

ESTUDIOS PÚBLICOS

Nº 120

PRIMAVERA

2010

Jorge Larraín

Identidad chilena y el bicentenario

Bruce Caldwell

Los cincuenta años de

Los Fundamentos de la Libertad

Fernando Atria

Socialismo hayekiano

Lucas Mac-Clure

¿Quién está a cargo de la gestión
de la educación pública escolar?

Un análisis de la regulación legal
de las escuelas “municipales”

Mladen Koljatic y Mónica Silva

Algunas reflexiones a siete años
de la implementación de la PSU

Bernardo Lara, Alejandra Mizala

y **Andrea Repetto**

Una mirada a la efectividad
de los profesores en Chile

José Rigoberto Parada

Universidades públicas y privadas:
Un enfoque tridimensional

Pedro Gandolfo

Volver a leer a Chéjov:

El Huerto de los Cerezos

Pablo Guidotti

Comentario sobre *La Pregunta de la
Reina: Lecciones de la Primera Crisis
Económica Mundial del Siglo XXI*
de F. Gredig y S. Claro

Mario Vargas Llosa

Elogio de la lectura y la ficción: Discurso Nobel

**Eliana Santanatoglia
y Federico Sosa Valle**

Selección de textos de F. A. von Hayek

CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS

ESTUDIOS PÚBLICOS

Nº 120 primavera 2010

ESTUDIOS PÚBLICOS

editada por el Centro de Estudios Públicos (www.cepchile.cl)

Director Responsable Arturo Fontaine

Comité Editorial Enrique Barros, Harald Beyer, Sebastián Edwards,
Cristián Eyzaguirre, Juan Andrés Fontaine, David Gallagher,
Juan Pablo Illanes, Felipe Larraín, Lucas Sierra, Rodrigo Vergara

Secretaria de Redacción María Teresa Miranda H.

Secretaria Ejecutiva Ana María Folch V.

Estudios Públicos, revista de humanidades y ciencias sociales, es una publicación académica y multidisciplinaria. Aparece trimestralmente en forma impresa y electrónica (ISSN 0716-1115; ISSN 0718-3089). Los trabajos publicados han sido previamente aceptados por especialistas mediante un proceso de arbitraje ciego. Los artículos son responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de los editores ni del Centro de Estudios Públicos.

Toda colaboración debe ceñirse a las normas de *Estudios Públicos* que se indican al final de la revista. Las contribuciones, así como todo comentario y correspondencia, deben dirigirse a: *Estudios Públicos*, Monseñor Sótero Sanz 162, C. Postal 7500011 Providencia, Santiago, Chile. Teléfono: 328-2417. Fax: 328-2440.

© Centro de Estudios Públicos.

Toda reproducción total o parcial de los artículos está prohibida sin la debida autorización del Centro de Estudios Públicos.

Ediciones impresa y electrónica de *Estudios Públicos*

En la edición impresa sólo se publican trabajos en castellano. Los resúmenes de los artículos se incluyen en castellano y en inglés.

En el sitio de internet del Cep, www.cepchile.cl, aparte de los trabajos en castellano publicados en *Estudios Públicos* se incluyen también las versiones en inglés de algunos trabajos, así como los sumarios de todos los números anteriores e índices por autores y temas.

Print and online editions of *Estudios Públicos*

In the print edition of *Estudios Públicos*, papers and documents are published only in Spanish, and abstracts both in Spanish and English. The online edition of *Estudios Públicos* is published on CEP's web site, www.cepchile.cl, which includes all the papers in Spanish, as well as the contents of previous editions, and author and subject indexes. The English versions of a number of papers and documents are also available in the online edition.

Indexación

Estudios Públicos está, entre otros índices, en *Clase* (Universidad Nacional Autónoma de México); *Handbook of Latin American Studies* (Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos); *HAPI* (Universidad de California, Los Angeles); *International Political Science Abstracts* (International Political Science Association); *PAIS International in Print* (OCLC).

Suscripciones

Pedidos directos al CEP. Monseñor Sótero Sanz 162. Santiago, Chile.

Teléfono: 328-2400. Fax: 328-2440 (Formulario de suscripción en última página.)

ISSN 0716-1115 edición impresa; ISSN 0718-3089 edición en línea.

Composición: Pedro Sepúlveda; *diagramación:* David Parra

Impreso en Andros Productora Gráfica.

Hecho en Chile / Printed in Chile, 2010.

ESTUDIOS PÚBLICOS

REVISTA DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Nº 120 primavera 2010

ÍNDICE

<i>Jorge Larraín</i>	<i>Ensayo</i> Identidad chilena y el bicentenario	5
<i>Bruce Caldwell</i>	<i>Conferencia</i> Los cincuenta años de <i>Los Fundamentos de la Libertad</i>	31
<i>Fernando Atria</i>	<i>Ensayo</i> Socialismo hayekiano	49
<i>Lucas Mac-Chure</i>	<i>Estudio</i> ¿Quién está a cargo de la gestión de la educación pública escolar? Un análisis de la regulación legal de las escuelas “municipales”	107
<i>Mladen Koljatic y Mónica Silva</i>	<i>Estudio</i> Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU	125
<i>Bernardo Lara, Alejandra Mizala y Andrea Repetto</i>	<i>Estudio</i> Una mirada a la efectividad de los profesores en Chile	147
<i>José Rigoberto Parada</i>	<i>Estudio</i> Universidades públicas y privadas: Un enfoque tridimensional	183

<i>Pedro Gandolfo</i>	<i>Ensayo</i> Volver a leer a Chéjov: <i>El Huerto de los Cerezos</i>	207

Libro

<i>Pablo Guidotti</i>	Comentario sobre <i>La Pregunta de la Reina: Lecciones de la Primera Crisis Económica Mundial del Siglo XXI</i> de F. Gredig y S. Claro	223

Documentos

<i>Mario Vargas Llosa</i>	Elogio de la lectura y la ficción: Discurso Nobel	229
<i>Eliana Santanatoglia</i> <i>y Federico Sosa Valle</i>	Selección de textos de F. A. von Hayek	245

Abstracts		333

IDENTIDAD CHILENA Y EL BICENTENARIO

Jorge Larraín

Este artículo explora la evolución de la identidad chilena durante los doscientos años de su existencia. Reconoce la existencia de algunos contenidos de larga duración y los analiza, pero al mismo tiempo sostiene la historicidad de los relatos, sentimientos y dimensiones que la conforman. Distingue cuatro hitos de su desarrollo en el tiempo: la independencia a principios del siglo XIX, el fin del estado oligárquico alrededor del primer centenario, el golpe militar de 1973 y la vuelta a la democracia en 1990. En cada una de estas fases se busca establecer lo que cambia y sus contenidos más distintivos. Se termina con un esfuerzo por discernir las características principales del relato identitario predominante hoy día y sus diferencias con la perspectiva del centenario.

Palabras clave: identidades nacionales; cultura; identidad chilena; bicentenario.

Recibido y aceptado: noviembre 2010.

JORGE LARRAÍN. Doctor en Sociología, Universidad de Sussex, Inglaterra. Vicerrector Académico de la Universidad Alberto Hurtado. Autor de numerosos artículos académicos y libros, entre ellos *Identidad Chilena* (LOM, 2001). Su más reciente contribución es la serie de cuatro volúmenes sobre *El Concepto de Ideología* (LOM, 2007-2010).

Introducción

Chile ha estado celebrando durante 2010 el bicentenario de la nación y con esta ocasión ha empezado a reflexionar sobre la identidad nacional y su estado actual. Al llegar a los dos siglos de vida independiente es obvio que tiene mucho interés evaluar el camino recorrido, de dónde se viene y cómo se ha cambiado, cuáles son los rasgos más estables y si se ha mantenido un rumbo discernible, qué ha dado resultado y qué ha fracasado. Las identidades nacionales, y por lo tanto la identidad chilena, no son inmutables, se construyen en el tiempo y van cambiando. Dar cuenta de esos cambios, reflexionar sobre lo que se ha hecho y sobre el curso actual que se sigue, sobre las aspiraciones y proyectos, es sin duda de primera importancia para un aniversario, más aún cuando los embates de la globalización hacen pensar a muchos que la identidad chilena está amenazada o desdibujándose bajo el impacto de otros valores y otras culturas.

Las identidades nacionales no son fenómenos simples y tienen varias dimensiones íntimamente unidas. Por un lado expresan un sentimiento de unidad, lealtad recíproca y fraternidad entre los miembros de la nación¹. Por otro, se manifiestan en una pluralidad de discursos que construyen una narrativa acerca de la nación, su origen y su destino. En cada época, alguno de esos relatos predomina en el favor popular. Estos relatos se refieren no sólo a lo que somos o hemos sido, sino también a lo que queremos ser; no se constituyen solo en el pasado remoto, son también un proyecto de futuro. Como propone Habermas, “la identidad no es algo dado previamente, sino también, y de manera simultánea, nuestro propio proyecto”². Solo que al hablar de “nuestro propio proyecto”, de ninguna manera ello puede concebirse como un único proyecto compartido por todos, sino que como una variedad de relatos o propuestas alternativas de futuro que buscan ganar el apoyo de la gente. Ningún proyecto de futuro articulado por un discurso específico podría pretender tener un monopolio de la construcción de la identidad sin antes tratar de convencer a la gente común, sin buscar entroncarse con las formas populares, las tradiciones y los significados sedimentados en la vida cotidiana de la gente por prácticas de mucho tiempo.

¹ Esta dimensión ha sido destacada por Benedict Anderson al concebir a la nación como una “comunidad imaginada” cuyos miembros sienten un grado de lealtad recíproca aunque no se conozcan. Véase *Imagined Communities*, 1983.

² J. Habermas, “The Limits of Neo-Historicism”, 1992, p. 243.

Esto es muy importante, primero porque descarta la idea mítica y un tanto ingenua de que en asuntos de identidad nacional hay una sola versión que nos une a todos. Segundo, porque en la construcción del futuro, no todas las tradiciones históricas y contenidos identitarios tienen el mismo valor. Habermas insiste en la profunda ambivalencia de las tradiciones nacionales: no todo lo que constituye una tradición nacional es necesariamente bueno y aceptable para el futuro. Quizás sea cierto que una nación no puede escoger libremente sus tradiciones, pero al menos políticamente puede decidir si continuar o no con algunas de ellas. El bicentenario es una buena ocasión, no solo para celebrar nuestra identidad, sino también para reflexionar críticamente sobre algunos aspectos de lo que hemos sido y el impacto que eso ha tenido, por ejemplo en las relaciones con nuestros vecinos. En este marco se inscribe la pregunta que surge con fuerza a propósito del bicentenario: ¿qué es lo que queremos ser? Y dentro de esa pregunta general se inscriben otras tales como, ¿es o debiera ser el desarrollo económico nuestra principal meta? Y suponiendo que lo fuera, en la búsqueda del desarrollo ¿le daremos prioridad a la igualdad o a la libertad?; ¿favoreceremos una fuerte intervención estatal o la total libertad de mercados?; ¿nos orientaremos a Estados Unidos, a Europa o hacia América Latina?; ¿buscaremos la integración regional o preferiremos mantener una cierta distancia con América Latina?, etc. Hay opciones que tomar y es bueno saber que no estamos predeterminados a seguir solo un curso de acción.

Otra dimensión importante de las identidades nacionales tiene que ver con su relación con la cultura nacional. Parece importante hacer una distinción entre cultura e identidad. La cultura es algo más general porque incluye todas las formas simbólicas y la estructura de significados incorporados en ellas. Todos los actos lingüísticos, acciones humanas y cosas materiales que se intercambian caben en ella³. La identidad es, en cambio, algo más particular, porque implica por un lado un relato que utiliza sólo algunos de esos significados presentes en las formas simbólicas mediante un proceso de selección y exclusión, y por otro, solo algunos sentimientos, especialmente de lealtad y fraternidad. La cultura nunca tiene la unidad, la cohesión y la estabilidad que tiene una identidad y sus componentes simbólicos son normalmente de orígenes

³ Esta noción simbólica de cultura se origina en Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures*, 1973, p. 5 y ha sido re trabajada por J. Thompson, *Ideology and Modern Culture*, 1990, p. 132.

muy variados. Incluye una gran variedad de sentimientos humanos y sus significados simbólicos, pero no acentúa necesariamente los sentimientos de fraternidad y lealtad.

Las culturas son sistemas relativamente abiertos compuestos por una gran cantidad de significados y formas simbólicas de fuentes diversas y permeables a nuevas formas simbólicas y significados que provienen de otras culturas, especialmente en la época de la globalización, donde los contactos se han intensificado fuertemente. La identidad moviliza y selecciona algunas formas simbólicas y sentimientos previamente cargados de sentido por la cultura para construir un discurso particular sobre el “sí mismo”. La discursividad identitaria tiene mucha mayor estabilidad en el tiempo que un simple acto de habla, porque no es cualquier discurso; es un destilado narrativo de modos establecidos y sedimentados de vida que también implican emociones y sentimientos de adhesión. De allí que la cultura cambia más rápido que la identidad. Como lo ha sostenido Alejandro Grimson, “las fronteras de la cultura parecen más permeables que las fronteras de la identidad”⁴.

Así por ejemplo, formas musicales, arquitectónicas, televisivas, literarias y gastronómicas de las más variadas culturas entran hoy con relativa facilidad en otras. Lo que no significa necesariamente que afecten la identidad colectiva de esas sociedades, aunque es posible que a la larga en algún aspecto puedan hacerlo. Por ejemplo, el tango es en muchos sentidos una forma musical aceptada y valorada en toda América Latina. Es parte de nuestra cultura. Pero no forma parte del relato identitario chileno o peruano. El charango, en cambio, aunque puede haber sido originalmente un instrumento boliviano, Chile lo ha incorporado a su relato identitario hasta el punto que un presidente de Chile lo regala como signo de chilenidad al cantante Bono (lo que promueve un reclamo boliviano). Distinto es el caso de la celebración de Halloween que cada vez más penetra en Chile como un rasgo cultural adoptado por vastos segmentos de la población. Pero nadie diría que amenaza nuestra identidad o que está a punto de constituirse en un rasgo de nuestro relato identitario. El temor y la oposición a la globalización cultural están frecuentemente alentados por la confusión entre cultura e identidad.

Las identidades nacionales cambian históricamente y no tienen una versión única definitiva capaz de establecer exhaustivamente y

⁴ Alejandro Grimson, “Las Fronteras de la Globalización”, 2002.

para siempre lo que les es propio. Aparecen nuevos relatos identitarios predominantes, se modifican los sentimientos de fraternidad, cambian los contenidos, se conciben nuevos proyectos de futuro. No existen los rasgos identitarios esenciales que no cambian y subsisten eternamente a través de la historia, inalterados. Esto en dos sentidos. Por un lado las identidades nacionales no contienen rasgos de carácter psicológico con asiento definitivo en una “personalidad” o “tipo de carácter” ya formado e incambiable. Una nación no tiene rasgos psicológicos estables como si fuera una persona. Las identidades nacionales tienen contenidos que no constituyen una estructura psíquica colectiva que sería compartida por todos los miembros de la nación. En segundo lugar, tampoco puede decirse que rasgos religiosos o morales pueden constituir la esencia permanente de una identidad nacional. Es cierto, pueden tener una durabilidad larga, pero aun así, cambian. Toda identidad colectiva es un proceso histórico de construcción en la cual algunos de sus contenidos se van modificando, o adquiriendo nuevos sentidos para la gente. Más aún, aunque es cierto que las identidades son más estables y duraderas que la cultura, en el largo plazo también pueden incorporar elementos nuevos traídos desde otras culturas.

No obstante lo dicho, es posible identificar en determinados momentos históricos un conjunto de rasgos que al menos temporalmente parecen configurar los contenidos de una identidad. Como consecuencia de acontecimientos históricos, van dejando una impronta más o menos profunda en vastos sectores de la nación. Dentro de los muchos elementos que constituyen los contenidos de una identidad nacional en un determinado momento hay algunos que destacan por su mayor presencia o gravitación en el largo plazo. Tienen bastante estabilidad en el tiempo y de alguna manera han figurado con significaciones parecidas desde hace mucho tiempo. Son los rasgos de más larga duración y marcan predisposiciones, sentimientos, gustos y modos de hacer las cosas más estables. Otros son de más reciente aparición o su sentido ha ido cambiando y siendo reinterpretado en nuevos contextos históricos o sencillamente duran poco y desaparecen. Es posible tratar de identificar estos factores y explicar su origen histórico y su permanencia, siempre que nos abstengamos de transformarlos en esencias intocables e inamovibles. Todos ellos tienen orígenes históricos que pueden y deben ser identificados y también la posibilidad de perder vigencia si las circunstancias históricas cambian. Si quisiéramos establecer los hitos principales de la evolución

de la identidad chilena en el tiempo, hay que distinguir cuatro momentos o etapas claves: la independencia a principios del siglo XIX, el fin del estado oligárquico alrededor del primer centenario, el golpe militar de 1973 y la vuelta a la democracia en 1990.

El legado colonial

Antes de revisar estos cuatro momentos claves para la identidad chilena es necesario establecer qué traíamos ya como futura nación al momento de la independencia. No es posible hablar de identidad chilena sin mencionar el importante legado de la colonia, de la cual surgen varios de nuestros rasgos identitarios de larga duración. Claudio Véliz ha sostenido, con buenas razones, que en América Latina se dan cuatro ausencias históricas claves que condicionan los orígenes de nuestra modernización y que marcan diferencias sustanciales con la modernidad europea: la ausencia de feudalismo, la ausencia de disidencia religiosa, la ausencia de una revolución industrial, la ausencia de algo parecido a la Revolución Francesa⁵. Si esto se pone en términos positivos, es decir, en términos de lo que realmente existió, se podría decir que, primero, hubo centralismo político no desafiado por poderes locales; segundo, un monopolio religioso católico no amenazado por denominaciones protestantes ni por movimientos religiosos populares; tercero, una orientación económica exportadora de materias primas y, por último, un poder político autoritario.

Estos rasgos fijan los contornos culturales de la identidad chilena. Se trata de una síntesis identitaria en la que priman las orientaciones de la vida rural, el apego a la tierra y una profunda religiosidad. Estos contenidos están acompañados por formas autoritarias de gobierno y modos de producción serviles. La mentalidad dominante es intolerante y sospecha de la modernidad científica ilustrada, tiene una actitud racista frente a los indígenas, desprecia el trabajo manual y está permeada de machismo. La Iglesia católica, indistinguible del poder político, impone la religión a los indios por la fuerza. La conquista de América por los españoles es acompañada por una Cristiandad que ha perdido la práctica de crecer inculturándose desde abajo y más bien ha destacado la lucha armada contra otras religiones (precisamente en 1492 España expulsa a

⁵ Claudio Véliz, *La Tradición Centralista de América Latina*, 1984, pp. 15-16.

judíos y moros de su territorio). Una de las consecuencias de esto, sobre todo en el siglo XVI, fue la imposición de la religión del imperio a todos los habitantes del nuevo mundo. De hecho es el Papa el que concede al rey español el derecho a las nuevas tierras, autoridad sobre los nuevos súbditos y la obligación de cristianizarlos. Casi inevitablemente, la evangelización se transforma en un factor de legitimación de la conquista y, en muchos casos, de la violencia que ella implica.

Es importante preguntarse si en la conquista de América la fe cristiana se expande mediante la fuerza, porque en la mentalidad de la época la empresa religiosa y la política no podían separarse. Salta a la vista la diferencia con la inculturación del evangelio en el mundo greco-romano: en América Latina no pareciera ser tan fácil afirmar que existió una inculturación cristiana desde abajo en las culturas locales sino más bien, lo que terminó pasando fue la destrucción y el sometimiento de las culturas indígenas. Aunque varios sacerdotes y obispos se transformaron en defensores de los indios (Bartolomé de las Casas, Antonio de Montesinos) y reconocieron la presencia de Dios en esas culturas, los conquistadores cristianos y muchos eclesiásticos las despreciaron. En gran medida la Iglesia oficial se situó al lado del poder conquistador y aceptó la desigualdad básica entre los seres humanos y entre las culturas.

El tema de la evangelización tiene que entenderse en un primer momento directamente en relación con las culturas indígenas y no solo en relación con la nueva síntesis cultural que emerge de la conquista. Morandé pone el acento sobre esta última, argumentando que para la nueva síntesis cultural que se crea en Latinoamérica el rol de la Iglesia y de su evangelización ha sido clave, por su presencia orgánica en toda la región y por su capacidad de mediación. Para él la existencia de la dominación no es obstáculo para la constitución de esta nueva síntesis. Aunque el encuentro entre las dos culturas haya sido asimétrico, terminó por redefinir culturalmente a todos los implicados⁶. Estoy de acuerdo con esto, pero el énfasis sobre la nueva síntesis no debe impedirnos mirar críticamente el tipo de evangelización que existió con respecto a las comunidades indígenas y analizar hasta qué punto el evangelio se predicó a partir de sus propias categorías culturales.

⁶ P. Morandé, *Cultura y Modernización en América Latina*, 1984, p. 148: “toda síntesis cultural nueva se produce en un contexto específico de dominación”.

Cuando se destacan las relaciones de mutua pertenencia y la intencionalidad de comprensión recíproca entre indígenas y españoles se hace en función de la nueva síntesis cultural que surge y que necesariamente tiene elementos comunes o compartidos. Pero esto no debe ocultar las consecuencias de una evangelización llevada a cabo bajo el amparo y con la ayuda del poder militar. Aunque haya continuidades “en el plano del ritual religioso, de la legitimación cültica del trabajo y de la dilapidación festiva de los recursos económicos”⁷, esto no le quita el carácter de “impuesta” a la nueva religión, no impide el desarraigo forzado de las creencias anteriores y esto plantea preguntas muy importantes sobre el sentido mismo de la evangelización y las características de la religiosidad que emerge de allí y que juega un rol central en la síntesis identitaria colonial.

Rasgos identitarios de larga duración

De aquí surgen algunos rasgos de larga duración de nuestra identidad. Algunos son negativos, otros —frecuentemente la otra cara de los mismos rasgos negativos— son positivos. En este sentido muchos de estos rasgos están íntimamente relacionados. Es importante insistir en esta mezcla de rasgos positivos y negativos porque es improbable que ninguna identidad nacional consista solo en rasgos negativos. Sin embargo, en Chile y Latinoamérica ha existido la tendencia a exagerarlos como consecuencia de las opiniones europeas (nuestros “otros” significativos) que por siglos han recalcado nuestra supuesta inferioridad.

Un primer rasgo de larga duración combina centralismo y autoritarismo. El centralismo en Chile tiene poco que ver con los procesos modernizadores europeos asociados a la industrialización, el nacionalismo y las luchas políticas por la igualdad⁸. Se trata más bien de un tipo de centralismo que se consolida antes de la independencia y la industrialización sobre la base de una burocracia legalista y autoritaria impuesta por los reyes españoles. Este centralismo incluía poderes religiosos muy amplios que llegaban hasta la facultad de nombrar obispos y autorizar la construcción de iglesias y los viajes de todos los religiosos a América Latina. En Chile se acentúa más aun que en otros países

⁷ P. Morandé, *Cultura y Modernización en América Latina*, 1984, p. 149.

⁸ Véase Claudio Véliz, *La Tradición Centralista de América Latina*, 1984, p. 19.

de América Latina debido a nuestras peculiaridades geográficas: se trata de un país largo y estrecho, con una gran variedad de regiones, climas y paisajes. Esta diversidad y las dificultades de comunicación determinaron desde un comienzo una conciencia más aguda acerca del peligro de disgregación territorial y por ende reafirmaron un fuerte centralismo⁹.

El poder absoluto de los gobernantes, la subyugación servil de los indígenas, pero también el monopolio religioso y la Inquisición, que se utilizaron como medios de control político, son las bases en las que se sustenta el autoritarismo, esa valoración exacerbada del rol de la autoridad. Este rasgo se extiende además de la religión y la política a las relaciones familiares y empresariales donde se combina con rasgos machistas. La persistencia en el tiempo de este rasgo y la admiración que despierta se muestra en la insistencia por una parte importante de la historiografía chilena acerca de que el gobierno portaliano, fuerte y autoritario, ha sido fundamental en la formación del estado chileno¹⁰. El propio Portales sostenía que “la democracia, tan predicada por los soñadores, es un absurdo en países como los americanos, llenos de vicios y donde los ciudadanos carecen de toda virtud”; había que adoptar el sistema republicano, pero incluyendo “un gobierno fuerte, centralizado, cuyos hombres sean verdaderos modelos de virtud y patriotismo, y así enderezar a los ciudadanos por el camino del orden y de las virtudes¹¹. Si bien ésta puede ser una idea más bien mítica alimentada por los admiradores de Portales, que en ocasiones ha servido para arrojar dudas sobre la conveniencia de mantener siempre una democracia plena y respetuosa de los derechos civiles, no puede negarse que para vastos sectores ha existido una unión entre autoritarismo y orden virtuoso.

De igual modo las debilidades de la democracia durante el siglo XIX y XX, los periódicos derrocamientos de presidentes constitucionales mediante intervenciones militares llevaron a numerosas recaídas en el autoritarismo político. La enorme valoración del papel central de la autoridad hace que la acusación más dañina que puede hacerse a un gobernante en Chile es la de no ejercer su autoridad. Es también notorio

⁹ Véase sobre esto Hernán Godoy, *El Carácter Chileno*, 1976, capítulo III.

¹⁰ Véase por ejemplo A. Edwards, *La Fronda Aristocrática en Chile*, 1987, y M. Góngora, *Ensayo Histórico sobre la Noción de Estado en Chile en los Siglos XIX y XX*, 1981.

¹¹ Diego Portales, Carta a José M. Cea, marzo de 1822, en L. Zea, *Fuentes de la Cultura Latinoamericana*, 1993, tomo 2, p. 175.

que aun el funcionamiento normal de la democracia en Chile favorece muy fuertemente el poder unipersonal del ejecutivo. Incluso nuestras dictaduras en el pasado han demostrado, sorprendentemente, un afán por actuar con arreglo a normas jurídicas, de aparecer respetando la ley y la constitución (aunque en lo fundamental las estaban violando).

Puede sugerirse como una hipótesis que el autoritarismo en Chile está de algún modo relacionado con la búsqueda del orden en la sociedad. En esto puede haber influido una geografía que hace más difícil controlar las regiones alejadas y muchos años de guerras permanentes con los mapuche durante la colonia. En situaciones de emergencia la relación autoridad-orden se hace más necesaria. De allí puede haber surgido la idea de una autoridad fuerte y virtuosa que asegure el progreso e impida el desorden, la arbitrariedad y la disgregación. Por otro lado, también es cierto que si bien Chile ha recaído periódicamente en gobiernos autoritarios durante los siglos XIX y XX, comparado con otros países de América Latina ha tenido desde muy temprano una historia de relativa mayor estabilidad política y respeto a la ley. Nuestro período de anarquía después de la independencia duró menos que en otros países.

Un segundo rasgo de larga duración conectado con el anterior se muestra en la simulación y el legalismo hipócrita del “se acata pero no se cumple”. Para salvar la vida muchos indios simulon convertirse al cristianismo, mientras para salvar sus ganancias muchos españoles simulon acatar las órdenes del rey de no maltratar a sus indios. El se “acata pero no se cumple” anuncia la voluntad de obedecer a pesar de que no existe la intención real de hacerlo. De este modo se mantiene el principio de autoridad, al menos en apariencia. Marcos García de la Huerta ha sugerido que muchas veces las violaciones prácticas de la norma fueron conocidas por la autoridad, pero intencionalmente ignoradas, porque sabían que exigir su cumplimiento tenía algunas desventajas¹². Un ejemplo típico de esto puede verse en los católicos chilenos que profesan públicamente su obediencia a las enseñanzas del Papa acerca de la contracepción, pero hacen uso de ella abrumadoramente, a menudo con la complicidad de sacerdotes y obispos, a quienes no les importa que el problema de personas individuales se resuelva violando un precepto, con la condición de que en público se siga manteniendo la norma.

¹² Véase Marcos García de la Huerta, *Reflexiones Americanas: Ensayos de Intra-Historia*, 1999, p. 123.

De manera más general, actualmente reconocemos este rasgo en nuestro excesivo legalismo, la adherencia formal y ritualista a la norma, que encubre una disposición a ignorarla en la práctica; y también en nuestra pasión por la cosmética, “el aparecer bien” para triunfar en la vida, el que “no se note pobreza”. Las formas de ostentación en mansiones y vestimentas de la oligarquía en el siglo XIX, se prolongan hoy en la importancia desmedida de los expertos en “imagen” pública. Somos un país obsesionado por la imagen que proyectamos, nos importa en demasía cómo nos ven desde afuera. Si revisamos las reacciones de la prensa, comentaristas y políticos al exitoso rescate de los 33 mineros en Copiapó, se verá que uno de los principales motivos de regocijo es la imagen que hemos logrado proyectar internacionalmente. ¡Cuántas universidades chilenas salen en los medios con iniciativas y programas que no implican avances reales ni contribuciones a la investigación o al conocimiento, pero “visten” y dan la apariencia de seriedad académica!

Pero también el legalismo chileno, aunque exagerado hasta el punto de la hipocresía, tiene otra cara: de alguna manera indica un afán de respeto al orden jurídico, una voluntad de regirse por el imperio impersonal de la ley, por el deseo de vivir en un orden que respeta el derecho de cada cual. La misma simulación tiene todas las desventajas que se le atribuyen a la hipocresía, la falta de principios y el engaño, pero al mismo tiempo puede verse desde un ángulo diferente que tal vez Nietzsche habría destacado: la capacidad acrecentada de sobrevivencia, la destreza para arreglárselas en condiciones de gran precariedad, la astucia para sortear situaciones amenazantes para la vida, la habilidad de desarrollar toda clase de recursos para subsistir.

Parte de las destrezas empresariales, técnicas y de gestión que los sectores populares y más pobres desarrollan en Chile y América Latina y de la que hablan historiadores como Julio Pinto y Gabriel Salazar (por ejemplo la famosa técnica del “alambrito” para reparar cosas), está relacionada también con esta astucia espontánea para presentarse con algún disfraz, para torcer un poco la verdad, para usar lo que no está estrictamente indicado, con el fin de sacar adelante pequeños emprendimientos y negocios un poco al margen de la legalidad pero dentro de lo aceptable. Es lo que también se denomina “pillería”, que nunca tiene el rango completo de fraude o mentira pero que lo bordea.

Una tercera característica de larga duración es una persistente religiosidad popular cúllica y ritual, de procesiones y actos masivos

alejados de la cotidianidad y que no siempre tiene un correlato de conversión personal, de fe que guía la vida diaria. Muy posiblemente esto se debe a que la existencia de la dominación y la fuerza dificultan una aceptación voluntaria, por convencimiento (inculturación desde abajo) del evangelio. Independientemente de su rol en la formación de la identidad latinoamericana, el catolicismo que se formó pareciera tener dos rasgos importantes: primero, se trata de un catolicismo de rasgos acentuadamente cúltricos y rituales donde destacan las devociones a los santos, las procesiones, las representaciones dramáticas, los bailes, la música y el canto, los actos masivos (como bautismos multitudinarios), etc. Es lo que se ha denominado religiosidad barroca. En esto influyó también, sin duda, el Concilio de Trento y las luchas anti-protestantes de la Iglesia española. Segundo, frente a la imposición forzada de un catolicismo basado en una cultura ajena y más poderosa, surgen entre los indios las reacciones de simulación que terminan en un sincretismo popular soterrado que subsiste hasta hoy. La conversión personal es reemplazada por el cumplimiento formal de actos externos de carácter cúltrico, que se funden con antiguas creencias y que permiten sobrevivir a los indios sin arriesgar un castigo. En este cuadro surge la pregunta acerca de si una verdadera conversión o inculturación del evangelio es posible en estas condiciones.

Tal vez sería exagerado proponer una tesis que negara el carácter de verdadera evangelización a todo lo que sucedió en el siglo XVI en América Latina. Es cierto que en los casos límites, en los que no se respetó para nada la libertad de los indios y se les forzó a bautizarse bajo apercibimiento de muerte o castigo físico —que fueron numerosos pero nunca la totalidad— se podría dudar de que haya existido una evangelización propiamente dicha. Pero hubo también otras formas intermedias que apelaron a la persuasión más que a la fuerza, por mucho que existiera un clima general de presión o intimidación que favoreciera la conversión. Por otro lado, el carácter acentuadamente cúltrico del catolicismo que se predicaba, tampoco invalida necesariamente la evangelización. Es cierto que el énfasis en el culto externo puede favorecer el ocultamiento de una falta de convencimiento personal, pero por otro lado el catolicismo siempre tendrá necesariamente una parte ritual y cúltrica en la medida que se dirige a seres humanos que necesitan manifestaciones concretas de su religiosidad.

Sin embargo, también sería una exageración proponer la tesis contraria en el sentido de que la evangelización que existió no tuvo limitaciones o imperfecciones y se adaptó perfectamente al ethos cultural indígena. Una cosa es reconocer las características sociológicas y religiosas que tuvo el proceso de evangelización en América Latina y otra muy distinta es darle a ese proceso la categoría de paradigma o de ethos cultural fundamental que deberíamos aceptar sin problemas. Es legítimo preguntarse críticamente tanto sobre el carácter cúltico y masivo de la evangelización que se llevó a cabo, como sobre la confusión que existió entre los intereses del cristianismo y los del poder político. En otras palabras, la evangelización que existió durante la conquista debe ser juzgada no solo en función de la creación de un ethos cultural distinto, sino también en función del respeto a los indígenas y su cultura.

Aun así, esta religiosidad excesivamente ritualista y de ocasiones solemnes, que no permea la vida diaria, tiene como expresión comunitaria una extraordinaria persistencia en el tiempo y una fortaleza notable frente a la modernidad secularizante. Es menos una búsqueda de salvación individual y más una expresión colectiva, una catarsis comunitaria unida estrechamente a una fecha especial y a celebraciones y fiestas que exceden lo puramente religioso. Ciertamente, esta forma de expresión religiosa comunitaria puede ser precaria y ocasional, suele bordear la creencia mágica en la capacidad de intercesión o de concesión de favores que se le entrega a una virgen, santo o “animita” y por ello no implica necesariamente un verdadero cambio de vida, pero le da sentido a un grupo humano que cree profundamente en que hay que pagar cada favor concedido como un asunto de gratitud y justicia.

Otro rasgo de larga duración es el cortoplacismo y la imprevisión. Deriva de una concepción del tiempo muy internalizada: el tiempo es corto y hay que aprovechar el momento. Realmente no existe o no se puede confiar en el futuro, que es siempre incierto y amenazante. Parafraseando una expresión de nuestra época, en el largo plazo estamos todos muertos. En parte esto está relacionado con una inseguridad vital muy fuerte determinada por una naturaleza difícil, por la pobreza y por la violencia de la conquista que sufrieron los indios. Pero en parte también ya existía en las culturas indígenas antes de la conquista: la historia se consideraba como destino y catástrofe ineludible, no como progreso. También entre ellas existía la conquista, la dominación y el sufrimiento de los vencidos. El largo plazo no existe en cuanto tiempo abierto a

cambios positivos. Todo está determinado desde el pasado y con una carga negativa. No existe un tiempo lineal en el que puedan surgir situaciones nuevas, el futuro está gobernado por el pasado, por lo que ya ocurrió, y que se repite.

Esta actitud se nota ya en la concepción religiosa de la vida que tenían los indígenas: el trabajo es sufrimiento, no se hace para ahorrar y construir el futuro, se hace “para poder realizar la celebración ritual; se produce para que haya ofrendas disponibles a la consagración religiosa”¹³. Extrapolando esto se podría decir que se trabaja el mínimo para después pasarlo bien, no tanto para acumular. De allí las consideraciones de Morandé sobre la fiesta y el sentido del desperdicio ritual: después del trabajo duro hay que echar la casa por la ventana y nada importa el futuro. Por eso frecuentemente se acompaña con la expresión “lo comido y lo bailado no me lo quita nadie”. Esta tendencia continúa hoy apoyada por las enormes diferencias sociales y de riqueza entre ricos y pobres. La mayoría no tiene certezas, no sabe si conservará su trabajo en el futuro, si podrá educar bien a sus hijos, si tendrá salud. La mayoría de los chilenos vive en una inseguridad total con respecto al futuro y frente a ello desarrollan un cierto fatalismo. El negocio de algunos “brokers” en Chile ha sido persuadir a gente común que se jubilen por adelantado aunque pierdan una pensión digna para el futuro. La gente está dispuesta a oírlos y a solucionar su problema inmediato, pero terminan con pensiones miserables porque no previeron las necesidades del futuro.

Todavía es posible encontrar esta misma inclinación en la actitud de algunos empresarios chilenos. Su objetivo es también aprovechar el momento, hacer ganancias grandes y rápidas para después vivir de las rentas: no tienen el sentido de la acumulación moderada pero constante de largo plazo. Un buen número de empresarios triunfadores en Chile son todavía especuladores, son los que lograron darle “el palo al gato”, rápido, en un golpe de suerte o habilidad, aprovechando circunstancias favorables. También políticas de gobierno son a veces de corto plazo: las ventajas inmediatas impiden ver las desventajas de largo plazo.

Existe también un lado más positivo del cortoplacismo y la imprevisión. Consiste en una mayor intensidad de vida, un saber aprovechar el momento, una capacidad de gozar con las cosas chicas que vie-

¹³ Pedro Morandé, *Cultura y Modernización en América Latina*, p. 90.

ne dado precisamente por ese sentimiento de lo efímero que es todo. La imprevisión y la falta de planificación del futuro contribuyen también a una cierta frescura o mayor espontaneidad de las reacciones que no siempre se “calculan” pensando en lo que le dará a uno mejores réditos o beneficios de largo plazo. La espontaneidad permite reacciones más desinteresadas en las que la compasión o la solidaridad se sobreponen al cálculo egoísta del “como resguardar mis intereses en todo lo que hago”.

Cambios identitarios en cuatro momentos claves: la independencia

Con el proceso de independencia alcanzó un punto culminante una crisis de identidad que había estado desarrollándose en Chile desde finales del siglo XVIII. Los criollos locales habían ido adquiriendo cada vez más conciencia de sí como grupo, y su identidad diferente se manifestaba en muchas luchas por el reconocimiento. Las elites locales hacían muchas peticiones y presentaban variadas quejas, lo que indicaba su cohesión cada vez mayor y una clara conciencia de sus intereses. Como ha mostrado Jocelyn-Holt en el caso de Chile, esta creciente auto-conciencia se manifestaba no solo como cohesión de clase, sino también como identidad regional o local, como un sentido de lo “chileno”¹⁴. No obstante, después de la independencia el sentido de chilenidad era mucho más precario de lo que es hoy: se estaba saliendo de una crisis de identidad, una transición entre ser colonia española y ser país independiente, mediada por una guerra con chilenos en ambos bandos. Además, el componente latinoamericano de la identidad chilena era mucho más relevante de lo que es hoy. Las identidades nacionales no habían terminado por perfilarse bien y los intereses comunes y la colaboración entre los líderes de las distintas regiones para lograr la independencia pesaba más que los intereses locales de cada país.

El Estado jugó un rol importante en la creación de los símbolos, ritos y celebraciones que expresan la identidad nacional; pero en un comienzo la idea de pertenecer a una misma patria en que todos participan por igual es todavía muy débil; el sentido de fraternidad entre los chilenos es escaso por las divisiones naturales de la guerra y también por las profundas desigualdades y exclusiones de una sociedad elitista. En

¹⁴ Alfredo Jocelyn-Holt, *La Independencia de Chile*, 1992, p. 120.

contraposición con la colonia, el discurso identitario predominante en el siglo XIX proponía “orden y progreso” y deshacerse de una identidad colonial autoritaria, racista e intolerante. Buscaba construir la nueva identidad con los valores ilustrados de libertad política y religiosa, tolerancia, ciencia y razón. Su influencia condujo a las nuevas repúblicas a eliminar la esclavitud, a establecer formas democráticas y republicanas de gobierno y la libertad educacional y religiosa.

Pero, desde un comienzo se creó una distancia importante entre los principios liberales proclamados y la realidad de exclusión y explotación semiservil de las mayorías campesinas. Se adoptaron muchos valores de la Ilustración sólo en teoría y el progreso de la democracia se restringió a las clases dominantes. Como ha afirmado Hale, se aplicaron ideas liberales en un medio ambiente que era “resistente y hostil” “en países que estaban sumamente estratificados, social y racialmente, subdesarrollados económicamente y en los que estaba arraigada profundamente la tradición de una autoridad estatal centralizada”¹⁵. El nuevo discurso identitario era pro europeo. Chile tenía que ser civilizado y erradicarse sus rasgos culturales atrasados y bárbaros bajo la influencia europea. No debe sorprender entonces que algunas de las políticas que se sugerían para modernizar a Chile consistían en mejorar su raza mediante la inmigración europea o en una imitación un poco servil de concepciones, instituciones y modelos educativos y políticos europeos.

Aunque según Encina es en el campo de batalla de Yungay donde surge por primera vez desde la independencia un vínculo que une a todos los chilenos, es decir, surge el “sentimiento de la nacionalidad”¹⁶, es más bien la guerra del Pacífico la que termina por consolidar un sentido más fuerte de pertenencia y comunidad, especialmente después del combate naval de Iquique que aunó voluntades y galvanizó a Chile entero produciendo una ola de patriotismo. No es sorprendente que después de esta guerra florezca en la pluma de Nicolás Palacios¹⁷ un relato militar y racial de la identidad chilena, que ensalza nuestras virtudes bélicas. Esta versión de identidad le concede un lugar central al ejército, a la guerra y a las virtudes bélicas de la raza en la identidad chilena. Busca rescatar al “roto chileno” como encarnación de esa chi-

¹⁵ Charles A. Hale, “Political and Social Ideas in Latin America, 1870-1930”, en L. Bethell (ed.), *The Cambridge History of Latin America*, 1986, tomo 4, p. 368.

¹⁶ Francisco Antonio Encina, *Historia de Chile, desde la Prehistoria hasta 1891*, 1940-1952, Tomo 2, p. 495.

¹⁷ Nicolás Palacios, *Raza Chilena*, 1904.

lenidad, y lo define como una mezcla de araucano y godo, poseedor de una psicología patriarcal apta para la guerra. Pero este relato nunca fue plenamente dominante y fue perdiendo influencia hasta desaparecer durante el siglo XX.

La crisis del estado oligárquico para el centenario

La revolución de 1891 y la crisis económica y social en la época del centenario introducen serias divisiones identitarias. Es la época en que comienza el derrumbe político del poder oligárquico que había controlado el Estado y la economía de Chile en el siglo XIX. Es una época de agitación política y huelgas violentas, de surgimiento del movimiento obrero y de las clases medias alimentados por la llamada “cuestión social” que se desata a partir de la crisis económica. Al producirse una seria polarización política las concepciones tradicionales de la identidad chilena son también cuestionadas. En los escritos de Recabarren y Huidobro, en los discursos de MacIver y los análisis de Venegas se cuestiona el rol político de la oligarquía, la falta de oportunidades, la pobreza, el desquiciamiento moral y las deficiencias de la educación. Es el momento en el cual aparece un discurso político de izquierda que trae un nuevo imaginario identitario, de igualdad, trabajo, industrialización y participación política de las clases medias y obreras auspiciadas desde el Estado y que, con altos y bajos y con algunos cambios, perdura durante el Frente Popular y alcanza hasta la Unidad Popular.

Las coaliciones populistas que asumen el poder buscaban el cambio político y la incorporación de las clases medias en la administración del Estado. Lograron el favor de las masas ampliando el sufragio, movilizándolo a las masas anteriormente excluidas ofreciéndoles nuevos empleos, formas del Estado de bienestar social y legislación social. Así se aseguró la estabilidad de los regímenes recién formados. Tanto las clases medias como las clases trabajadoras veían el Estado como el nivel determinante de la sociedad. Concebían el control del Estado como el único medio mediante el cual podrían redistribuir el poder económico y político en su favor. Durante esta etapa se crea un discurso identitario en el que priman rasgos anti-imperialistas y nacionalistas, una valoración del mestizaje y una creciente conciencia social sobre los problemas de la clase obrera. La línea gruesa del discurso es de apertura política, derechos sociales e industrialización. La nueva síntesis identitaria tenía,

por lo tanto, una matriz igualitaria y desarrollista que combinaba una aspiración al desarrollo industrial con apoyo estatal y con ampliación de los derechos de los trabajadores.

El golpe militar de 1973

Con la dictadura se entra en una etapa de crisis aguda, se reactualizan nuestros rasgos autoritarios y aparece una fractura interna en la identidad que todavía no sana del todo. Hay que reconocer que fuertes tensiones en la identidad nacional se habían ya producido con la llegada al poder de la Unidad Popular. Pero si bien el gobierno de Allende dividió al país políticamente y elevó los niveles de hostilidad y agresividad entre partidarios y adversarios, lo que dificultó un sentido de fraternidad compartida, el régimen militar pasó de la agresividad y hostilidad a la tortura y la eliminación física del “otro” derrotado, al que ya no se le consideró parte de la comunidad. La exclusión de la comunidad se extendió también de modo físico a los que se exilió, a los que no se dejó regresar, a los que no se les dio pasaporte y a los que se privó de la nacionalidad. Simbólicamente se extendió también a todos los que apoyaron (o se supone que apoyaron) al régimen anterior y permanecieron en el país: se les delató, se les vigiló, se les expulsó del trabajo, se les sometió a allanamientos masivos, se les denominó “humanoides” o “enemigos internos” o se les aconsejó que se fueran a Cuba.

Nada atenta más contra el sentimiento de lealtad propio de una identidad nacional que algunos ciudadanos dejen de ser reconocidos como parte de la comunidad, o su integridad física no sea respetada y sus derechos sean sistemáticamente desconocidos. Al colocarlos fuera de la comunidad, se les niega un sentido de mínima fraternidad. Esto condujo a un Chile dividido y traumatizado por las violaciones sistemáticas de los derechos humanos. De aquí surgen algunos rasgos identitarios de más corta duración con los cuales Chile vivió cerca de 30 años: el miedo y el menoscabo de símbolos de identidad para un sector importante de la población. El uso masivo y repetido de la canción nacional y de la estrofa que específicamente glorifica a las Fuerzas Armadas, las celebraciones demasiado frecuentes de héroes y aniversarios militares, el uso ubicuo de la bandera y el escudo nacional por parte del régimen militar produjo su progresiva identificación con la dictadura y, para un sector importante, perdieron en parte su capacidad simbólica de

significar la unidad de todos los chilenos. Esta desafección con ciertos símbolos patrios alcanza también al estadio Nacional y al buque escuela Esmeralda por haber sido lugares de muerte y tortura.

Después del golpe vino el miedo, en muchos casos el verdadero terror de los partidarios de la Unidad Popular: el terror a morir, a ser torturado, a perder a sus seres queridos. Más importante aún es el miedo de la población al conflicto, a tener que volver a sufrir experiencias traumáticas. Durante muchos años los jueces tuvieron miedo a hacer justicia en casos de violaciones a los derechos humanos y aun los mismos agraviados han temido demandar a los culpables conocidos. Tan profundamente instalado estaba este temor, que sólo después de la detención de Pinochet en Londres en 1998, durante el segundo gobierno de la Concertación, empezaron a prosperar las primeras querellas contra los violadores de los derechos humanos. También se notó el miedo de muchos políticos a provocar una nueva intervención de los militares, lo que los llevó a auto-censurarse y, a muchos, a votar en contra del juicio político a Pinochet cuando éste asumió su puesto en el Senado. Recién alrededor del 2003 la autocensura y el temor a manifestarse dejan de inhibir a personas e instituciones como la televisión.

Pero también aparece ahora una nueva amenaza de fractura en la forma de una insurgencia mapuche de carácter autonomista que plantea un nuevo desafío a la identidad chilena. Crecientemente en sus luchas por recuperar sus tierras y por obtener un reconocimiento como pueblos originarios que fueron despojados y que buscan reparación, han ido perdiendo el sentido común de nacionalidad y comunidad con el resto de los chilenos. Se sienten despreciados y expoliados. Hay un creciente sentido de constituir una nación diferente a pesar de que un número considerable de descendientes directos se han asimilados perfectamente a la nación chilena.

Si consideramos los discursos identitarios que florecen durante los años de dictadura, vemos un intento por resucitar una versión militar de la identidad chilena y elevar al ejército a la condición de progenitor y garante de la chilenidad. Durante estos años, el régimen militar hizo un esfuerzo consciente por hacer renacer la versión militar de la identidad nacional que Palacios había desarrollado a principios del siglo XX. Esto aparece especialmente en los discursos públicos de sus funcionarios, en la *Historia del Ejército de Chile* del Estado Mayor General del Ejército y en otros textos escritos por militares. A este relato se contraponen un

discurso de carácter religioso que critica la orientación al mercado y las violaciones a los derechos humanos y destaca el carácter católico de la cultura nacional. La versión religiosa de la identidad nacional¹⁸ destaca la idea de que nuestra identidad tiene un sustrato católico y que la razón instrumental propiciada por la modernidad ilustrada no forma parte de nuestra cultura. Insiste en que nuestra cultura sería barroca y se caracterizaría por tener un carácter oral más que escrito y por privilegiar el conocimiento o racionalidad sapiencial más que la razón científico-lógica. Concluye que la identidad católica no ha sido reconocida por las élites y que esa identidad encuentra su mejor expresión en la religiosidad popular. Este relato introduce la sospecha de que los procesos modernizadores han fracasado o van a fracasar precisamente porque no han respetado esa identidad. La modernidad aparece como algo externo, lo que viene de afuera, como algo que no tiene una raíz propia.

Estas versiones corresponden sin duda a la realidad política imperante durante la dictadura. Por una parte está el poder ilimitado de los militares en su intento por refundar la sociedad sobre bases diferentes y, por otra, la desarticulación de toda oposición política basada en partidos, sindicatos o movimientos sociales, lo que obligó a muchos a canalizar a través de la Iglesia católica un cierto nivel de oposición que fuera tolerado. En un tiempo en que el pensamiento socialista y de izquierda no tenía ninguna legitimidad ni posibilidad real en Chile, para muchos jóvenes la única forma posible y más segura de oposición política podía realizarse sólo desde el pensamiento religioso.

La vuelta a la democracia en 1990

Tanto el discurso militar como el religioso pierden rápidamente vigencia después de la vuelta a la democracia. Desde 1990 se empieza a consolidar más claramente el surgimiento de un nuevo discurso identitario chileno que ha ido ganando adeptos y está muy presente en los medios de comunicación hasta hoy. Se trata de un relato de carácter empresarial sobre la identidad chilena que combina cuatro elementos principales¹⁹. Primero, se concibe Chile como país emprendedor, exitoso y

¹⁸ Una exposición clara de esta versión se encuentra en P. Morandé, *Cultura y Modernización en América Latina*, 1984.

¹⁹ Sigo aquí en parte algunas ideas de Bernardo Subercaseaux, *Chile ¿Un País Moderno?*, 1996.

ganador donde destaca el empuje, el dinamismo, la ganancia y el consumo como los nuevos valores centrales de la sociedad chilena. Es un Chile que conquista mercados en el mundo, que invierte exitosamente en los países vecinos, que aventaja a sus vecinos. Así como se hablaba de los cuatro tigres asiáticos, en el Chile de los noventa se hablaba de ser el jaguar de América Latina.

Segundo, se piensa Chile como un país diferente, distinto al resto de América Latina, fuera del Tercer Mundo, con rasgos europeos, donde las cosas se hacen bien y hay poca corrupción. Se contrasta esto con las dificultades de los vecinos que se atribuyen al desorden político y las malas políticas económicas. La decisión de exhibir un iceberg en la Exposición Mundial de Sevilla en 1992, quería simbolizar un país “cool”, exento de todo tropicalismo. Hasta 1973 Chile se consideraba inserto en un proyecto compartido con América Latina. Hoy Chile parece creer en su carácter excepcional dentro de América Latina y debido a sus políticas económicas muy distintas se excluye de participar plenamente en proyectos comunes como el Mercosur. Chile no sólo se siente más próximo a Europa y Estados Unidos, los tratados de libre comercio con ellos demuestran que de hecho ellos son sus socios verdaderos. La percepción de ser diferente persistentemente reiterada por la prensa y los políticos acarrea las acusaciones de arrogancia y respuestas no muy amistosas de nuestros vecinos. Algunos analistas internacionales incluso llegaron a hablar del creciente aislamiento de Chile en América Latina.

Tercero, la aspiración más sentida es el desarrollo, es llegar a pertenecer al grupo de los países desarrollados, lo que se cree es inminente, una pura cuestión de aplicar políticas adecuadas. Se sostiene que Chile ya ha dejado de pertenecer al Tercer Mundo y ha pasado a compartir destinos con una comunidad más selecta y pequeña dentro de los países periféricos: la de los países en vías de desarrollo más exitosos (los cuatro tigres asiáticos). Si en los años 60 Chile era una sociedad consciente de los obstáculos al desarrollo y sin muchas ilusiones sobre el entorno internacional, hoy día en el relato empresarial prima el voluntarismo y la pérdida de conciencia acerca de los límites que impone la globalización. Mientras en el período que va desde 1950 a 1973 había clara conciencia sobre la necesidad del desarrollo pero no necesariamente mucho optimismo sobre la posibilidad real de alcanzar la meta en el mediano plazo, en los noventa se expande una conciencia de que llegar a ser un

país desarrollado es no sólo posible sino que Chile está relativamente cerca de ese objetivo. Más aún, los últimos tres gobiernos, incluido el actual, se han planteado fechas precisas para el logro del desarrollo. En esta visión el desarrollo ha dejado de ser un proceso permanente y se ha transformado en una meta que puede lograrse en una fecha precisa. Se desliza aquí no solo un fuerte voluntarismo sino además una reducción del desarrollo a un nivel de ingreso per cápita.

Cuarto, se plantea que Chile es un modelo para otros, especialmente para América Latina. Hay orgullo de que organismos internacionales y diversas instituciones y políticos del mundo desarrollado manifiesten a menudo que Chile ha hecho las cosas bien y que otros debieran seguirnos. No hay nada que fascine más que proyectar una imagen internacional de que “hacemos las cosas bien” y ser reconocidos por eso. Hay una verdadera obsesión por ser “potencia” (alimentaria, frutícola, vitivinícola, minera), o “plataforma” para empresas internacionales deseosas de entrar en América Latina. Aquí incide también ese rasgo de más larga duración que tiene que ver con la importancia de proyectar una buena imagen frente a los otros. Pero actualmente ha sido reforzado por una conciencia nueva del éxito económico, de ser desarrollados, organizados, de nivel internacional. Los periodistas están siempre buscando en forma ansiosa que extranjeros y visitantes confirmen nuestra calidad y superioridad, nuestra capacidad para constituirnos en ejemplo. El rescate de los 33 mineros en Copiapó ha desplegado en toda su magnitud este rasgo hasta el punto que surgen preguntas sobre si en la desbordante alegría nacional prima el haber salvado a los mineros o más bien el haber proyectado una imagen tan buena hacia afuera, el poder decir “do it the Chilean way”.

En el contexto del predominio actual de este relato identitario y como parte de la reflexión sobre nuestra identidad en el bicentenario surge la pregunta por América Latina y más concretamente por el vecindario de Chile. Esto no sólo porque en principio parte importante de lo que Chile es y ha ido construyendo es, en sí mismo, latinoamericano, y se comparte con otros más allá de las fronteras, sino también porque una serie de desencuentros y problemas con los vecinos ha puesto esta pregunta sobre la mesa con más fuerza que nunca. Allí están, y solo a modo de ejemplo, los recortes del gas argentino, el no cumplimiento de contratos y acuerdos y las revelaciones del apoyo chileno a Inglaterra durante el conflicto de las Malvinas; el conflicto con Bolivia por las

aguas del río Silala, la ofensiva internacional boliviana por una salida al mar, la cancelación de la exportación de gas boliviano por Chile y de la venta de todo gas a Chile; por último Perú descubre un nuevo problema de demarcación de la frontera marítima con Chile por el cual nos demanda en La Haya, y plantea reclamos airados por una venta de armas nuestras a Ecuador durante su conflicto con el Perú diez años atrás.

La frecuencia y extensión de los incidentes con los tres países limítrofes ha hecho surgir muchas preguntas. En Chile se habla de vivir en un barrio complicado. La disyuntiva es aislarse y protegerse, o, por el contrario, abrirse e integrarse. Se pone así en juego una dialéctica entre lo nacional y lo regional que incide directamente sobre los modos como Chile ve su destino, sea separado o integrado con sus vecinos. Surge la pregunta clave sobre qué rol quiere Chile que juegue su región, el lugar geográfico donde se ubica y con el que comparte una historia común, en su proyecto futuro. Ésta es una pregunta que, quiéralo o no, tiene que responder.

Los problemas que Chile ha tenido con sus vecinos en los últimos años, más la creciente afirmación de un discurso identitario exitista y excepcionalista hablarían de una dinámica o proyecto de separación y camino propio, pero por otra parte, y contrariamente a lo que podría pensarse, de los problemas enumerados, surge también la duda de si Chile podrá tener éxito sin la ayuda de sus vecinos. Lo que ha pasado con el gas tipifica esto: por algo Chile fue uno de los más activos impulsores del anillo energético que integraría al cono sur, desgraciadamente sin mucho éxito. Es claro que la nueva versión de la identidad nacional chilena representa un obstáculo para la integración regional. Pero es bueno recordar que se trata sólo de una versión, que por más que haya sido exitosa en la última década, no es necesariamente la última palabra. La pregunta es cuánto puede durar.

Hasta el momento no se ve un cambio posible en el corto plazo. Chile se proyecta en el bicentenario como una nación que se pretende excepcional y diferente al resto de América Latina, como una nación que intenta reforzar su identidad propia a costa de su identidad latinoamericana. Después de los traumáticos diecisiete años de dictadura, Chile ha sufrido profundas divisiones internas y no es sorprendente que muchos de sus mejores esfuerzos se dirijan a reconstituir su unidad resquebrajada por los antagonismos políticos exacerbados y las violaciones a los derechos humanos. Al mismo tiempo un gran acuerdo sobre

una política económica de corte liberal parece unir a la mayoría de los sectores políticos. Así se entiende un poco esa autorreferencialidad que nos caracteriza ahora último, esas ansias por constituirnos en modelo, por llegar a la meta antes que los demás. Pero quizás la misma realidad de la economía mundial en algunos años más nos pueda indicar que sin integrarnos como lo hizo Europa el futuro de América Latina, y el nuestro en particular, puede no ser tan promisorio.

En la medida que el relato empresarial expresa no solo un discurso sino también el dinamismo real de la economía del país, ha ido acompañado de sentimientos de optimismo en la población, pero más en términos de progreso individual que como un proyecto de participación colectiva. La gente siente que va mejorando, que tiene más *chances* que las que tuvieron sus padres, pero es consciente de los altos costos. Por eso mismo se mezclan también sentimientos de desconfianza hacia otros y un malestar producto de la dura lucha por salir adelante en este nuevo tipo de competencia. Ha ido creciendo un cierto sentimiento de desazón e inquietud que algunos autores han llamado “el malestar de la cultura”. Varios estudios encuentran que en medio del crecimiento económico y el consumo ampliado, muchos chilenos se sienten inseguros e infelices por niveles más altos de estrés en sus vidas, por el endeudamiento, por la congestión y polución de las ciudades, por la delincuencia creciente²⁰. Chile se percibe como una sociedad cada vez más egoísta, más individualista, menos respetuosa de los demás, más agresiva y menos sana moralmente a pesar de reconocer por otro lado los avances económicos obtenidos.

Así nos encuentra el bicentenario, más optimistas e individualistas en nuestro proyecto de desarrollo futuro, pero con mayores dosis de estrés y con menos sentido de un proyecto de vida en común con otros. Muy distinto a la problemática del centenario donde reinaba el pesimismo y los análisis críticos pero existía la esperanza de que la acción mancomunada de movimientos sociales y el Estado lograría cambiar las cosas. En el bicentenario Chile no parece tener un proyecto de cambio radical, más bien la idea de continuar desarrollando y perfeccionando las virtualidades del modelo adoptado. En el centenario, por el contrario, estaba todo por cambiar y había conciencia de la necesidad de movilizarse políticamente para lograr esos cambios. En 1910 las mayorías

²⁰ Véase FLACSO, *Encuesta sobre Representaciones de la Sociedad Chilena*, 1995, y PNUD, *Desarrollo Humano en Chile*, 1998.

habían empezado a adquirir una perspectiva de clase, de conflicto de intereses entre grandes grupos sociales. En el bicentenario la perspectiva de clase casi no existe o está muy debilitada: predominan los intereses de grupos sectoriales y de los individuos.

En 1910 empezaba a expandirse la idea de que la intervención del Estado en la economía era vital para el desarrollo. Llegamos al bicentenario con una situación donde la ideología dominante cuestiona el rol del Estado, aunque sigue haciendo uso de él sin remilgos. En el centenario la aspiración de grandes mayorías era lograr la organización sindical; el bicentenario nos sorprende con una organización sindical debilitada y con la apatía y desinterés de muchos trabajadores. Para el centenario Chile no se sentía excepcional ni único en América Latina; en 2010 Chile pretende ser modelo. En 1910 no existía prácticamente nada del Estado de bienestar, el 2010 nos encuentra con avances importantes en salud, educación y seguridad social que los trabajadores del centenario no habrían podido siquiera imaginar. Hace un siglo no existía prácticamente conciencia acerca de un maltrato histórico a los mapuche y hacía muy poco que las fuerzas armadas habían terminado por “pacificarlos”; hoy día el movimiento mapuche se ha radicalizado y los chilenos empiezan a darse cuenta de que hay un problema de larga data no resuelto que afecta negativamente la identidad nacional.

Independencia, centenario y bicentenario: tres momentos históricos relevantes que perfilan tres mundos sociales, políticos y económicos vastamente diferentes, pero un solo país que ha ido construyendo su identidad en la dialéctica de la continuidad y el cambio.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities*. Londres: Verso.
- Edwards, A. (1987). *La Fronda Aristocrática en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Encina, F. A. (1940-1952). *Historia de Chile, desde la Prehistoria hasta 1891*. XX tomos. Santiago: Nascimento.
- FLACSO (1995). *Encuesta sobre Representaciones de la Sociedad Chilena*. Santiago: FLACSO.
- García de la Huerta, M. (1999). *Reflexiones Americanas, Ensayos de Intra-Historia*. Santiago: LOM Ediciones.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Godoy, H. (1976). *El Carácter Chileno*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Góngora, M. (1981). *Ensayo Histórico sobre la Noción de Estado en Chile en los Siglos XIX y XX*. Santiago: Ediciones La Ciudad.

- Grimson A. (2002). "Las Fronteras de la Globalización". *Boletín Chileno de Comunicación*. Año 4, N° 46, Universidad Diego Portales.
- Habermas, J. (1992): "The Limits of Neo-Historicism". Entrevista con J. M. Ferry. En J. Habermas, *Autonomy and Solidarity*. Londres: Verso.
- Hale, C. A. (1986). "Political and Social Ideas in Latin America, 1870-1930". En L. Bethell (ed.), *The Cambridge History of Latin America*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jocelyn-Holt, A. (1992). *La Independencia de Chile*. Madrid: Editorial Mapfre.
- Morandé, P. (1984). *Cultura y Modernización en América Latina*. Cuadernos del Instituto de Sociología. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Palacios, N. (1904). *Raza Chilena*. Valparaíso: Imprenta y Litografía Alemana.
- Portales, D. (1993). Carta a José M. Cea, marzo de 1822. En L. Zea, *Fuentes de la Cultura Latinoamericana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PNUD (1998). *Desarrollo Humano en Chile*. Santiago: PNUD.
- Subercaseaux, B. (1996). *Chile ¿Un País Moderno?* Santiago: Grupo Editorial Zeta.
- Thompson, J. (1990). *Ideology and Modern Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Véliz, C. (1984). *La Tradición Centralista de América Latina*. Barcelona: Ariel. □

**LOS CINCUENTA AÑOS DE
LOS FUNDAMENTOS DE LA LIBERTAD^{1*}**

Bruce Caldwell

Bruce Caldwell pasa revista en estas páginas a *Los Fundamentos de la Libertad (FL)* (1960), obra insigne de Friedrich A. von Hayek en el campo de la filosofía política. Caldwell señala que la motivación inmediata de Hayek para escribir *FL* habría sido, al parecer, la de entregar el complemento “positivo” de *Camino de Servidumbre* (1944), su obra crítica de los regímenes socialistas totalitarios de izquierda y de derecha. Con todo, sugiere asimismo que el proyecto sobre el Abuso de la Razón iniciado por Hayek en 1939 habría sido la fuente de muchas de las ideas que el pensador austriaco profundizó años después en *FL*. Entre ellas, por cierto, las variantes verdadera

BRUCE CALDWELL. Ph.D. Economics, University of North Carolina. A.B. Economics, College of William and Mary. Director del Centro de Historia de la Economía Política de la Universidad de Duke y profesor de economía de la misma universidad. Autor de numerosas publicaciones en los campos de la historia del pensamiento político, metodología y teoría económica, y editor de las obras completas de Friedrich Hayek.

¹ Esta ponencia fue preparada dentro del marco de una serie de contribuciones dedicadas a conmemorar los treinta años de la fundación del Centro de Estudios Públicos (CEP). Fue presentada en el CEP el 17 de noviembre de 2010. Quisiera expresar mi profunda gratitud a la sucesión de F. A. Hayek por haber autorizado las citas de su correspondencia.

* Texto de la conferencia pronunciada en el CEP el 17 de noviembre de 2010 en el marco de las actividades de celebración de los treinta años del Centro de Estudios Públicos. Traducción al castellano de Alberto Ide para *Estudios Públicos*.

y falsa del individualismo, la importancia de limitar el poder coactivo del Estado, los límites del conocimiento humano y su corolario sobre la necesidad de contar con un marco jurídico de normas generales, claras, sencillas y ojalá relativamente estables, y la inevitable tensión entre la igualdad ante la ley y la justicia distributiva. A pesar de la pertinencia de las objeciones de que ha sido objeto *FL*, Caldwell considera que ellas no impiden afirmar que la obra logró sus objetivos y que uno de los mayores atractivos de *FL* consiste en la manera en que Hayek vincula la libertad y el conocimiento, identificando un conjunto de instituciones y tradiciones que aumentarían la libertad individual y, al mismo tiempo, ayudarían a resolver el problema de la coordinación social en un mundo de conocimientos dispersos.

Palabras clave: Hayek; libertad, conocimiento; Estado de derecho.

Recibido y aceptado: noviembre 2010.

Además de celebrarse el trigésimo aniversario del Centro de Estudios Públicos (CEP), en 2010 también se conmemoran los cincuenta años de la publicación de *Los Fundamentos de la Libertad*, la insigne obra de Hayek en el campo de la filosofía política. Y puesto que Hayek fue nombrado presidente honorario del CEP, viene absolutamente al caso celebrar ambas efemérides de manera simultánea.

En esta ponencia me referiré en primer lugar a lo que se sabe acerca de la gestación del libro de Hayek, y luego entregaré una relación de los principales temas que pueden encontrarse en dicha obra. A continuación analizaré brevemente cuál fue la recepción que tuvo el libro y algunos de los reparos más frecuentes de que ha sido objeto. Concluiré con algunas palabras acerca del viaje que Hayek hizo a Chile en 1981 para asumir como presidente honorario del CEP, y en ese contexto intentaré vincular los dos aniversarios que se conmemoran este año.

Los orígenes del libro

Los historiadores siempre esperan encontrar las respuestas a sus dudas en los archivos, y la colección Hayek, en la Hoover Institution de la Universidad de Stanford, es muy completa. Desgraciadamente,

contiene pocas evidencias directas que nos ayuden a descubrir lo que motivó a Hayek para escribir este libro. Tal vez lo anterior no resulte tan sorprendente si se tiene en cuenta que durante su larga trayectoria académica viajó con frecuencia de Viena a Londres, luego se trasladó a Cambridge durante la Segunda Guerra Mundial, con posterioridad regresó a Londres y después estuvo en Chicago, Friburgo y Salzburgo, para finalmente volver a Friburgo. Como le reconoció en una oportunidad a un interlocutor postal que estaba intentando localizar alguna carta que Hayek pudiera haber escrito a Alfred Schütz, los traslados “habían ofrecido la ocasión para la destrucción periódica e implacable de la correspondencia acumulada” (carta de Hayek a Helmut Wagner, 8 de enero de 1975). Aun así, en una carta de Hayek a su antiguo amigo Fritz Machlup, fechada en noviembre de 1953, se alude brevemente a la futura obra,

Estoy comenzando a hacer planes concretos para trabajar en ese complemento positivo de *Camino de Servidumbre* que hace tanto tiempo me han [estado] pidiendo que escriba. (Carta de Hayek a Fritz Machlup, noviembre de 1953; citada en Ebenstein, 2003, p. 141.)

La carta que revela que la idea de escribir el libro ya existía en 1953 suscita también sus propias interrogantes. ¿Quién fue exactamente la persona que le había estado pidiendo, desde hacía “tanto tiempo”, escribir un complemento positivo de *Camino de Servidumbre*, publicada en 1944? ¿Fueron sus amigos de la Sociedad Mont Pèlerin, la organización de pensadores liberales que él había fundado en 1947? Quizás. Pero a su vez cabe la posibilidad de que se refiriera a personas como Alvin Hansen o John Maynard Keynes.

Hansen había sido un activo y eficaz divulgador de las posturas de Keynes en los Estados Unidos, y en una temprana reseña de *Camino de Servidumbre* había insistido en la necesidad de que Hayek fuera más claro con respecto a dónde precisamente debía trazarse la línea divisoria entre “buena planificación” y “mala planificación” (Hansen, 1945, pp. 9-10). Y en una célebre carta a Hayek escrita a bordo del barco que lo trasladaba a la conferencia de Bretton Woods, Keynes había afirmado lo siguiente acerca de *Camino de Servidumbre*:

Usted admite en diversos párrafos que de lo que se trata es de saber dónde trazar la línea. Usted conviene en que es necesario

trazar una línea en alguna parte, y en que el extremo lógico no es posible. Sin embargo, no nos entrega absolutamente ninguna orientación respecto de dónde hay que trazarla. (Carta de J. M. Keynes a Hayek, 28 de junio de 1944; reimpresa en Keynes, 1980, p. 386.)

Así pues, si bien tanto Hansen como Keynes reconocieron que *Camino de Servidumbre* era una crítica a la planificación socialista, ambos deseaban conocer más detalles acerca de la sociedad alternativa ideal de Hayek.

Cabe señalar, de paso, que Hansen se refería al libro en forma bastante desdeñosa, señalando en su conclusión que

El libro de Hayek no perdurará. Carece de sustancia como para sobrevivir. Pero momentáneamente provocará una gran cantidad de debates, y ello siempre es algo positivo (Hansen, 1945, p. 12).

¡He aquí una demostración de las limitaciones de que adolecen los economistas cuanto se aventuran a hacer predicciones! Keynes, por otra parte, afirma en su carta que se trata de “un gran libro” y que “moral y filosóficamente [está] de acuerdo con casi todo el libro, y no sólo de acuerdo, sino en el más completo acuerdo” (Keynes, 1980, p. 385). ¡Lo que echa por tierra la manida caricatura sobre las diferencias que separaban a Keynes y Hayek!

Aun cuando la causa inmediata de que Hayek se decidiera a escribir el libro bien pudo haber sido “aportar un complemento positivo” de *Camino de Servidumbre*, quisiera sugerir que fue asimismo el resultado lógico de una empresa de mayor aliento. Me refiero aquí al proyecto sobre el Abuso de la Razón, que Hayek comenzó a conceptualizar ya en 1937, y en el cual se puso a trabajar seriamente en 1939². Pese a que el proyecto sobre el Abuso de la Razón nunca se completó, constituye la fuente de muchas ideas que Hayek habría de profundizar en su obra posterior.

² El 6 de abril de 1937, Hayek le escribió a Walter Lippman lo siguiente: “tengo la impresión de que no queda mucho tiempo para que logremos escribir la historia del “abuso y la decadencia de la razón” (Archivos de Lippman, Carrete 66, Carpeta 1011). Le agradezco a Jerry Hough por avisarme de la existencia de esta carta. Para una versión más detallada del desarrollo del proyecto sobre el Abuso de la Razón, véase la “Introducción del editor” en Hayek 2010.

Hayek emprendió el proyecto como su contribución de guerra. Su plan era describir cómo se habían difundido las ideas duales del socialismo y de lo que él denominaba “cientismo” o “mentalidad planificadora”, la idea de que al utilizar los (supuestos) métodos de las ciencias naturales podríamos controlar y predecir fenómenos sociales, tal como las ciencias sociales han sido capaces de hacerlo respecto de los fenómenos naturales.

Hayek consideraba que esas ideas se habían expandido en forma gradual desde Francia —donde la École Polytechnique, el conde Henri de Saint-Simon y Auguste Comte habían cumplido un importante papel en la génesis de muchas de ellas— hacia Alemania, y luego hacia Gran Bretaña y Estados Unidos. Su plan consistía en presentar en el primer volumen una relación histórica de la transmisión de estas ideas, para luego, en el segundo volumen, analizar sus consecuencias en el siglo XX, a saber, los regímenes socialistas totalitarios de izquierda (el comunismo) y de derecha (el fascismo, que Hayek consideraba una variante de socialismo nacionalista de clase media).

El caso es que Hayek nunca finalizó el proyecto sobre el Abuso de la Razón. Tras concluir la primera parte sobre Francia, que terminó siendo publicada como “La Contrarrevolución de la Ciencia”, y un ensayo metodológico titulado “Cientismo y Estudio de la Sociedad”, que debía haber sido uno de los capítulos iniciales del primer volumen, Hayek abandonó la narración cronológica y se dedicó a redactar exclusivamente lo que había sido planeado como segundo volumen³. Éste fue publicado en 1944 como *Camino de Servidumbre*.

Ahora bien, ¿por qué vincular el nunca concluido proyecto sobre el Abuso de la Razón con *Los Fundamentos de la Libertad*? El documento de enlace más importante es un ensayo que Hayek publicó en 1946 con el título “Individualismo: El Verdadero y el Falso”, que iba a ser el primer capítulo de la obra, y cuyo título original era “La Humilidad del Individualismo”⁴. Le recomiendo a cualquiera que haya leído *Los Fundamentos de la Libertad* que lea ese ensayo anterior de Hayek.

³ Véase Caldwell 2004, pp. 256-260, y la “Introducción del editor” en Hayek 2007, pp. 11-15, para las posibles razones tanto externas como internas por las que Hayek no completó el proyecto como estaba planeado en un principio. Tanto “La Contrarrevolución de la Ciencia” y “El Cientismo y el Estudio de la Sociedad” fueron reimpresos en Hayek 2010.

⁴ “Individualismo: El Verdadero y el Falso” está incluido en Hayek 2010 como introducción.

Estoy seguro de que se sorprenderán por la gran cantidad de temas que ambas obras tienen en común.

Por ejemplo, las numerosas diferencias entre las versiones escocesa y francesa del ideario de la Ilustración, que Hayek denominaba las variantes verdadera y falsa del individualismo, reaparecen en el capítulo 4 de *Los Fundamentos de la Libertad*, aunque en este último utiliza una terminología algo diferente, haciendo una distinción entre los enfoques “evolutivo” o “empírico” y el “racionalista”. Un segundo tema en común es la importancia de limitar el poder coactivo del Estado a aquellas circunstancias en que resulta indispensable para reducir la coacción de otras personas. Un tercer tema es el recurrente énfasis de Hayek en los límites del conocimiento humano, y su corolario de que utilicemos normas generales, claras, sencillas y (ojalá) relativamente estables en nuestro marco jurídico. Otro más es el reconocimiento de que las sociedades florecientes cuentan con instituciones estructuradas de tal manera que las personas falibles, ignorantes o de hecho incluso perversas, puedan causar el mínimo daño. Y uno adicional es el reconocimiento de que existe una inevitable tensión entre la igualdad ante la ley y la justicia distributiva. Todas estas ideas aparecen en ambas obras, aunque por cierto Hayek las desarrolla mucho más a fondo en sus trabajos posteriores. Como queda claro en su carta a Machlup, hacia 1953 (o tal vez antes) Hayek había decidido escribir un libro en el que pudiera explorar esas ideas con mayor detalle.

Así pues, volvamos a mediados de los años cincuenta. ¿Cómo se desarrollaron entonces los acontecimientos? En esa época Hayek realizó una maniobra magistral que debería servir de modelo para todos los académicos en lo que respecta a la creatividad para conseguir financiamiento. Envío una propuesta a la Fundación Guggenheim, la cual fue aceptada. Consistía en financiar un viaje en automóvil por Europa meridional, siguiendo la ruta que había recorrido John Stuart Mill entre 1854 y 1855, haciendo escala en cada ciudad mencionada por Mill en la misma fecha cien años atrás. Sabemos dónde se detuvo Mill, porque menciona los lugares en sus cartas dirigidas a Harriet Taylor, una colección que Hayek había compilado y publicado en 1951. (A diferencia de Mill, a Hayek lo acompañó su esposa.) Puesto que el automóvil le permitió viajar más rápidamente que Mill en su época, Hayek tuvo tiempo para hacer una escapada a El Cairo, donde ofreció cuatro conferencias

que luego fueron publicadas en 1955 con el título de “El Ideal Político del Imperio de la Ley”. Estas conferencias sirvieron de borradores iniciales para la sección intermedia de *Los Fundamentos de la Libertad*, concretamente los capítulos 11 y 13 a 16. El viaje resultó sin duda productivo, pues más tarde Hayek reconoció que tras regresar a Chicago, en el otoño boreal de 1955, “de pronto el plan para *Los Fundamentos de la Libertad* apareció con claridad en mi mente” (Hayek, 1944, p. 30).

Cuando finalmente fue terminada, *Los Fundamentos de la Libertad* constaba de tres secciones, más un epílogo titulado “Por Qué No Soy un Conservador”. Más adelante reveló que tardó un año en redactar cada sección, y que luego le llevó otro año trasladar la obra a su versión definitiva. Al parecer envió el manuscrito a su casa editora estadounidense, The University of Chicago Press, el 8 de mayo de 1959, cuando cumplió 60 años. El libro fue publicado en Estados Unidos el 9 de febrero de 1960.

Temas centrales del libro

Hayek comienza su libro con un análisis del concepto de libertad, que define como “esa condición humana en que la coacción que algunos ejercen sobre los demás se reduce lo más posible en la sociedad” (Hayek [1960] 2011, p. 57). Para Hayek, la coacción es perversa, pues permite que los individuos sean usados de manera instrumental (p. 71). Más adelante señala que también tiene consecuencias funestas, por cuanto les impide a las personas utilizar sus propios conocimientos y, por ende, contribuir con todo su potencial a la comunidad (pp. 200-201). Esto último se expresa con mucha claridad cuando Hayek plantea el argumento aparentemente paradójico de que la libertad para los demás puede de hecho resultar más importante para un individuo que la libertad propia, en el sentido de que cuando los demás son libres, pueden actuar basándose en sus propios conocimientos locales y por tanto servir a la comunidad en su conjunto:

Por consiguiente, en gran medida los beneficios que derivo de la libertad son resultado de los usos de la libertad de otros y, en gran medida, de usos de la libertad que yo mismo nunca pudiera hacer. Por consiguiente, no es sólo y ni siquiera principalmente la libertad que yo mismo puedo ejercer lo que me resulta importante (p. 84)

Durante toda esta sección Hayek no cesa de insistir en la primordial importancia de que la gente sea capaz de utilizar su propio conocimiento. De hecho, sostiene que es una condición esencial para el progreso de la civilización. Hayek define el conocimiento de manera amplia. Incluye, por cierto, el conocimiento contemporáneo de las circunstancias de tiempo y espacio, tema tan preponderante en su clásico ensayo “El Uso del Conocimiento en la Sociedad” (Hayek [1945] 1948). Pero también incluye el conocimiento plasmado en las instituciones, tradiciones, códigos morales, etc.

Otro tema fundamental tiene que ver con los distintos tipos de igualdad. El tipo que Hayek insiste en señalar como necesario para una sociedad libre es la igualdad ante la ley, que él equipara al “imperio de la ley”. Con todo, Hayek rechaza los intentos igualitarios por eliminar las disparidades entre las personas que vayan más allá de entregar un salario mínimo social. A este respecto plantea una serie de argumentos. Uno es que los intentos por uniformar a personas diferentes constituyen una violación del imperio de la ley, el cual exige que personas distintas reciban un trato distinto (Hayek [1960] 2011, p. 150). A continuación sostiene que nunca podemos contar con suficiente información para intervenir eficazmente (p. 151; cf. pp. 158-159). Una tercera objeción es que muchos intentos por recompensar el “mérito” —el que es en sí especialmente difícil de definir de manera operativa— serían desastrosos para una sociedad si efectivamente se pusieran en práctica (pp. 156-63). (Por ejemplo, al recompensar a las personas según el empeño que pongan en su labor se estaría premiando a los incompetentes y castigando a los más aptos). Por último, observa que en nuestra sociedad actual aquellos a quienes no les va bien siempre pueden culpar al mercado o a la mala suerte, o a alguna otra fuerza malévola, pero en una sociedad que juzgue y recompense a las personas únicamente en función de sus méritos, aquellos que acaban relegados al nivel inferior sabrían con certeza que ése es el lugar que verdaderamente les corresponde ocupar, lo cual resultaría intolerable (p. 162).

La solución de Hayek al problema de la coacción es la vieja receta liberal, que consiste en entregar al Estado un monopolio de la coacción, y luego limitar el empleo de su poder coactivo a aquellas situaciones en que se lo ejerce para reducir la coacción. Por consiguiente, en la segunda sección del libro Hayek hace un esbozo de la evolución en Gran Bretaña, Estados Unidos y Alemania de una serie de institucio-

nes cuya función es limitar los poderes del Estado. Entre ellas se cuenta la noción del imperio de la ley, una constitución escrita que consagra la protección específica de las libertades individuales, el federalismo, la separación de poderes plasmada en instituciones tales como un poder legislativo bicameral y la revisión judicial, y la tradición alemana de derecho administrativo basada en el Rechtsstaat. Posteriormente Hayek describe los atributos que debe poseer esa legislación de la libertad. El principal de ellos es que las leyes sean generales, abstractas, conocidas, fidedignas y sean aplicadas con imparcialidad. Hayek resume su postura en la siguiente frase: “La coacción resulta admisible sólo cuando se ajusta a normas generales y no cuando constituye un medio para alcanzar objetivos particulares de la política contingente” (p. 323). Hayek concluye su obra en un tono pesimista, con un capítulo en el que analiza la decadencia del imperio de la ley a fines del siglo XIX, proceso que ciertamente continuó (y a su juicio se aceleró) durante el siglo XX. Pese a que estos capítulos derivan de las conferencias dictadas en El Cairo, también complementan con gran claridad la descripción del movimiento transnacional de ideas en su proyecto sobre el Abuso de la Razón⁵.

La última sección del libro retoma ese mismo tema con un capítulo en que se examina la transición desde un “socialismo intenso” (nacionalización en gran escala de los medios de producción y planificación central) hasta el surgimiento del Estado benefactor. A juicio de Hayek, este último es en realidad más insidioso que el propio socialismo porque no está claramente definido, de modo que cada pequeño paso que se da hacia una mayor intervención estatal es defendido por separado (pp. 372-75). Cabe señalar, a propósito, que en este último tiempo *Camino de Servidumbre* ha sido profusamente citado en los noticiarios televisivos estadounidenses por ciertos comentaristas de tendencia conservadora que lo presentan como una crítica al socialismo. Lo es, sin duda, y una crítica muy certera, por lo demás. Pero sería preferible que aquellos a quienes les preocupa el reciente aumento del tamaño del Estado y sus repercusiones en la libertad individual, leyeran lo que en el capítulo 17 de *Los Fundamentos de la Libertad* se dice acerca de la decadencia del socialismo y el ascenso del Estado benefactor, que resulta mucho más relevante en el escenario actual.

⁵ Una diferencia es, por cierto, que en *Los Fundamentos de la Libertad* él recurre a la historia jurídica y política, mientras que en el proyecto sobre el Abuso de la Razón hace hincapié en la historia de las ideas. Ello refleja una sutil pero fundamental expansión de su estrategia explicativa.

El resto de la tercera sección contiene una serie de capítulos en que Hayek discute temas específicos de políticas. Entre ellos pueden mencionarse los sindicatos y el empleo, la seguridad social, la tributación y la redistribución, el marco monetario, vivienda y urbanismo, agricultura y recursos naturales, educación e investigación. Éste es uno de los pocos segmentos en que Hayek analiza políticas con alguna detención⁶. Pero incluso aquí tiende a hacerlo en términos muy generales. Milton Friedman ha opinado que el libro es un reflejo de los años que Hayek pasó en Chicago, y hasta cierto punto estoy de acuerdo, precisamente porque Hayek al menos hace un intento por referirse a las políticas. Así y todo, el suyo sigue siendo un análisis de pinceladas muy gruesas y cabe preguntarse por qué.

Pienso que Hayek tuvo razones filosóficas, al igual que pragmáticas, para evitar formular el tipo de recetas precisas en materia de políticas que eran el pan de cada día de los economistas de la Escuela de Chicago. Filosóficamente, él comprendió que cada sociedad tiene una complejidad única, percepción que queda de manifiesto en su reiterado énfasis en las tradiciones morales, sociales y culturales fruto de la evolución o en evolución. Las políticas que podrían funcionar bien en una sociedad pueden fracasar, o requerir cambios sustanciales, en otra, con modificaciones basadas en el conocimiento de sus estructuras institucionales. Dado el énfasis de Hayek en los límites del conocimiento, esa tarea resulta a todas luces muy difícil. En ese sentido, pienso que la estrategia de Hayek consistía en enunciar principios generales y no en ofrecer propuestas de políticas concretas, y luego en recurrir a aquellas personas que mejor conocen a una sociedad para determinar cómo ponerlos en práctica, teniendo en cuenta las limitaciones institucionales imperantes.

La razón pragmática derivaba del papel de Hayek como fundador de la Sociedad Mont Pèlerin. Esta asociación de liberales incluía a intelectuales que iban desde Ludwig von Mises hasta Friedman o Hayek, o desde Lionel Robbins hasta los ordoliberales del recién creado Estado alemán occidental. Se trataba, en suma, de un grupo muy heterogéneo, con ideas muy distintas acerca de la mejor manera de implementar una sociedad liberal. Hayek deseaba mantenerlos unidos en un permanente intercambio de opiniones. En tales circunstancias, mientras menos se entrara en detalles, tanto mejor.

⁶ Los otros son Hayek [1947] 1948, y Hayek, 1979, capítulos 14 y 15.

Aun así, muchas personas sienten una justificada frustración cuando intentan determinar con exactitud qué políticas habría respaldado Hayek. De hecho, a veces les pido a los alumnos inquisitivos que lean con atención las obras de Hayek y me digan cuál era su postura frente a las medidas antimonopolio. Ninguno ha regresado jamás con una respuesta.

El libro concluye con un Epílogo que lleva el provocativo título de “Por qué no soy un conservador”. El Epílogo deriva de un discurso que Hayek pronunció durante las reuniones de la Sociedad Mont Pèlerin en 1957. El objeto de sus críticas es supuestamente el tipo de conservantismo europeo o británico, y lo que Hayek temía era que pudiera ser trasplantado a los Estados Unidos (p. 519). Si bien no menciona el blanco específico de sus ataques, éste parece haber sido Russell Kirk, autor del libro *The Conservative Mind: From Burke to Eliot*, publicado en 1953. Según Henry Regnery, Kirk estuvo en una reunión de la Sociedad Mont Pèlerin en 1957, y replicó de inmediato cuando Hayek finalizó su discurso, pues lo interpretó como una impugnación de su libro (Regnery, 1985, p. X).

Cómo fue recibido *Los Fundamentos de la Libertad*

El libro en que Hayek trabajó por tanto tiempo no tuvo la acogida que él esperaba. Como estaba consciente de que un volumen de ese tamaño podría en cierto modo amedrentar al lector, decidió recurrir a la ayuda de sus amigos. El siguiente es un extracto de una carta que le envió a Chester Barnard, acompañada de un ejemplar del libro:

Como usted sabe, he estado trabajando en esta obra durante varios años, y en ella he vertido todo lo que sé sobre la materia. Sin embargo, aunque el libro está dirigido al lector promedio, la amplia gama de temas abordados le ha dado una apariencia algo imponente. De manera que no será tarea fácil dárselo a conocer a quienes deberían leerlo, por lo que cuento en gran medida con la ayuda de quienes sé que concuerdan con sus argumentos. Le agradecería enormemente cualquier gestión que usted pudiera realizar o cualquier consejo que tuviera a bien darme con respecto a su promoción (carta de Hayek a Chester Barnard, 18 de diciembre de 1959).

Pese a que Hayek envió varias cartas de este tenor, el libro ciertamente no despertó la atención temprana que Hayek deseaba. Más bien, sus seguidores han ido aumentando con el paso del tiempo⁷.

El libro ha sido objeto de una enorme cantidad de análisis y también de reparos. Muchos conservadores se sintieron indignados, no sólo ante los ataques que Hayek lanza en su Epílogo contra el conservantismo, sino además porque abrigaban la natural esperanza de que se publicara un libro que aportara argumentos más fuertes contra la intervención estatal, algo que la obra de Hayek no hace. En efecto, él señala explícitamente que “[...] el Estado de Derecho frena al Gobierno tan sólo en sus actividades coactivas, que nunca serán las únicas funciones de los poderes públicos (Hayek [1960] 2011, pp. 311; 312 cf. p. 374). Para los anarco-libertarios que consideran que toda tributación es coactiva, lo anterior por cierto no les parecía suficiente. La negativa de Hayek a valerse de la tradición de los derechos naturales, que otros habían utilizado para abogar en favor de la imposición de límites a la intervención estatal, no les sentó bien a otros detractores (pp. 345-46). La persistente tendencia de Hayek a evitar la tradición de los derechos naturales puede explicarse, a mi juicio, por el hecho de que se veía a sí mismo ante todo como un científico que había sido formado en ciencias económicas y estaba analizando el surgimiento y la decadencia de diversas instituciones políticas y jurídicas de tendencia liberal. Como aclararía años más tarde, las tradiciones morales que podrían servir de base para juzgar a esas instituciones son en sí producto de la evolución, y en ese carácter su empleo como fundamento para emitir juicios resulta problemático.

Los filósofos políticos han opuesto dos importantes objeciones al libro, a saber: que Hayek confiaba demasiado en la capacidad de las normas generales y de los jueces para restringir la actividad estatal. La primera crítica señala que las características de las reglas que Hayek enuncia en el capítulo 14 del libro (que sean generales y abstractas y no órdenes, que se apliquen de manera imparcial, y que sean conocidas y relativamente ciertas) no son suficientes para neutralizar su capacidad coactiva. Uno de los primeros en plantear este argumento fue Ronald Hamowy, en ese entonces alumno de Hayek en el Comité de Pensamiento Social de la Universidad de Chicago. Uno de los ejemplos esgrimidos por Hamowy era el servicio militar obligatorio, algo que muchos liber-

⁷ Véase la “Introducción del editor” a la edición de las *Obras Completas* (Hayek 2011), para más detalles acerca de cómo fue recibido el libro.

tarios ven como la quintaesencia de la coacción injustificada, y que, sin embargo, Hayek acepta explícitamente. Hamowy añadía que muchas políticas económicas que Hayek probablemente consideraría coactivas podrían implementarse empleando una regla general con todas las características que Hayek probablemente exigiría (Hamowy, 1961, p. 30)⁸.

El segundo reparo tiene que ver con la afirmación de Hayek en cuanto a que los jueces que actúan bajo la restricción del precedente simplemente “descubren” la ley que es inherente a las tradiciones de una sociedad. De acuerdo con la escuela de pensamiento del realismo jurídico, sin embargo, y ésta es una escuela cuyas doctrinas gozan hoy de amplia aceptación, la descripción de Hayek no sólo es en extremo idealista, es falsa. Según el realismo jurídico, los jueces hacen las leyes y pueden asimismo rehacerlas, sólo con mínimas restricciones impuestas por el precedente. Así pues, estas dos críticas dan a entender que los planteamientos de Hayek no ofrecen una protección suficientemente sólida de la libertad individual.

Aun cuando reconozco la importancia de estas objeciones, no me parecen tan poderosas como para pensar que de alguna manera el libro no logró cumplir sus objetivos, conclusión a la que han llegado algunos de sus detractores. Pienso que lo anterior refleja en parte la perspectiva diferente que un economista como yo aportará a la interpretación del libro. Lo que más me gusta de *Los Fundamentos de la Libertad* es la manera en que Hayek vincula en forma reiterada la libertad y el conocimiento, el hecho de que procurara identificar ese conjunto de instituciones y tradiciones que simultáneamente aumentarían la libertad individual y ayudarían a resolver el problema de la coordinación social en un mundo de conocimientos dispersos. La libertad es necesaria para solucionar el problema, y de ese modo contribuye al progreso de la civilización.

Es más, los tipos de instituciones que Hayek identifica como necesarias para la libertad dan cuenta de un enorme sentido intuitivo. Si vivimos en una sociedad carente de libertad, las ideas de libertad de expre-

⁸ Ronald Hamowy es el editor de la versión de *Los Fundamentos de la Libertad* contenida en *Obras Completas de F. A. Hayek*, que deberían aparecer durante el segundo trimestre de 2011. En la edición de las *Obras Completas* se han recopilado más de cien páginas de notas finales de Hayek, las que se han incorporado como notas al pie de página. A mi juicio, ese formato mejora enormemente la experiencia de la lectura y resultará particularmente provechoso para alumnos y estudiosos de la obra de Hayek.

sión, de democracia, de libertad de asociación, de mercados libres para bienes y mano de obra, el metaprincipio del imperio de la ley, una esfera privada de autodeterminación individual, son todos conceptos que dan a entender con absoluta claridad lo que está faltando. Resulta significativo que en los diversos círculos en que he escuchado a los filósofos políticos formular sus críticas (por lo general durante las reuniones del Liberty Fund), además de los reparos de los economistas, han sido las personas que han vivido en regímenes que imponen restricciones a la libertad individual las más vehementes en señalar que, pese a las deficiencias de que adolece el libro, Hayek enuncia en él algo de enorme importancia. Yo procuro defender ese punto en mi propio libro sobre Hayek (Caldwell, 2004, pp. 350-352), con un ejemplo en el que demuestro que, al preparar sus clases, la mayoría de los académicos (incluso aquellos que pudieran discrepar de Hayek) de hecho se guían por los principios de este economista.

La visita de Hayek a Chile en 1981

Concluiré con una breve relación de la visita de Hayek a Chile a comienzos de la década de los ochenta. Esto es lo que hemos podido averiguar consultando los archivos.

Jorge Cauas le escribió a Hayek el 26 de marzo de 1980 para contarle que si bien la economía chilena seguía progresando gracias a la aplicación de mercados libres, “estamos, sin embargo, conscientes de que es necesario complementar este panorama económico con un análisis de aquellos aspectos que, según sus palabras, constituyen la base del orden político en una sociedad libre”. (El título del tercer volumen de *Derecho, Legislación y Libertad*, que había sido publicado sólo dos años antes, era “El Orden Político de una Sociedad Libre”.) Entonces:

Creemos que se trata de una empresa de suma importancia, en particular para el Chile de hoy, pero también es relevante, dada nuestra experiencia reciente, para la lucha mundial contra los enemigos de la libertad. Huelga decir que la labor que usted ha realizado durante las últimas décadas, y que culminó con la publicación de *Los Fundamentos de la Libertad y Derecho, Legislación y Libertad*, sin duda constituye la obra más importante en este sentido, de manera que resulta absolutamente natural que lo consideremos a usted, profesor Hayek, como nuestro líder intelectual. Nos sentiríamos honrados de contar con su apoyo y

consejos en esta misión (Carta de Jorge Cauas a Hayek, 26 de marzo de 1980).

Cauas visitó a Hayek en Friburgo a fines de mayo y principios de junio de 1980, y le pidió que aceptara ser nombrado presidente honorario del Centro de Estudios Públicos, a lo cual Hayek accedió. Entre otras personalidades extranjeras que habían sido invitadas a formar parte del directorio de la organización se incluían Milton Friedman y Arthur Seldon, quienes al parecer habían declinado el ofrecimiento, además de Karl Brunner, Armen Alchian, Theodore Schultz, Chiaki Nishiyama y Ernst-Joaquim Metzmaker, todos los cuales aceptaron.

Hayek visitó Chile en abril de 1981 para asistir a la primera reunión oficial del Consejo. Previamente a su visita, concedió dos entrevistas separadas al diario *El Mercurio*, una en Friburgo, antes de partir, el 12 de abril, realizada por la periodista Renée Sallas, y otra en Santiago, el 19 de abril, a cargo de la historiadora Lucía Santa Cruz. Ambas entrevistas se realizaron en inglés y luego fueron traducidas al español para el diario⁹. Hayek vino acompañado por su esposa, con quien se alojó en Viña del Mar. El viaje fue financiado por el CEP.

El 22 de abril se celebró una reunión del Consejo Asesor del CEP, a la cual Hayek, por cierto, asistió. Todos los miembros extranjeros mencionados anteriormente habían viajado a Chile, con la excepción de Karl Brunner, quien no pudo asistir debido al parecer a una incompatibilidad de fechas. Transcurridos algunos minutos se advirtió que en uno de los debates Schultz y Alchian eran partidarios de que el Consejo Asesor se concentrara en temas económicos y no en la filosofía política, o, como el secretario discretamente consignó en las actas:

El debate se centró en las sugerencias de los miembros del Consejo Asesor Schultz y Alchian en cuanto a concentrar los esfuerzos del Centro en el ámbito económico y restar intensidad a la filosofía y a la teoría política. Hubo consenso en dedicar los esfuerzos del Centro a los asuntos económicos y mantener la revista *Estudios Públicos* para fines multidisciplinarios (Colección Hayek, Caja 15, carpeta 16).

⁹ Como tales, las traducciones al inglés disponibles en internet son en realidad traducciones de traducciones. Para las versiones en internet véanse http://www.fahayek.org/index.php?option=com_content&task=view&id=121, y http://www.fahayek.org/index.php?option=com_content&task=view&id=147&Itemid=0

Por cierto, lo anterior refleja de manera elocuente la permanente discrepancia entre los enfoques de Hayek y los de sus colegas economistas de la Escuela de Chicago.

Desgraciadamente, éste habría de ser el último viaje de Hayek a Chile. Fue invitado para asistir a reuniones en 1982 y 1984, pero se vio obligado a declinar en ambas ocasiones. Hacia mediados de los años ochenta, la salud de Hayek comenzó a deteriorarse con bastante rapidez, de manera que a partir de 1985 y hasta su fallecimiento en 1992 suspendió prácticamente todos los viajes.

Un aspecto que resulta evidente al analizar los archivos es que los fundadores del Centro se interesaban más que nada en la filosofía política de Hayek, lo que tal vez reflejaba un deseo de trascender el énfasis en la economía que resultaba evidente en la contribución de los economistas de Chicago.

Concluiré con la declaración de principios filosóficos del Centro, tal como consta en los documentos contenidos en los archivos de Hayek:

El objetivo del Centro es el diagnóstico de problemas relativos a la filosofía, la política, la sociedad y los asuntos públicos, con el fin de fomentar la comprensión de los factores determinantes que garantizan el logro y el mantenimiento de una sociedad libre. Como centro de pensamiento sustentado en los pilares morales del mundo occidental, los valores que subyacen a su labor son aquellos que permiten que exista la más amplia libertad personal en una sociedad que vive en paz y armonía. El conjunto de valores en torno a los cuales se organiza y orienta su quehacer es, por tanto, aquel en el que se privilegian los ideales de la libertad (Colección Hayek, Caja 15, carpeta 16).

Estas palabras resultan adecuadas para concluir una ponencia dedicada a Hayek, al CEP y *Los Fundamentos de la Libertad*. Le deseo al Centro un feliz trigésimo aniversario.

REFERENCIAS

- Caldwell, Bruce. 2004. *Hayek's Challenge: An Intellectual History of F. A. Hayek*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cauas, Jorge. 26 de marzo de 1980. Carta a F. A. Hayek. Caja 15, carpeta 16, Colección F. A. Hayek, Hoover Institution, Universidad de Stanford.

- Ebenstein, Alan. 2003. *Hayek's Journey: The Mind of Friedrich Hayek*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Hamowy, Ronald. 1961. "Hayek's Concept of Freedom: A Critique." *New Individualist Review*, Vol. 1, número 1, abril, pp. 28-31. [Una reimpresión de los volúmenes 1 a 5 de la *New Individualist Review* fue publicada por el Liberty Fund en 1981.]
- Hansen, Alvin. 1945. "The New Crusade Against Planning." *The New Republic*, Vol. 112, 1 de enero, pp. 9-12.
- Hayek, F. A. 6 de abril de 1937. Carta a Walter Lippmann. Carrete 66, carpeta 1011, "Ponencias, manuscritos y archivos de Walter Lippmann", Universidad de Yale.
- . [1944] 2007. *The Road to Serfdom: Text and Documents*. Editado por Bruce Caldwell. Vol. 2 de *The Collected Works of F. A. Hayek*. Chicago: University of Chicago Press.
- . [1945] 1948. "The Use of Knowledge in Society", reimpreso en *Individualism and Economic Order*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 77-91.
- . [1946] 2010. "Individualism: True and False." Reimpreso en *Studies on the Abuse and Decline of Reason*. Editado por Bruce Caldwell. Vol. 13 de *The Collected Works of F. A. Hayek*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 46-74.
- . [1947] 1948. "'Free' Enterprise and the Competitive Order", reimpreso en *Individualism and Economic Order*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 107-18.
- . 1955. "The Political Ideal of the Rule of Law." Cairo: National Bank of Egypt. Caja 62, carpeta 7, Colección F. A. Hayek, Hoover Institution, Universidad de Stanford.
- . [1960] 2011. *The Constitution of Liberty*. Editado por Ronald Hamowy. Vol. 17 de *The Collected Works of F. A. Hayek*. Chicago: University of Chicago Press.
- . 1973-1979. *Law, Legislation and Liberty*. 3 vols. Chicago: University of Chicago Press.
- . 8 de enero de 1975. Carta a Helmut Wagner. Archivo 56, carpeta 42, Colección F. A. Hayek, Hoover Institution, Universidad de Stanford.
- . 1979. *The Political Order of a Free People*. Vol. 3 de *Law, Legislation and Liberty*. Chicago: University of Chicago Press.
- . 1994. *Hayek on Hayek*. Editado por Stephen Kresge y Lief Wenar.
- Keynes, J. M. [Junio 28, 1944]. 1980. Carta a F. A. Hayek. Reimpreso en John Maynard Keynes, *Activities 1940-1946. Shaping the Post-War World: Employment and Commodities*. Editado por Donald Moggridge. Vol. 27 de *The Collected Writings of John Maynard Keynes*. Londres: Macmillan.
- Regnery, Henry. 1985. "The Making of *The Conservative Mind*", en Russell Kirk, *The Conservative Mind: From Burke to Eliot*. 7ª edición revisada. Washington, D. C.: Regnery Publishing. □

SOCIALISMO HAYEKIANO*

Fernando Atria

Este artículo discute dos ideas desarrolladas por Hayek en su trilogía *Law, Legislation and Liberty*. La primera es la distinción entre órdenes de dos tipos, cuyos nombres más famosos son “espontáneos” y “creados”. La segunda es que la idea misma de “justicia social” es, en el contexto de órdenes espontáneos, un sinsentido, un “espejismo”. Esto es porque “justo” e “injusto” son predicados de las consecuencias de las acciones humanas, mientras los resultados de los órdenes espontáneos no son consecuencia de la acción de nadie en el sentido relevante.

Contra Hayek, este artículo alega que la primera idea es verdadera e importante pero la segunda fundamentalmente equivocada, porque no entiende la noción de orden espontáneo. A partir de un análisis cuidadoso del intento (y fracaso) de Hayek de identificar lo característico de los órdenes espontáneos, este artículo defiende una explicación de la “espontaneidad” de los órdenes espontáneos y su conexión interna con la

FERNANDO ATRIA. Profesor de Derecho, Universidad de Chile y Universidad Adolfo Ibáñez.

* La versión original de este texto fue preparada para ser presentada a las III Jornadas de Filosofía Política, organizadas por los estudiantes de derecho de la Universidad de Chile en agosto de 2008. Agradezco a los organizadores su invitación a esas jornadas. Agradezco también al Fondo Nacional para la Investigación Científica y Tecnológica, de cuyo proyecto 1060255 este artículo es parte. El artículo se ha beneficiado de las observaciones de dos lectores anónimos de *Estudios Públicos*.

libertad que muestra que las dos ideas iniciales no tienen entre sí conexión alguna. De este modo, el argumento pretende rescatar la idea de orden espontáneo del pensamiento neoliberal y ponerlo al servicio de una teoría política que, en el sentido explicado, puede correctamente ser descrita como “socialismo”. De ahí “socialismo hayekiano”.

Habiendo hecho eso, el artículo termina analizando el caso del sistema educacional chileno para mostrar el modo en que mediante órdenes espontáneos es posible producir reconocimiento recíproco y unificación de intereses, ideas claves (según se explica) para entender una forma de socialismo que sea capaz de dar cuenta de la experiencia de los “socialismos reales”.

Palabras clave: socialismo; justicia social; órdenes espontáneos (Hayek); libertad e igualdad.

Recibido: octubre 2009. *Aceptado:* octubre 2010.

Tengo una observación que hacer a esta frase de su carta: *el momento de la acción*. Quizás usted todavía mantiene la opinión de que no hay reforma posible ahora sin un *coup de main*, sin lo que antes se denominaba revolución y que no es en realidad sino un *shock*. Esa opinión, que entiendo, que excuso, y que estoy plenamente dispuesto a discutir, porque la sostuve por mucho tiempo, es una que mis estudios más recientes me han llevado a abandonar por completo. Creo que ella no es necesaria para nuestro éxito; y que en consecuencia no debemos abogar por la *acción revolucionaria* como un medio de reforma social, porque ese pretendido medio sería simplemente una apelación a la fuerza, a la arbitrariedad; en breve, una contradicción. Yo

por mi parte pondría el problema de este modo: devolver a la sociedad, a través de una combinación económica, la riqueza de la que se le ha privado a través de otra combinación económica. Dicho de otro modo: volver, a través de la economía política, la teoría de la propiedad contra la propiedad, de modo de engendrar lo que ustedes los socialistas alemanes llaman *comunidad* y que yo me limitaría por el momento a llamar *libertad* o *igualdad*. Creo conocer el medio para solucionar este problema sólo con un corto retraso; yo preferiría entonces quemar a la propiedad en el fuego lento, antes que darle nuevos bríos por hacer una noche de San Bartolomé de los propietarios.

P. J. Proudhon,

Carta a K Marx, 17 de mayo de 1846.

INTRODUCCIÓN: NUESTRA SITUACIÓN HISTÓRICO-ESPIRITUAL

En su trilogía *Law, Legislation and Liberty*, Friedrich Hayek desarrolla dos ideas que quiero discutir en este artículo. Hayek alega que ellas están vinculadas recíprocamente, y esta putativa vinculación recíproca caracteriza, a mi juicio, nuestra situación histórico-espiritual. La tesis hayekiana de la implicación recíproca entre estas dos ideas es, sin embargo, falsa, y por eso es posible rescatar la primera y desechar la segunda.

La primera idea es que hay una distinción entre dos tipos de órdenes. Hayek los denomina de diversas maneras: a veces órdenes espontáneos y órdenes creados, a veces sistemas de mandatos y sistemas de reglas de conducta justa, a veces cosmos y taxis, etc. Aunque la caracterización de cada uno es mucho menos obvia de lo que parece, por ahora podemos usar el primer par de etiquetas para identificarlos. Un orden espontáneo es un orden que (como el mercado) no requiere para su existencia de un creador que haya decidido cómo han de ordenarse sus diversas partes. Al contrario, él es *emergente* respecto de las acciones descentralizadamente realizadas por cada elemento del orden. Que el orden sea emergente significa aquí que es la consecuencia no querida por nadie (o al menos no necesariamente querida) de la forma en que interactúan entre sí los diversos elementos. Un orden creado es, a la inversa, uno que supone un creador que, mediante mandatos, asigna a cada elemento una función determinada. Hayek cree que esta distinción es políticamente central, porque los órdenes espontáneos preservan la libertad mientras los órdenes creados la amenazan, por lo que quienes creen en la idea de una sociedad libre tienen una razón para preferir los órdenes espontáneos¹.

La segunda idea es que la justicia social es un “espejismo”, al menos cuando ella es predicada de los resultados de los órdenes espon-

¹ Esta frase debe ser, desde luego, calificada: Hayek no necesita suponer que en una sociedad libre sólo hay órdenes espontáneos. Es anticipable que en numerosas aunque restringidas condiciones será necesario introducir órdenes creados. La frase del texto debe ser entendida como aludiendo a la forma de los órdenes fundamentales en el contexto de los cuales transcurre la vida de los individuos. La posibilidad de que incluso una “gran sociedad” utilizara órdenes creados en contextos especificados es concedida por Hayek: es posible, dice Hayek aprobatoriamente, “suplementar sus resultados [de los órdenes espontáneos] mediante los esfuerzos de varias organizaciones” (Hayek, *Rules and Order*, 51).

táneos. En efecto, ellos no pueden ser calificados de justos o injustos, porque no son el resultado de la acción de nadie en particular: no se han producido como consecuencia de la acción intencional de nadie. A pesar de que los resultados de los órdenes espontáneos pueden parecer justos o injustos cuando son juzgados por referencia a un estándar externo a ellos, no son *el tipo de cosas* del que puede predicarse justicia o injusticia, precisamente porque son consecuencias de las acciones de agentes que no buscan producir esos resultados, sino sus propios fines. Hablar de la “justicia” o “injusticia” de los resultados de un orden espontáneo no sería sino una forma “primitiva”, “inmadura” e “ingenua”² de hablar, una que asume que esas consecuencias son el resultado de la acción de alguien (una personificación animista del mercado, por ejemplo). Calificar esos resultados como “justos” o “injustos” tiene tanto sentido político como calificar de injusto el hecho de que alguien nazca ciego, o que un terremoto asuele una región y no otra.

¿Por qué volver a estas ideas? Uno podría decir que la filosofía política neoliberal tuvo su momento de gloria en los años 70 (con la publicación en 1973 de *Rules and Order*, el primer volumen de *Law, Legislation and Liberty* y en 1974 de *Anarchy, State and Utopia* de Nozick), anticipando su momento de gloria en las prácticas políticas occidentales (Pinochet y los Chicago-boys desde mediados de los ‘70, Thatcher desde 1979, Reagan desde 1982), pero que afortunadamente nos hemos librado de ella. Aunque (en una suerte de ‘damage-limitation exercise’) Hayek intenta hacer suyo el argumento de Rawls en *Teoría de la Justicia* (1970)³, podría decirse que después de ese libro insistir en que el concepto de justicia “social” carece de contenido puede parecer absurdo. La idea defendida por Hayek, o la idea de Nozick de que sólo el Estado mínimo se justifica, pareciera ser en algún sentido una idea superada por la historia.

Y sin embargo no es así. Vivimos bajo la hegemonía neoliberal. Una teoría es en este sentido “hegemónica” cuando informa nuestras formas políticas de vida, de modo tal que, aun cuando en sus formula-

² Ibid., *Rules and Order*, 62-63.

³ En el segundo volumen de la trilogía Hayek afirma que “las diferencias entre nosotros [Hayek y Rawls en *Teoría de la Justicia*] parecen más verbales que substanciales” (ibid., xiii), una afirmación que (me imagino) sería enfáticamente negada por todo rawlsiano (aunque, como se explica en el texto más abajo, es en un sentido relevante correcta).

ciones “académicas” esté desacreditada o haya incluso sido refutada, ella constituye, políticamente hablando, el “sentido común”, el contexto en el cual intuitivamente y por defecto las cuestiones son discutidas o decididas⁴.

¿No es, sin embargo, implausible dar por “hegemónica” una ideología en su versión más extrema, la de Hayek (o, en su versión filosóficamente sofisticada, de Nozick)? La respuesta es que la teoría ya no se nos aparece como extrema, precisamente porque informa de modo intuitivo nuestro sentido común. Ya no nos parece “extremo”, sino “realista”, sostener que la igualdad como ideal político (es decir, la igual libertad) es, como dice Hayek, un “espejismo”. En estas circunstancias, para reducir la disonancia cognitiva (es decir, la distancia entre el mundo como creemos que es y el mundo como nos gustaría que fuera) nos convencemos (primero) de que las uvas estaban verdes, es decir, que la idea misma de que era posible que nuestras prácticas políticas encarnaran la trilogía revolucionaria de libertad, igualdad y fraternidad fue una insensatez, y (segundo) de que, por consiguiente, el hecho de que hoy nuestra acción política no tenga ese norte no quiere decir que nos hemos hecho conformistas sino que ahora entendemos mejor nuestra condición y sobre todo nuestras limitaciones. Nuestras formas políticas de vida, entonces, son ahora más maduras, y no más de derecha.

De modo que para que la idea neoliberal pudiera pasar a formar parte del sentido común era necesario que dejara de ser identificada como “neoliberal”, y fuera presentada en un envoltorio políticamente más atractivo. Ésta es la función que, en la academia, cumplieron obras como el aludido libro de Rawls, que sin decirlo declaró a la igualdad políticamente irrelevante. En efecto, ésa es la función del principio distributivo rawlsiano, llamado “principio de la diferencia” (que las desigualdades sólo se justifican si ellas benefician a los que quedan peor situados⁵). Porque para el principio de la diferencia lo que es problemático no es la desigualdad, sino la pobreza (aunque ésta se mida relati-

⁴ Como lo dice MacIntyre del emotivismo: toda filosofía moral implica una sociología, y lo que le da relevancia política no es su éxito académico sino el hecho de que la sociología correspondiente sea dominante. El punto de MacIntyre es que a pesar de que el emotivismo como fue formulado y defendido por autores como Charles Stevenson y otros es hoy sólo una pieza de museo, la nuestra es una época emotivista porque el emotivismo se ha encarnado en nuestras formas de vida. Sobre este punto véase MacIntyre, *After Virtue*, 23.

⁵ Rawls, *Theory of Justice*, §11.

vamente). De acuerdo al principio de la diferencia, la justicia no exige, ni siquiera como un ideal, la reducción de la desigualdad, sino sólo la de las desigualdades que no mejoran a los que quedan peor situados (aunque los mejoren mucho menos de lo que benefician a los mejor situados)⁶.

Institucionalmente hablando, la idea detrás del principio de la diferencia de Rawls se manifiesta en lo que puede llamarse el “principio de focalización”: la tesis de que las prestaciones denominadas “sociales” del Estado deben alcanzar solamente a los más necesitados, ignorando a quienes pueden obtener esas prestaciones en el mercado. Este principio, introducido en Chile por los “Chicago-boys”, hoy parece de toda evidencia, y desde luego tiene alguna racionalidad. Pero nótese que si éste es el principio que estructura el gasto social no puede decirse que la finalidad del mismo sea la igualdad, sino acabar con la pobreza⁷. T. H. Marshall, en su famoso texto sobre los derechos sociales, que proveyó del fundamento teórico del naciente Estado de bienestar británico, decía que lo característico de los derechos sociales era su pretensión de acabar con las diferencias de clase

La reducción de las desigualdades de clase es también la finalidad de los derechos sociales, pero ha adquirido un nuevo sentido. Ya no es solamente un intento de disminuir los desagradados obvios de la miseria. Ahora se presenta como acción tendiente a modificar todo el patrón de desigualdad social. Ya no se satisface con levantar el nivel del suelo en el subterráneo del edificio, dejando los pisos superiores como estaban. Ha comenzado a remodelar el edificio completo, y puede incluso convertir un rascacielos en un bungalow⁸.

El neoliberal respondería que la finalidad de los “derechos sociales” (es decir, la finalidad de los programas públicos de bienestar) es precisamente “levantar el nivel del suelo en el subterráneo del edificio”, y por eso de lo que se trata es de focalizar el gasto social solamente a quienes están ahí: subterra. Pero hoy esta idea no es entendida como neoliberal. Es una de las ideas sobre las cuales en Chile hay consenso

⁶ Véase Atria y Michelon, “Una Crítica al Principio de la Diferencia”.

⁷ Sobre la diferencia entre pobreza y desigualdad, y sobre el modo en que ella se correlaciona con dos comprensiones de los derechos sociales, y con la exigencia de “focalización” del gasto social, véase Atria, *Mercado y Ciudadanía en la Educación*, 68-74.

⁸ Marshall, *Citizenship and Social Class*, 8-17 [22-36].

político. En otras palabras, la demanda de igualdad ha desaparecido de nuestro paisaje político. De hecho, incluso en el lenguaje ella ha sido desplazada: hoy ya no se habla de “igualdad” sino de “equidad”, y todos sabemos que la equidad es igualdad *en la aplicación de una regla* que no se tematiza. La equidad, entonces, no provee de un punto de vista desde el cual juzgar nuestras prácticas políticas. Y para compensar la pérdida producida por el abandono de la idea de igualdad, la izquierda ha abrazado

un pensamiento posmodernista, antiempirista e intelectualmente oscuro. Este pensamiento parece incapaz de imaginar que una política pueda reposar en una combinación de visiones ideológicas de lo que es normativamente bueno y de estudios empíricos sobre lo que es posible en el plano práctico. Del mismo modo, la izquierda en gran parte ha abandonado la idea de una política fundada en los derechos humanos universales y ha sido sobrepasada por lo que llaman la política identitaria. En lugar de impulsar una política para todos, la izquierda se ha convertido en un conglomerado de fuerzas que se esmera en poner por delante los intereses de diversos grupos cuyos miembros se consideran oprimidos debido a su identidad común y marginalizada, trátase de raza, de religión, de orientación sexual, de especificidad de sexos, de intereses culturales, de handicaps físicos y mentales, etc.⁹.

En este artículo pretendo explicar el modo en que es hoy posible, a mi juicio, articular una visión de lo que es “normativamente bueno” sin que sea ingenua, y de lo que es empíricamente posible sin que sea cínica. La pretensión, desde luego, no es sino mostrar la forma general de una visión de este tipo. En este sentido este artículo es programático: apunta a una tarea por realizar, no reporta resultados ya alcanzados.

“Socialismo”

Para comenzar necesitamos una idea, al menos preliminar, de qué significa la expresión “socialismo”. La cuestión es importante porque las ideas políticas se estructuran, por así decirlo, jerárquicamente. Tradicionalmente, “socialismo” se ha identificado con una determinada

⁹ Rothstein, “El Fracaso de los Socialistas Europeos”.

forma institucional de socialismo, que es la propiedad pública de los medios de producción. Pero las soluciones institucionales suponen problemas pre-institucionales, por lo que una idea como “socialismo” no puede ser definida por referencia sólo a una fórmula institucional. Las instituciones no son capaces de dar cuenta de su propio sentido, y deben entonces buscarlo en ideas substantivas que ellas suponen. Así, por ejemplo, el valor político de la democracia no puede estar en el gobierno de la mayoría, porque el gobierno de la mayoría es el mecanismo institucional para asegurar o garantizar o realizar algo. El valor de la democracia debe estar en ese “algo”. Por supuesto, eso no quiere decir que entre la idea de democracia y la de gobierno de la mayoría no hay conexión alguna; lo probable es lo contrario: que la identificación de una determinada idea con una institución dé cuenta del hecho de que esa institución es la manera de hacer probable esa idea. Si esta conexión es suficientemente estrecha, es perfectamente razonable usar la denominación de la idea para denominar la institución que la hace probable.

Pero aun en ese caso es importante mantener la distinción entre la idea y la institución que la hace probable, porque es perfectamente posible que la institución desarrolle patologías que conspiran en contra de la idea (la democracia degenerando en “tiranía de la mayoría”, o el socialismo degenerando en “totalitarismo”). Cuando eso es el caso, uno no puede apresurarse a declarar la idea muerta porque su correlato institucional ha fallado. Si la idea retiene sentido e importancia política, ése es en realidad el momento para la imaginación institucional: para volver a pensar sobre el sentido de la idea y su relación con instituciones que la hagan probable. En este esfuerzo de imaginación institucional tener una conciencia clara de las razones que llevaron a las instituciones anteriores a traicionar la idea respectiva es usualmente el punto de partida. El de llegada, en la medida en que el esfuerzo es exitoso, es una nueva forma institucional.

Por las razones anteriores, este artículo procede asumiendo que la idea socialista que la forma institucional de la propiedad estatal de los medios de producción intentaba hacer probable es una idea que retiene todo su valor político; pero que es necesario asumir el hecho de que formas institucionales originalmente pensadas para hacer probable una vida humana emancipada terminaron ahogando la libertad. En esas circunstancias deberemos volver sobre la idea, y preguntarnos dónde yace su valor político; luego tendremos que indagar sobre las formas

que pueden hacerla probable una vez que asumimos que los llamados “socialismos reales” produjeron lo contrario de lo que se esperaba de ellos.

Porque no descansa en una forma institucional, sino en una idea substantiva, la opción de definir el socialismo por su compromiso con la igualdad es más prometedora. “Socialismo” sería, en esta comprensión, una determinada comprensión de la igualdad, como la que Gerald Cohen llama “igualdad socialista de oportunidades”¹⁰; pero a mi juicio esta explicación también se queda corta. La razón es que la idea de igualdad, por sí sola, no puede designar un valor político en sus propios términos. La igualdad es un régimen de distribución de algo, y lo importante debe estar en ese algo. Esto puede apreciarse diciendo que carece de sentido decir de X que es igual.

Por eso es interesante notar que Proudhon, en la carta a Marx que sirve de epígrafe de este artículo, equipara igualdad a libertad. En esta comprensión, el “algo” de cuyo régimen se trata es la libertad. El socialismo sería una idea fundada en la libertad, y la igualdad fijaría el régimen de esa libertad: se trata de libertad igual (como el mismo Cohen ha mostrado, la falta de dinero es una forma de falta de libertad¹¹).

Pero esta explicación queda todavía expuesta a la pregunta: ¿por qué es importante que la libertad sea igual? ¿En qué sentido la libertad de X se ve afectada por el hecho de que Y tiene más libertad? Por esto el argumento igualitarista siempre está expuesto a la objeción de la “nivelación hacia abajo”¹². Mi impresión es que esta objeción alcanza a cualquier comprensión del socialismo que lo entiende como fundado en una idea de igualdad al modo ya indicado: como igualdad de algo. Siempre la pregunta será: ¿si de lo que se trata es de maximizar el goce de ese algo, en qué sentido afecta a uno el que otro tenga más? Eso sugiere cambiar la estrategia, y entender que la igualdad (o mejor dicho, la igual libertad) no es el valor fundamental que define al socialismo. Recorriendo en sentido inverso el camino seguido por Proudhon en la carta ya mencionada, tendríamos que decir que el socialismo se define por una determinada comprensión de la *comunidad*, es decir, por una determinada comprensión de la forma en que los seres humanos han

¹⁰ Cohen, “Por qué No el Socialismo”, 68-69.

¹¹ Cohen, “Libertad y Dinero”.

¹² Sobre la nivelación hacia abajo, véase Atria, *Mercado y Ciudadanía en la Educación*, 85-88.

de vivir juntos si sus vidas han de desarrollarse en plenitud. La idea ha sido expresada (tanto en sus términos como en contraposición con el liberalismo) por Terry Eagleton:

El socialismo es la respuesta a la pregunta de qué ocurre cuando [...] universalizamos la idea de auto-realización, vinculándola a la [...] creencia de que debe ser para todos. Si esto es así [...], podemos intentar organizar la vida política de modo que cada uno realice sus capacidades únicas sin interferir con los otros (una doctrina conocida como liberalismo), o podemos organizar nuestras instituciones políticas de modo que su realización sea recíproca, una teoría conocida como socialismo¹³.

El socialismo es entonces la consecuencia política de una determinada comprensión de la naturaleza humana o, en otros términos, de la realización humana, es decir, de la manera en que ha de ser vivida una vida plenamente humana¹⁴. La diferencia entre liberalismo y socialismo es una diferencia entre dos concepciones de qué es lo que constituye una vida realizada. Mientras el liberalismo insiste en que la realización es individual, y por consiguiente que la contribución que cada uno ha de hacer a la realización de los demás se limita a no interferir con ellos de modos ilícitos, el socialismo insiste en la dimensión recíproca de la realización. El liberalismo entiende que el paradigma de relación humana es la interacción de mercado, en la que cada una de las partes intenta lograr (lo que necesita para) sus fines en la mayor medida posible dando tan poco como sea estrictamente necesario al otro, mientras que el socialismo entiende que el paradigma de relación humana es la amistad, en la que lo que mueve a cada amigo es el bienestar del otro.

Puesto en estos términos, no parece haber razón alguna para preferir al liberalismo sobre el socialismo. Dicho de otro modo, la visión de la realización humana que el liberalismo supone es groseramente implausible. “Fue muy rico, y cada vez que tuvo que negociar con otro salió ganando a expensas de su contraparte” no es la descripción de una vida realizada que uno esperaría escuchar de alguien en un obituario. Los mismos autores neoliberales esperarían que en sus obituarios se destacara el modo en que contribuyeron a la realización de otros (aunque no sea por advertirnos de lo seductor que es el camino de ser-

¹³ Eagleton, *After Theory*, 122.

¹⁴ Véase, adicionalmente a lo explicado más abajo, Atria, “La Verdad y lo Político (i)” y “La Verdad y lo Político (ii)”.

vidumbre, etc.). Esto podría expresarse diciendo que, *normativamente*, el socialismo es indiscutiblemente superior al liberalismo. Pero ahora estamos considerando socialismo y liberalismo no como filosofías morales, sino como teorías políticas. La pregunta política no es cómo viviríamos si el mundo fuera perfecto, sino cómo vivir en el mundo como es. Y claro, éste siempre ha sido el punto fuerte del liberalismo: que la pretensión socialista de que podríamos vivir vidas plenamente realizadas en el sentido indicado más arriba, en las condiciones reales de vida que enfrentamos, lleva al totalitarismo. Y, si hemos de ser honestos, el hecho de que la expresión “socialismos reales” designe hoy distopías totalitarias hace que la objeción liberal sea hoy más fuerte que antes.

El liberal cree que el socialismo, la idea de que podremos relacionarnos en la lógica de la amistad fuera de ámbitos restringidos de relaciones personales (como la familia) es incompatible con la naturaleza humana, por lo que el socialista necesita, para avanzar su programa, hacerle violencia. En este sentido, el más fundamental, la gramática profunda del liberalismo es hobbesiana¹⁵. El socialista cree, por otra parte, que la existencia precede la conciencia, y que entonces eso que Hobbes considera “natural” no es sino la consecuencia de una forma determinada de socialización: el hombre no es naturalmente el lobo del hombre; el hombre aprende a comportarse como el lobo del hombre viviendo bajo condiciones en las que el que actúa de ese modo triunfa y el que actúa con amor hacia la humanidad recibe lo que en términos de teoría de juegos suele denominarse “el pago del *sucker*”.

El atractivo obvio de la concepción socialista de la realización humana no es suficiente para negar que en estas condiciones el liberalismo lleva las de ganar. Porque si el liberal tiene razón, y el sujeto hobbesiano es “natural”, entonces la idea socialista es imposible (ésta es la razón por la que el neoliberalismo celebra tan estentóreamente la biología neo-darwinista); pero si es socialmente construido, la objeción

¹⁵ Y al socialista el liberal respondería *ad hominem*, como Hobbes en el *Leviathan*: “Haced, pues, que se considere a sí mismo; cuando emprende una jornada, se procura armas y trata de ir bien acompañado; cuando va a dormir cierra las puertas; cuando se halla en su propia casa, echa la llave a sus arcas; y todo esto aun sabiendo que existen jueces y funcionarios públicos armados para vengar todos los daños que le hagan. ¿Qué opinión tiene así, de sus conciudadanos, cuando cabalga armado; de sus vecinos, cuando cierra sus puertas; de sus hijos y sirvientes, cuando cierra sus arcas? ¿No significa esto acusar a la humanidad con sus actos, como yo lo hago con mis palabras?” (Hobbes, *Leviathan*, 103).

neoliberal asume una forma distinta, menos decisiva filosóficamente pero al menos tan efectiva en términos políticos: para contrarrestar la corrupción que el capitalismo produce en la subjetividad humana, que ha transformado seres cuyo fin es la amistad en seres hobbesianos, parecería necesario ignorar las finalidades, deseos e intereses de los sujetos concretos, y tratarlos no conforme a lo que ellos creen que quieren (porque están corrompidos), sino a lo que corresponde a su “verdadera” naturaleza, a lo que ellos “verdaderamente” quieren. Los “socialismos reales” son la consecuencia política de esta irrelevancia de los intereses y deseos concretos de individuos realmente existentes. En la forma especialmente influyente que Isaiah Berlin dio a esta idea,

Una cosa es decir que yo sé lo que es bueno para X, mientras que él mismo no lo sabe, e incluso ignorar sus deseos por el bien mismo y por su bien, y otra cosa muy diferente es decir que *eo ipso* lo ha elegido, desde luego no conscientemente, no como él aparece en la vida ordinaria, sino en su rol de yo racional, uno que puede ser desconocido para su yo empírico, el yo ‘verdadero’, que discierne lo bueno y no puede evitar elegirlo una vez que se ha revelado. Esta monstruosa personificación que consiste en equiparar lo que X decidiría si fuese algo que no es, o por lo menos no es aún, con lo que realmente quiere y decide, está en el centro mismo de todas las teorías políticas de la autorrealización¹⁶.

La trampa, por supuesto, está en la última frase, que no es sino una grosera exageración. No parece razonable entender que en *el centro mismo* de todas las teorías de la autorrealización esté la cuestión de qué respeto merecen los deseos e intereses de seres que no han podido realizarse porque no han vivido de acuerdo a su propia naturaleza. Si el desprecio al yo “empírico” estuviera en *el centro mismo de toda teoría de la autorrealización*, entonces el socialismo (que es desde luego una teoría política de la autorrealización) implicaría necesariamente el desprecio por ese yo. Aquí se hace relevante la construcción jerárquica de las teorías políticas. Lo que está “en el centro mismo” de una teoría de la autorrealización es la cuestión de qué es la autorrealización. La pregunta sobre cómo ha de ser enfrentado el hecho de que hoy tenemos, dadas las condiciones en las que vivimos, una comprensión deformada de nuestra propia realización, no está en el centro de la teoría, porque

¹⁶ Berlin, “Dos Conceptos de Libertad”.

de hecho su respuesta depende de lo que sí está en el centro, la idea de realización (y en particular la relación que hay entre la realización y la manera en que llegamos a vivir en condiciones de vida realizadas).

Lo que más arriba fue denominado “nuestra situación histórico-espiritual” se caracteriza por aceptar algo como la exageración de Berlin. Y este artículo tiene la pretensión de ofrecer una salida. No una completamente depurada y elaborada, porque como está dicho este artículo tiene una orientación programática. Lo que pretende es sugerir una manera de pensar en el socialismo como teoría política de la realización recíproca de un modo que esté radicalmente libre del riesgo que identificó Berlin.

Y para eso puede ser útil volver a esa exageración. Ya hemos visto que en el centro de una teoría política de la autorrealización no puede estar la idea de que nuestros “yos” empíricos deben ser ignorados o despreciados. Como está dicho más arriba, ahí lo que ha de estar es una idea acerca de en qué consiste la realización humana. En un lugar cercano al centro (aunque no en el centro) está la idea de que lo que en las condiciones en las que vivimos se nos aparece como realización puede perfectamente no ser sino un engaño (=alienación). Y sólo entonces se plantea la pregunta de qué respeto merece el yo empírico cuando es un yo alienado cuyos deseos o intereses dan cuenta de la corrupción de sus formas de vida.

La respuesta que Berlin cree que es implicada por “toda” teoría política de la autorrealización entiende la realización conforme a lo que podríamos llamar el “principio portaliano”. Como se sabe, Portales creía que los ciudadanos chilenos estaban “llenos de vicios y [carecían] de toda virtud”, lo que a su juicio implicaba la necesidad de “un Gobierno fuerte, centralizador”, de modo que “cuando se hayan moralizado, venga el Gobierno completamente liberal, libre y lleno de ideales, donde tengan parte todos los ciudadanos”¹⁷. Lo que caracteriza al principio portaliano es que entiende que lo que se logrará en el futuro es *externo* al sujeto en cuestión, por lo que puede caerle desde fuera: así, el desarrollo de las virtudes necesarias para la democracia es posible excluyendo a los ciudadanos “realmente existentes” de la política; y el desarrollo de las condiciones necesarias para la autorrealización de cada uno es posible a través de un ejercicio del poder que desprecia los intereses y deseos de los individuos realmente existentes.

¹⁷ Carta de Portales a Cea, escrita en Lima en marzo de 1822, y disponible en múltiples fuentes. Véase, por ejemplo, Silva, *Ideas y confesiones de Portales*, 15.

Es este principio portaliano el que constituye el blanco legítimo de la crítica de Berlin, y no “toda” teoría política de la autorrealización. Es este principio portaliano el que explica por qué la apelación a la acción revolucionaria, como decía Proudhon (véase el epígrafe de este artículo), termina siendo “una apelación a la fuerza, a la arbitrariedad; en breve, una contradicción”. El problema del socialismo no es un problema de *visión* (en el sentido de que el punto de llegada sea problemático o no sea atractivo) es un problema de *transición*. El problema no es que no sepamos dónde queremos llegar, sino cómo movernos hacia allá. Lo que necesitamos, en otras palabras, es una *brújula socialista*¹⁸: algo que nos permita saber qué cuenta como un movimiento en la dirección correcta, de modo de orientarnos incluso cuando el punto de llegada siga estando más allá del horizonte.

Un socialismo que rechaza el principio portaliano insiste en que efectivamente la forma en que nos concebimos a nosotros bajo el capitalismo es una forma distorsionada. Pero la fuerza de esa forma radica en que nos ofrece una representación distorsionada, no enteramente falsa. De lo que se trata es de corregir la distorsión. La distorsión es en la manera en que bajo el mercado aprendemos a encontrarnos con el otro. Lo que caracteriza al mercado es que en él las partes no pueden sino ver sus intereses como contrapuestos. Lo que uno gana lo pierde el otro. Sin perjuicio de que desde el punto de vista social el intercambio no sea un juego de suma cero, desde el punto de vista de las partes lo es. El mercado niega precisamente la idea socialista de la realización recíproca, porque nos exige entender al otro con una mezcla de codicia (porque son oportunidades de enriquecimiento) y temor (porque son una amenaza)¹⁹. El socialista cree que entender que la realización es recíproca es necesario para que todos vivamos vidas más plenas, por lo que si a los individuos la realización se aparece como algo individual eso tiene que ser porque las condiciones en las cuales deben actuar distorsionan la realidad, mostrándoles las cosas como no son. Si en el mercado cada uno debe ver a los demás con codicia y temor eso es reflejo no de una inexistente naturaleza humana hobbesiana, sino del modo en que el mercado necesita que los individuos se relacionan entre sí.

¹⁸ La expresión es de Erik Olin Wright, “Compass Points: Towards a Socialist Alternative”.

¹⁹ Cohen, “Por Qué No el Socialismo”, 105.

Es aquí donde es relevante volver sobre la noción hayekiana de orden espontáneo. En un sentido que será defendido más abajo, la razón por la que la idea de los órdenes espontáneos es políticamente relevante es que ellos son espacios en los que los individuos pueden perseguir sus fines, sin tener que abandonarlos o fingir que los abandonan para poder actuar con éxito. Con demasiada frecuencia sin embargo (y desde luego, por Hayek mismo) se ha creído que un contexto en el cual cada individuo persigue sus fines es uno en el que la interacción de esos individuos deberá ser comprendida, por los mismos agentes, como una en la que sus intereses están en conflicto. Si esto fuera así, habría una contradicción directa e inevitable entre la idea misma de órdenes espontáneos y socialismo. Pero un análisis cuidadoso de la idea hayekiana muestra que no hay razón *a priori* para entender que hay una necesidad interna de que los individuos que actúan bajo órdenes espontáneos necesiten, para ser exitosos, mirar sus intereses como opuestos. Quizás es posible utilizar órdenes espontáneos para hacer más transparente, no más opaco, el hecho de que la realización humana es recíproca. Este artículo no pretende *demostrar* que esto es posible. Sus pretensiones son más limitadas: pretende mostrar (a) que hay efectivamente una conexión interna entre órdenes espontáneos y libertad, por lo que esos órdenes son políticamente valiosos (esta conexión es la que exige rechazar el principio portaliano), pero (b) que nada en esa conexión implica que los órdenes espontáneos necesiten descansar en una representación de los intereses de cada individuo en la que ellos están en contradicción, por lo que (c) es (en principio) perfectamente posible diseñar órdenes espontáneos bajo los cuales los individuos aprendan que la realización humana es recíproca, en el sentido de que aprendan que sus intereses no están en conflicto. Esta última tesis se defiende en la parte final de este artículo, por referencia al problema de la organización de un sistema educacional en un país como Chile: después de explicar las características fundamentales del régimen institucional de la educación en Chile, que organiza ese sistema como uno en el cual los intereses de los individuos están en conflicto, muestra que un sistema como ése podría ser organizado de modo que la unidad de los intereses de todos se haría transparente. Para hacerlo no es necesario abolir el mercado. Como veremos, habría que radicalizarlo.

No es parte del artículo que lo que es posible en el caso de la educación es también posible en todos los ámbitos. Es posible que la

educación tenga características peculiares que impiden que lo que puede correctamente decirse respecto de su organización institucional valga también para la provisión de servicios básicos o las relaciones laborales (aunque yo creo que el argumento es aplicable, con modificaciones menores, al problema de la organización institucional de la provisión de servicios de salud). Éste es el sentido más importante en que este artículo es programático. Muestra que un socialismo de órdenes espontáneos (“hayekiano”) no es incoherente y que en una importante esfera es en concreto posible. Habiendo hecho eso, deja abierta la posibilidad de que en otras esferas sea también en concreto posible.

Socialismo hayekiano

Después de haber terminado una versión preliminar de este artículo que ya incluía su título descubrí que éste no era original. En efecto, en 1999 Richard Epstein publicó un artículo denominado “Hayekian Socialism”²⁰. Epstein, sin embargo, usa esa expresión en un sentido distinto del de este artículo. Epstein creía que Hayek había hecho demasiadas concesiones al enemigo, y que como consecuencia se había declarado partidario de políticas socialistas (el caso que preocupaba especialmente a Epstein era el de lo que hoy llamaríamos una “red de protección social”, que como veremos Hayek creía que era o podía ser inocua). Contra esta idea de Hayek, Epstein cree que “la crítica hayekiana se aplica a las concesiones hayekianas respecto de derechos mínimos de bienestar”²¹. Ése no es el sentido en el que uso la expresión “socialismo hayekiano”. Por “socialismo hayekiano” aquí entiendo una determinada comprensión de la idea socialista y un modo de alcanzarla. La comprensión de la idea socialista que está detrás del argumento de este artículo fue explicada, aunque sólo someramente, en la sección anterior. Que ella puede ser alcanzada a través de estrategias hayekianas (a través de órdenes espontáneos) es el tema del resto del artículo.

La segunda crítica de Epstein a Hayek es más interesante en el contexto del argumento de este artículo. Epstein cree que Hayek había “exagerado nuestra ignorancia de las prácticas sociales generales”²².

²⁰ Epstein, “Hayekian Socialism”.

²¹ Ibid., 299.

²² Ibid., 281.

Así, por ejemplo, Epstein discute el problema de si los estándares de riesgo permitido en actividades peligrosas deben ser fijados por la ley o por las partes mediante contratos. Epstein acepta el punto hayekiano de que la determinación de cuál es el riesgo aceptable depende de consideraciones que el legislador no puede anticipar ni conocer. Pero la cuestión es si esto implica que el legislador debe abstenerse de fijar un estándar de riesgo permitido, dejándolo entregado a la contratación de las partes. Dicho de otro modo, dice Epstein,

La cuestión central, sin embargo, es cuán lejos podemos llevar esta observación básica. Alguien tiene que elegir las reglas, y ni los jueces ni los legisladores usan la estrategia de ensayo y error que caracteriza a los órdenes espontáneos. A cierto nivel tenemos que tener cierta confianza respecto de ciertas regularidades empíricas generales si hemos de decidir qué regla debe ser preferida a otra. No queremos adoptar una regla de aplicación general en virtud de la cual los individuos nunca fueran responsables cuando mutilan extraños o maltratan pacientes. Asumimos esta posición no porque no estemos conscientes de la ignorancia humana, sino porque tememos los efectos del auto-interés humano sin límites. El que se queda con todo el beneficio sin cargar parte de las pérdidas probablemente realizará demasiadas actividades peligrosas, con independencia de las refinadas diferencias que ocurran entre temperamentos individuales y situación social. Así, la ignorancia debe ser insertada dentro de una teoría más general para poder elegir dentro de una lista de potenciales reglas generales y abstractas²³.

Más adelante veremos la relevancia de esta observación de Epstein acerca de la exageración hayekiana de nuestra ignorancia. Por ahora es importante mencionar sólo el hecho de que lo que aquí entenderé por “socialismo hayekiano” no es lo que Epstein significa con la misma expresión, porque en el artículo de Epstein (pero no es éste) “socialismo” es un término de abuso.

Para explicitar en qué sentido lo que discutiremos en este artículo puede ser denominado “socialismo hayekiano” debemos volver a *Law, Legislation and Liberty*. Más arriba se ha explicado que ahí Hayek defendía, en lo que nos interesa ahora, dos ideas: la primera era que lo que Adam Smith llamaba “la gran sociedad” preservaba la libertad por

²³ Ibid., 281-282.

descansar en órdenes espontáneos, no en órdenes creados; la segunda era que la justicia social era un espejismo. Hayek creía (y ésta es la idea que es hoy de sentido común) que estas dos observaciones estaban relacionadas: que la idea de justicia social no tenía sentido alguno aplicada a los órdenes espontáneos, por lo que si queremos perseguir la justicia social debemos abandonar los órdenes espontáneos y reemplazarlos por mandatos directos. En otras palabras, el argumento de Hayek que nos interesa ahora podría ser expresado de la siguiente manera:

1. Los órdenes espontáneos garantizan libertad, mientras que los órdenes creados la amenazan; o, dicho de otro modo, hay una conexión interna entre órdenes espontáneos y libertad.

2. La idea de “justicia social” (o: igualdad) carece radicalmente de sentido cuando se aplica a los órdenes espontáneos y sus resultados.

3. Por consiguiente hemos de optar por preservar los órdenes espontáneos (es decir la libertad) o perseguir la igualdad.

Esta tesis recibe apoyo adicional por el hecho de que concuerda con otra idea que también ha devenido sentido común, que a veces es designada “pluralismo de valores” y se asocia con la observación (que fue ofrecida como tal, sin argumento alguno en su apoyo²⁴: su éxito a pesar de esto muestra que es parte del “sentido común”) de Isaiah Berlin de que los valores (en particular la libertad y la igualdad) están en conflicto, de modo que no podemos pretender alcanzarlos todos. Berlin, por alguna razón que vale la pena estudiar, ha alcanzado el status especial que se les reserva a ciertos autores que están más allá de las categorías políticas normales, lo que implica que el pluralismo de valores es hoy discutido como si fuera políticamente neutral, pese a que sus consecuencias políticas son evidentes. Y así estamos de vuelta en la observación anterior: entender que la libertad y la igualdad son incompatibles, y que nuestras prácticas políticas deben adecuarse a esa observación, es haber alcanzado un nivel de madurez del que el utopista que no acepta esto por ahora carece.

²⁴ En “Dos Conceptos de Libertad”, Berlin da por establecido lo que denomina “pluralismo” del siguiente modo: “me parece que la creencia de que en principio pueda encontrarse una única fórmula con la que puedan realizarse de manera armónica todos los diversos propósitos de los hombres es demostrablemente falsa [is demonstrably false]. Si, como yo creo, éstos son múltiples y todos ellos no son en principio compatibles entre sí, la posibilidad de conflicto y tragedia no puede ser nunca eliminada por completo de la vida humana, personal o social” (Berlin, “Dos Conceptos de Libertad”, 179).

No estoy ironizando cuando hablo de que una idea es parte del *sentido común*. Al contrario, el sentido común suele ser una fuente extraordinariamente fértil de sabiduría, si es leído correctamente. El sentido común es el destilado de adaptaciones más o menos irreflexivas que hacemos fruto de la experiencia adquirida al enfrentarnos a un mundo que se resiste a nuestros esfuerzos. Por lo tanto es un punto de partida sólido para la reflexión política. Por supuesto, no se trata de que por eso uno deba aceptarlo como indiscutible. De lo que se trata es que no puede ser simplemente desechado como irrelevante: incluso cuando es falso, el hecho de que sea “sentido común” es políticamente relevante²⁵.

El problema del que trata este artículo es que la idea de sentido común que estamos considerando está conformada por dos observaciones: la primera es que hay una conexión interna entre órdenes espontáneos y libertad; la segunda es que, entonces, intervenir con los órdenes espontáneos es sacrificar libertad, y por consiguiente que no podemos intervenir con ellos a menos que lo hagamos de modos limitados. Proveyendo, por ejemplo, una especie de “red de seguridad” que asegure un mínimo de subsistencia a aquéllos cuyo desempeño en las esferas regidas por los órdenes espontáneos no sea exitoso. Una intervención más extensa con los órdenes espontáneos arriesga la libertad. En otras palabras: perseguir la igualdad como ideal político arriesga la libertad. Lo que podemos hacer es perseguir la eliminación de la pobreza, pero nada más.

Una manera en que este argumento es usualmente respondido es simplemente negándolo: negando, por ejemplo, que los órdenes espontáneos tengan una conexión interna con la libertad. Es característico de alguna cultura de izquierda, hoy completamente marginalizada y automarginalizada, rechazar la idea de que los órdenes espontáneos (cuyo paradigma es, desde luego, el mercado) crean libertad. Ellos creen que el mercado no es un espacio de libertad sino de explotación. Pero a mi juicio, si algo hemos aprendido en el siglo XX es que en eso, en que había una conexión interna entre órdenes espontáneos y libertad, Hayek tenía razón. El problema es que la idea misma de que hay una conexión interna entre órdenes espontáneos y libertad quedó, en nuestras (al menos en nuestra) culturas políticas, estrechamente vinculada a la idea de que la pregunta por la justicia social en general, o la igualdad en particular, es políticamente improcedente respecto de esos órdenes. Aquí

²⁵ Véase Atria, “¿Qué Educación es ‘Pública?’”, 46-49.

quiero explorar estas dos ideas no porque crea que el argumento de Hayek sobre el “espejismo” de la justicia social es un argumento digno de ser rebatido (no alcanza a serlo, como veremos) sino para disolver esta conexión y reclamar la idea de órdenes espontáneos de las manos de sus defensores neoliberales o (más peligrosamente) cripto-neoliberales, para una política que, en el sentido ya explicado, podría ser descrita con el nombre de “socialismo”. De ahí “socialismo hayekiano”.

LA NOCIÓN DE ORDEN ESPONTÁNEO

Aunque es la idea central de la trilogía *Law, Legislation and Liberty*, la noción de orden espontáneo utilizada por Hayek no es clara. O mejor dicho, es super-abundante, en el sentido de que Hayek ofrece al menos tres caracterizaciones distintas de esta idea. De eso se sigue que Hayek usa la expresión “orden espontáneo” en tres (o al menos dos) sentidos. Y el problema es que en uno de estos sentidos la noción sirve para justificar su tesis sobre la inaplicabilidad de la noción de justicia para sus resultados, mientras otro es el que muestra que los órdenes espontáneos protegen la libertad. El argumento formulado en la sección anterior, entonces, descansa en la confusión entre estos dos sentidos. Analizar las diferentes caracterizaciones de los órdenes espontáneos es lo que nos permitirá detectar el error en que incurre Hayek al sostener que la protección de la libertad es incompatible con la eliminación de la desigualdad, que igualdad y libertad están en conflicto.

La idea de “orden”

Antes de comenzar ese análisis, sin embargo, es necesario detenerse en la noción de “orden”. ¿Qué es, precisamente, un “orden” del que entonces podamos preguntarnos si es o no “espontáneo”? Lo que debe ser clarificado aparece cuando consideramos un pasaje que será examinado más adelante con cierta detención, en el que Hayek distingue entre “un orden” y “las reglas en que descansa”²⁶. Esta distinción sugiere que la relación entre un orden y sus reglas es la que existe entre un edificio y sus cimientos (o el terreno en el que está construido). Si

²⁶ Véase el pasaje *infra*, en el texto que acompaña n.31.

esto fuera así, sería claramente un error sostener que el orden es reducible a sus reglas, por lo que una descripción de las reglas no sería una descripción del orden (del mismo modo que una descripción de los cimientos del edificio no es una descripción del edificio). La analogía muestra adicionalmente que la distinción contenida en el pasaje mencionado no discrimina en cuanto a considerar a las reglas parte del orden: los cimientos de un edificio son parte del edificio, pero no puede decirse lo mismo del terreno “en el que descansa”. Pero ahora hemos de ignorar esta última complicación y concentrarnos en la primera observación (porque veremos que su solución solucionará también la segunda cuestión). ¿Qué relación hay entre un orden y sus reglas?

Hayek caracteriza la idea de “orden” de la siguiente manera:

Por ‘orden’ describimos aquí un estado de cosas en el cual una multiplicidad de elementos de varios tipos están relacionados de manera tal entre ellos que al conocer una parte espacial o temporalmente delimitada del todo podemos desarrollar acerca del resto expectativas correctas, o al menos expectativas que tienen una buena probabilidad de ser correctas²⁷.

Para ver la conexión entre la idea de orden y la idea de regla es necesario evitar cometer el error de creer que una regla es una formulación lingüística dada formalmente por una autoridad a través de un procedimiento determinado. Es evidente que las reglas pueden surgir sin necesidad de autoridades con potestad para crear reglas mediante el ejercicio de poderes a través de procedimientos preestablecidos. Si una regla se entiende como el sentido de un acto de autoridad es claro que no puede decirse que el orden sea igual a sus reglas, porque del hecho de que haya orden no se sigue que haya reglas en ese sentido (y, recíprocamente, del hecho de que haya reglas en ese sentido no se sigue que haya orden). Pero de la idea misma de orden se sigue que sólo hay orden cuando hay regularidad (de modo que a partir de nuestro conocimiento de un elemento podemos formarnos expectativas probablemente correctas acerca de otros). Esa regularidad puede tener su origen en prácticas no reflexivas que surgen “espontáneamente” (por eso la observación anterior: la existencia de un orden no necesita la existencia de reglas dadas por la autoridad).

²⁷ Hayek, *Rules and Order*, 36 (énfasis omitido).

Neil MacCormick ha mostrado que una práctica institucional como el derecho puede ser entendida como una progresiva institucionalización de prácticas informales (irreflexivas)²⁸. Su ejemplo inicial es el de una cola. Una cola es una práctica social, que existe porque un conjunto de personas tiene la práctica de ordenar la provisión de un bien o servicio, cuando es demandado por muchos, de acuerdo al orden de llegada. En tanto orden, una cola es entonces un conjunto de creencias o disposiciones de personas. Pero las colas pueden institucionalizarse: como nota el propio MacCormick, en las colas que se organizan en aeropuertos o estaciones, primero, la cola deja de ser un hecho físico (varias personas paradas unas detrás de otras) y pasa a ser un orden de prioridad adscrito a tickets numerados; esto crea nuevos problemas, como el de determinar qué ocurre con el que no se presenta cuando su número es llamado, sino que aparece después. Estos nuevos problemas pueden ser solucionados por reglas dotadas de autoridad. Hay una evidente continuidad entre colas informales, que surgen espontáneamente, y colas altamente institucionalizadas, regidas por reglas dadas por quien es respecto de ellas la autoridad a cargo, y sujetas al control de un funcionario que tiene autoridad para decidir las controversias que ocurran con ocasión de ellas. Más adelante veremos que esto presenta un problema para la caracterización de los órdenes espontáneos, porque pareciera que las primeras son espontáneas en un sentido que las segundas no lo son, aunque en otro sentido ambas son órdenes espontáneos. Pero ahora lo que nos interesa es la relación entre el orden y sus reglas. La razón por la que esta relación puede parecer problemática es que tratándose de colas institucionalizadas (es decir, del segundo tipo descrito más arriba) uno podría decir que hay colas porque hay reglas, mientras que tratándose de colas informales (del primer tipo) uno tendría que decir que hay reglas porque hay colas.

En esta sección es importante notar dos puntos. El primero es que si usamos “regla” en un sentido tal que pueda incluir reglas “implícitas” (como las de las colas informales) entonces que haya orden es que haya reglas. Como lo dice el propio Hayek,

Los ejemplos de órdenes espontáneos que hemos tomado de la física son instructivos porque ellos muestran claramente que las reglas que gobiernan la acción de los elementos de tales orde-

²⁸ MacCormick, *Institutions of Law*, 21-26.

nes espontáneos no necesitan ser reglas ‘conocidas’ para esos elementos; es suficiente que los elementos realmente se comporten de un modo que puede ser descrito por esas reglas. Por consiguiente, en el sentido en que lo usamos en este contexto, el concepto de reglas no implica que esas reglas existen en formas articuladas (‘verbalizadas’), sino sólo que es posible descubrir reglas que las acciones de los individuos de hecho siguen. Para enfatizar esto hablamos ocasionalmente de ‘regularidad’ más que de reglas, pero regularidad, por supuesto, significa simplemente que los elementos se comportan de acuerdo a reglas²⁹.

Con el *caveat* de que las reglas pueden ser reglas implícitas, este primer punto es que los conceptos de reglas y de orden son coextensivos; o dicho de otro modo, que un orden es reducible a las “reglas que los individuos de hecho siguen”.

La segunda observación es que parece tentador decir que los dos conceptos de regla distinguidos más arriba (reglas como el resultado del ejercicio de poderes institucionales y reglas como descripciones de clases de acciones, que pueden ser realizadas sin que los agentes estén conscientes de la existencia de la regla) corresponden a los dos conceptos de orden (creado y espontáneo, respectivamente). Aunque es posible que esta observación valga en una dirección (es decir, que la idea misma de órdenes creados requiera de reglas conscientemente formuladas), lo que resultará crucial es que no vale en el otro: es incorrecto decir que un orden es “espontáneo” cuando sus reglas son reglas implícitas, y no conscientemente creadas. Pero esto es discutir no la noción genérica de “orden”, sino la específica de “orden espontáneo”, lo que comenzaremos a hacer en la sección siguiente.

Órdenes espontáneos como órdenes que surgen espontáneamente

La caracterización inicial de un orden espontáneo (de hecho, la que es insinuada por el propio nombre) hace referencia a su *modo de origen*. Aquí la distinción entre órdenes creados y órdenes espontáneos es una distinción entre “dos formas diversas en que los órdenes pueden originarse”³⁰: hay órdenes que son el resultado de decisiones deliberadas y órdenes que no lo son. Éste es el sentido en el que Hayek utili-

²⁹ Hayek, *Rules and Order*, 43.

³⁰ *Ibid.*, 35.

zará, en el segundo volumen de la trilogía, la idea de orden espontáneo para mostrar que la expresión “justicia social” carece de sentido. Como la justicia se predica de las acciones humanas, y las desigualdades distributivas que el mercado produce son el resultado de la interacción espontánea (en el sentido de no deliberadamente queridas por nadie) la idea misma de justicia es inaplicable a dichas desigualdades.

Pero la idea de orden espontáneo no puede limitarse a este sentido. Ello porque, en términos de resultados finales, un orden espontáneo (en el sentido de no deliberadamente producido) y uno “creado” no necesitan distinguirse. Así, por ejemplo, fue necesaria la idea darwiniana de la evolución natural de las especies para descartar el llamado “argumento del diseño” como un argumento para probar la existencia de Dios. El argumento era precisamente que los organismos vivientes tenían una estructura cuya misma complejidad era prueba de que habían sido conscientemente diseñados por una inteligencia divina. Pero ahora sabemos que, aunque los organismos vivientes *parecen* diseñados, no lo han sido. Esto, sin embargo, no es aprehensible mirando sólo al resultado.

La cuestión puede generalizarse notando que, desde el punto de vista del orden (es decir, del sistema de reglas o de regularidades improbables en que el orden consiste: nótese que, con las prevenciones introducidas en la sección anterior, éstas son sólo dos maneras alternativas de describir el orden) el hecho de que en su origen haya habido alguien que lo pensó y lo creó es *externo* a él, no dice nada acerca del tipo de orden que es en cuanto al *modo en que funciona*. Y si la idea de orden espontáneo ha de estar conectada internamente con la de libertad, es al *funcionamiento* del orden, no a un dato externo sobre su origen, a donde debemos mirar.

Esto, de hecho, es algo que el propio Hayek se ve forzado a reconocer, aunque pone en cuestión su propio argumento respecto del “espejismo” de la justicia social (y por eso esta idea desaparece del segundo volumen de *Law, Legislation and Liberty*). Enfrentado al hecho de que un orden espontáneo puede ser legislado, Hayek sostiene que

es necesario distinguir el carácter espontáneo del orden resultante del origen espontáneo de las reglas en las que descansa, y es posible que un orden deba ser descrito como espontáneo a pesar

de descansar en reglas que en su totalidad fueron deliberadamente diseñadas³¹.

La relevancia de este punto es considerable, pero por ahora debemos notar que es imposible negarlo. El proceso de codificación, por sólo citar el caso más evidente, tanto en Francia como en Chile, pretendía dar al mismo viejo derecho común (civil), que es en términos hayekianos la formulación de las reglas de órdenes espontáneos, un fundamento nuevo, pero no pretendía transformar los órdenes espontáneos en órdenes creados. De hecho, en la medida en que cambió el derecho, lo hizo para suprimir particularismos locales y “mejorar” las reglas de los órdenes espontáneos. Al menos en Francia, parte importante del impulso al movimiento codificador estuvo dado por la idea de que las reglas necesitaban un fundamento de validez distinto al del derecho medieval. Ese fundamento de validez era ahora la voluntad del pueblo. El hecho de que las reglas fueran dictadas conscientemente, con el ánimo preciso de crear las condiciones para la emergencia de un orden espontáneo, no priva a ese orden de su carácter espontáneo³². El punto aceptado (a regañadientes) por Hayek es en realidad crucial: *nada en la idea de orden espontáneo exige que la espontaneidad del orden deba ser entendida en sentido genético*. Pero entonces parece que la distinción entre órdenes deliberadamente contruidos y órdenes espontáneamente surgidos era una partida en falso, solamente destinada a fundar luego la idea de que los resultados de los órdenes espontáneos no son susceptibles de ser, por no tratarse de resultados imputables a la voluntad de alguien, calificados de justos o injustos. Todavía necesitamos saber cuál es la propiedad de esos órdenes que los hace ser “espontáneos” incluso cuando sus reglas (“las reglas en las que descansan”) son deliberadamente diseñadas.

³¹ Ibid., 46. Éste es el pasaje aludido en la sección anterior, donde Hayek hace una distinción entre “el orden (espontáneo)” y “las reglas en las que descansa”. Por las razones explicadas entonces, esta distinción es puramente estilística, lo que además es demostrado por el hecho de que Hayek en otros casos habla de “las reglas que *gobiernan las acciones* de los elementos de tales órdenes espontáneos” (véase el texto que acompaña la n. 29) o “las reglas que *determinan* un orden espontáneo” (ibid., 43. Todos los destacados en esta nota son agregados).

³² Para la tensión entre un régimen legal (el de los códigos civiles decimonónicos, incluido el nuestro) cuyo contenido es en el sentido relevante “espontáneo” aunque su fundamento es la voluntad del soberano (art. 1º CC), véase Atria, “La Relevancia del Derecho Civil”.

Órdenes espontáneos como órdenes cuyos resultados son imprevisibles

Más cercano a lo que necesitamos como caracterización está la segunda vía elegida por Hayek: por referencia a la posibilidad de *prever* y *controlar* las particulares manifestaciones del orden:

Lo que muestra que incluso un orden que descansa en reglas creadas puede ser de carácter espontáneo es el hecho de que sus manifestaciones particulares siempre dependerán de circunstancias que el creador de esas reglas no sabía ni podía saber³³.

Veremos más adelante que esta característica es mucho menos obvia de lo que parece, porque todo dependerá del nivel de detalle en el cual busquemos anticipar los resultados de un orden (dicho de otro modo: como “general” y “particular” son conceptos que admiten graduaciones, la cuestión será cuán particulares son las manifestaciones particulares que no pueden ser anticipadas). Por ahora, sin embargo, debemos notar que la imprevisibilidad de sus resultados no puede ser lo que define a un orden espontáneo, sino (en el mejor de los casos) una consecuencia de sus propiedades características. Dicho de otro modo, el hecho de que X “muestre” la naturaleza de Y no implica que X *defina* Y, sino sólo que es su manifestación más conspicua. Por consiguiente, si lo que “muestra” que un orden es “espontáneo” es que sus manifestaciones particulares son impredecibles eso tiene que ser superviniente respecto de alguna característica propia del orden.

Dicho de otro modo, el solo hecho de que las manifestaciones particulares del orden sean imprevisibles para su creador no puede ser directa y primitivamente (en vez de indirecta y derivadamente) relevante. Después de todo, hay muchas razones por las cuales los resultados de los órdenes creados pueden resultar imprevistos. Si la imprevisibilidad de los resultados de un orden es teóricamente relevante, debe tratarse de una imprevisibilidad que no sea consecuencia de, por ejemplo, limitaciones epistémicas propias de un creador particular o de sus circunstancias. Debe ser una imprevisibilidad que se funde en una característica propia del orden (del cual podamos decir entonces: es espontáneo). Y será esa característica la que nos permitirá entender la espontaneidad del orden, sin perjuicio de que, si la correlación entre esa característica y la imprevisibilidad es suficientemente estrecha, podamos usar la se-

³³ Hayek, *Rules and Order*, 46.

gunda como criterio de identificación (del mismo modo que, por ejemplo, usamos la firma de una persona en un documento para concluir que ese documento representa la voluntad del firmante. Lo que nos interesa es la voluntad, y la marca en el papel la usamos como criterio para identificar la voluntad. Pero sería un error decir que la firma *es* el consentimiento. No, la firma cumple la función que la imprevisibilidad cumple aquí: sólo “muestra” que ha habido expresión de voluntad).

Recuérdese, en todo caso, que lo que Hayek pretende es establecer una vinculación entre órdenes espontáneos y libertad. Desde este punto de vista, es claro que la sola imprevisibilidad de los resultados del orden no alcanza a fundar dicha conexión. Y nótese adicionalmente que la conexión que Hayek reclama haber encontrado es interna, no contingente: no se trata (o no se trata sólo) de que estadísticamente haya más libertad bajo órdenes espontáneos, sino que hay algo en la noción de orden espontáneo que se conecta con la preservación de la libertad. Y la imprevisibilidad de los resultados de los órdenes no parece ser un candidato razonable para fundar esa conexión interna.

Por consiguiente hemos de seguir buscando. Pero ahora, podemos aprovecharnos de la pista que nos da Hayek al decir que los resultados de los órdenes espontáneos son imprevisibles. ¿Qué los hace imprevisibles?

Las reglas de los órdenes espontáneos

Lo dicho al final del párrafo anterior implica que del hecho de que la imprevisibilidad de sus manifestaciones particulares no pueda ser tomada como un criterio definitorio de los órdenes espontáneos no se sigue que ella sea enteramente irrelevante. Al contrario, podemos tomarla por ahora como una marca perspicua de esos órdenes, y buscar una explicación para esto. La razón por la que las manifestaciones particulares de los órdenes espontáneos son imprevisibles es una característica de sus reglas, y es esa característica la que nos importa ahora.

Para apreciar la característica que nos interesa podemos comenzar considerando un notable pasaje de Adam Smith en la *Theory of Moral Sentiments*, en el que el propio Hayek encuentra “algunos de los términos y conceptos básicos”³⁴ del argumento desarrollado en el volumen primero de *Law, Legislation and Liberty*:

³⁴ Ibid., 155.

El hombre de sistema [...] pretende aplicar [su plan ideal de gobierno] completamente y en todas sus partes, sin atención alguna a los grandes intereses ni a los fuertes prejuicios que puedan oponérsele. Él se imagina que puede organizar los diferentes miembros de una gran sociedad con tanta facilidad como organiza las piezas de ajedrez en el tablero. No considera que las piezas en el tablero no tienen un principio de movimiento distinto del que su mano le impone. Pero en el gran tablero de ajedrez de la sociedad humana, cada pieza individual tiene un principio de movimiento propio, completamente independiente del que el legislador pueda elegir imponerle. Si estos dos principios coinciden y actúan en la misma dirección, el juego de la sociedad humana procederá tranquila y ordenadamente, y es muy probable que sea feliz y próspero. Si son opuestos o diferentes, el juego procederá lastimosamente, y la sociedad estará en todo momento en el grado más alto de desorden³⁵.

La idea de Smith es que los individuos tienen sus propios principios de movimiento (hoy hablaríamos de finalidades, o intereses). La “gran sociedad” es una en la que el legislador no les exige a los individuos abandonar dichos fines, y un orden espontáneo es un orden dentro del cual lo que guía a los individuos no necesita ser la finalidad (el principio de movimiento) legislativo, sino sus propios fines. Esto porque las reglas de los órdenes espontáneos son tales que ellas pueden ser “aplicadas por los individuos a la luz de sus propios conocimientos y propósitos”, porque su aplicación es “independiente de cualquier propósito común, que el individuo no necesita conocer”³⁶.

Los órdenes espontáneos, entonces, son órdenes compuestos por reglas cuya aplicación es independiente de los propósitos o finalidades del creador de esas reglas. Ésta es la característica definitoria de dichos órdenes, en tanto conceptualmente primitiva respecto de las otras, y es la que puede explicar las dos caracterizaciones fallidas anteriores como corolarios, más o menos necesarios.

La *primera*, recuérdese, era que los órdenes espontáneos eran órdenes que surgían espontáneamente. Ahora estamos en condiciones de decir: como los individuos no necesitan perseguir otras finalidades que las propias para ser exitosos en términos del orden, un orden espontáneo *puede* surgir sin que nadie lo haya creado deliberadamente

³⁵ Smith, *The Theory of Moral Sentiments*, secc. 6.2.42.

³⁶ Hayek, *Rules and Order*, 50.

(=el orden no es lógicamente anterior a ninguna acción). Puede surgir, dicho de otro modo, como una ordenación emergente de las acciones de individuos cada uno de los cuales persigue sus propios fines. Esto es en principio posible porque no es necesario que cada agente se forme una opinión sobre la finalidad del orden mismo para actuar exitosamente en términos del orden. En consecuencia, el solo hecho de que haya orden no implica por sí mismo la existencia de una autoridad que deliberadamente lo ha creado, del mismo modo que después de Darwin podemos desechar el “argumento del diseñador” que sobre la base de la existencia de organismos vivos complejos concluía que Dios, como diseñador de esos organismos, debía existir. Pero nótese aquí la diferencia entre decir que la existencia del orden *prueba que no existe* diseño deliberado y decir que la existencia del orden *no prueba la existencia* de un diseñador. La primera afirmación es injustificada, la segunda es correcta.

En *segundo* lugar, como las reglas de los órdenes espontáneos son tales porque ellas no exigen a los agentes que, para actuar exitosamente en términos del orden, abandonen sus propios principios de movimiento y adopten los principios del orden, las manifestaciones concretas del orden son consecuencia del modo en que cada agente aprovecha las posibilidades de acción dentro del orden para perseguir sus fines. Esto explica la brecha entre las reglas del orden y sus manifestaciones concretas en que se funda la imprevisibilidad notada por Hayek. Por lo mismo, esto explica la mayor aptitud del orden para adaptarse a circunstancias cambiantes, y de ese modo dar cuenta en principio de cualquier grado de complejidad y de cualquier déficit en la información de cada uno de sus miembros: las acciones no necesitan ser decididas de antemano por una autoridad central (que entonces requeriría reunir toda la información relevante antes de decidir), sino son la consecuencia de decisiones adaptativas descentralizadas, cada una de ellas tomada por individuos que usan la información de la que disponen para perseguir sus propios fines de la mejor manera posible³⁷.

³⁷ Este es el famoso argumento “epistemológico” de Hayek contra la planificación central, expresado originalmente en textos como Hayek, “The Use of Knowledge in Society” y Hayek, “Economics and Knowledge” (ambos reimpresos, ahora, en Hayek, *Individualism and Economic Order*). Lo que comenzó siendo un argumento acerca de las limitaciones del conocimiento humano y sus consecuencias, y en particular el sistema de precios como un sistema extraordinariamente económico de transmisión de la informa-

Es importante destacar el carácter derivado de estas dos observaciones, en virtud del cual debemos estar siempre conscientes de que el hecho de que ellas se obtengan en un caso es un indicio de que tratamos con un orden espontáneo, aunque es en principio posible que se trate de un orden espontáneo pese a que ninguna de estas dos observaciones sea verdadera. Lo realmente decisivo (lo que explica la conexión entre la idea de órdenes espontáneos y libertad) no es ni la génesis del orden ni la previsibilidad de sus manifestaciones particulares. Es una característica *de sus reglas*, el hecho de que su aplicación es independiente de las finalidades legislativas.

Por último, es también importante notar que el argumento hasta ahora sólo ha establecido que los órdenes espontáneos son órdenes cuyas reglas son susceptibles de ser seguidas exitosamente sin perseguir la finalidad del orden. Pero aquí de nuevo es importante notar la diferencia entre decir que esas reglas *deben carecer de propósitos comunes* (lo que el argumento hasta ahora no justifica decir) y que esas reglas *deben poder ser* aplicadas sin tener a la vista su propósito. El argumento de Smith sólo justifica esta segunda afirmación, y entonces no excluye órdenes espontáneos formados por reglas que tienen una finalidad común. En este último caso, la exigencia es sólo que las reglas sean tales, que el individuo pueda actuar exitosamente bajo ese orden persiguiendo su propio principio de movimiento.

ÓRDENES ESPONTÁNEOS Y LIBERTAD: LA CONEXIÓN INTERNA

El entusiasmo de Hayek por los órdenes espontáneos le hace exagerar sus atributos de los dos modos que hemos visto. Pero eso no debe llevarnos a ignorar la relevancia de esa idea. Y para eso es importante tener presente dos limitaciones de los órdenes creados en relación con los espontáneos. En ellas está la vinculación interna entre órdenes espontáneos y libertad.

En un orden creado, el orden es un instrumento de su creador para alcanzar alguna finalidad. Pero esa finalidad del creador se alcanza sólo en la medida en que los individuos hacen lo que el creador del

ción que los agentes en el mercado necesitan para decidir qué o cuánto producir, terminó en el argumento sobre órdenes espontáneos que estamos discutiendo en este artículo. Importante como este argumento es, sin embargo, no es necesario detenerse en él, porque nada de lo dicho en este artículo lo niega. En algún sentido, de hecho, el argumento de este artículo descansa en el argumento epistémico de Hayek.

orden les ordena. Dicho de otro modo, el cumplimiento de la finalidad del (creador del) orden sólo es posible en la medida en que los individuos abandonan sus principios individuales de movimiento y persiguen los del legislador, por la vía de cumplir sus mandatos directos. Eso explica dos características (supervinientes) de los órdenes creados: en primer lugar, que están siempre en principio expuestos a lo que podríamos denominar *corrupción*, esto es, a la persecución de finalidades privadas a expensas de las finalidades del orden. Para evitar (o disminuir) el riesgo de corrupción, el orden creado debe limitar las posibilidades del agente de actuar de modos imprevistos, y debe sujetarlo al cumplimiento de órdenes concretas. La necesidad de actuar de acuerdo a estas órdenes concretas impide que el individuo al que se dirigen use su propio conocimiento y juicio para enfrentar las condiciones en las que se encuentra de la manera más adecuada para conseguir las finalidades del orden. Por eso, los órdenes creados no pueden procesar más información de la que está disponible y puede ser procesada por el creador del orden. Crucialmente, no pueden aprovecharse de los ajustes descentralizados realizados espontáneamente por quienes deben aplicar las reglas a la luz de la información de la que sólo ellos disponen, porque no hay garantía de que esos ajustes perseguirán la finalidad del orden y no la de los individuos. Ésta era la objeción de Hayek contra la economía centralmente planificada³⁸, y es difícil hoy negar que el argumento es correcto.

En segundo lugar, los órdenes creados, precisamente porque exigen a los individuos que abandonen sus principios de movimientos y adopten el del creador del orden, arriesgan transformar a los individuos en instrumentos para realizar la finalidad legislativa. A diferencia de ellos, los órdenes espontáneos descansan en individuos que persiguen sus propios fines. Desde el punto de vista del orden (y veremos lo importante que es esta calificación de perspectiva) los individuos no son instrumentos, sino fines.

Es por eso que la eficacia de los órdenes creados necesita re-construir al individuo. Y esto, por supuesto, es la mayor amenaza a la libertad. Como ya se ha discutido más arriba, aquí el riesgo a la libertad es que la necesidad de re-construir al individuo lleva a negar la relevancia de los individuos realmente existentes (el “principio portaliano”).

³⁸ Véanse los artículos mencionados *supra*, n. 37, especialmente Hayek, “The Use of Knowledge in Society”.

Como ya se ha sostenido, es probablemente este riesgo el que está en el origen del denominado “pluralismo”³⁹.

Hayek explicaba estas dos limitaciones de los órdenes creados diciendo que ellos *tenían finalidades*, mientras que los órdenes espontáneos carecían de ella, por no haber sido creados:

no habiendo sido creado, *no puede* decirse legítimamente que un orden espontáneo *tiene un propósito particular* [it cannot legitimately be said to *have a particular purpose*], aunque nuestra conciencia de su existencia puede ser extraordinariamente importante para que podamos perseguir exitosamente una gran variedad de finalidades diferentes⁴⁰.

Lo dicho hasta ahora muestra la notoria falta de rigurosidad de la frase anterior al “aunque”: ella es derechamente falsa, en el sentido de que el propio argumento de Hayek ha mostrado algo distinto. La frase debería decir: “no siendo necesariamente creado, puede decirse legítimamente que un orden espontáneo no necesita tener un propósito particular”. Ahora, sin embargo, lo que nos interesa es la segunda parte (la que sigue al “aunque”). Ella contiene una ambigüedad en la expresión “nuestra”, y como suele ocurrir con el texto de Hayek que estamos considerando buena parte del argumento se juega en esa ambigüedad⁴¹. El sentido de esa expresión que fluye del programa hayekiano mira a “nosotros” como agentes bajo un orden espontáneo (como el mercado). Entendida así, la afirmación significa que saber cuáles son las reglas del mercado puede resultarnos, a cada uno de nosotros, extremadamente útil para que podamos perseguir exitosamente nuestros propios fines en el mercado. Esta comprensión es la que aparece, por ejemplo, cuando Hayek sostiene que un orden espontáneo “no puede tener un propósito” porque no ha sido deliberadamente diseñado, aunque “hay un propósito en la acción de sus elementos”. Pero aquí, en rigor, el uso de la idea de “propósito” es estrictamente incorrecto, y debe ser entendido como una metáfora como la que es habitual en biología evolutiva: una “abreviación teleológica” que

³⁹ Véase el texto de Berlin citado *supra*, en el texto que acompaña la n.16.

⁴⁰ Hayek, *Rules and Order*, 38.

⁴¹ Sobre la confusión de perspectivas en la que descansa esta ambigüedad, véase Atria, “La Verdad y lo Político (i)”, 32-33.

es inofensiva en la medida en que no implica conciencia del propósito por parte de los elementos del orden, sino sólo que los elementos han adquirido regularidades de conducta que conducen al mantenimiento del orden —probablemente porque los que actuaron de ciertos modos tuvieron dentro del orden existente una mayor probabilidad de supervivencia que los que no lo hicieron⁴².

Es difícil exagerar las conclusiones que Hayek obtendrá de esta idea, por lo que es útil notar cuidadosamente los pasos del argumento. El primero es que el orden espontáneo no ha sido deliberadamente creado por nadie. Por consiguiente, no tiene, en sentido estricto, una finalidad o propósito. La idea de propósito puede ser utilizada metafóricamente, como cuando un biólogo dice que tal o cual mutación genética tenía el “propósito” de aumentar la adaptación de una determinada característica y de ese modo maximizar la tasa de reproducción de un determinado gen. Pero esto es sólo una manera estrictamente impropia de describir la situación. La evolución de los órdenes espontáneos no es conducida por una finalidad que los *tira* hacia ella, sino por mecanismos de filtro y presión adaptativa que los *empujan* hacia un punto que, cuando conocemos la racionalidad del orden, podemos quizás describir genéricamente (*e.g.* un fenotipo capaz de alcanzar una tasa relativamente alta de reproducción), pero no en sus “manifestaciones concretas”.

Como un orden espontáneo en el sentido relevante carece de propósito, lo que resulte de la interacción de los elementos del orden, actuando bajo él, no puede decirse que sea la consecuencia de una acción deliberada de nadie. Y esto a su vez implica que las categorías de justo e injusto no les son aplicables a los resultados de los órdenes espontáneos:

Como sólo las situaciones que han sido creadas por la voluntad humana pueden ser calificadas de justas o injustas, los resultados particulares de un orden espontáneo no pueden ser justos o injustos: si el hecho de que A tenga mucho y B tengo poco no es el resultado buscado o previsto de la acción de alguien, esto no puede ser calificado como justo o injusto. Veremos que lo que se denomina justicia “social” o “distributiva” carece de hecho de significado dentro de un orden espontáneo y tiene sentido sólo dentro de una organización⁴³.

⁴² Hayek, *Rules and Order*, 39.

⁴³ *Ibid.*, 33.

Aquí vemos la estructura del argumento, que vincula las dos ideas mencionadas al principio: los órdenes espontáneos garantizan la libertad, porque permiten a cada individuo perseguir sus fines y no les imponen la obligación de abandonarlos para hacer suyos fines determinados por la autoridad; pero precisamente porque lo que guía a los individuos son sus propios fines, y no fines legislativamente determinados, los resultados que se sigan de la agregación de las acciones de los diversos individuos actuando bajo las reglas de un orden espontáneo no son queridos por nadie. No son, en otras palabras, imputables a ninguna voluntad particular. Este hecho es de extraordinaria importancia. Hayek concede que los resultados producidos por el mercado serían injustos si ellos fueran imputables a una voluntad humana⁴⁴, pero que no siéndolo tienen, como hemos visto, la relevancia política de las catástrofes naturales o las incapacidades congénitas: podrá ser bueno o malo que una persona sea ciega mientras que la siguiente no lo es, pero no puede decirse que sea injusto a menos que supongamos que la diferencia es el resultado buscado o al menos anticipado de alguna acción intencional de alguien.

El argumento hayekiano nos deja, entonces, en la siguiente disyuntiva: o reconocemos la conexión interna entre órdenes espontáneos y libertad, y por consiguiente entendemos que las brutales desigualdades que nos son tan familiares son resultados no imputables a la voluntad de nadie, por lo cual no puede decirse con sentido que sean más justas o injustas que el hecho de que un pueblo y no otro sea arrasado por la erupción de un volcán, o rechazamos la conexión entre órdenes espontáneos y libertad, asumiendo que los términos fundamentales de la interacción social deben determinarse mediante la creación de una enorme organización que distribuya oportunidades y recompensas mediante órdenes creados, asignando a cada individuo una función dentro de esa organización e ignorando que los individuos que forman parte de ese orden tienen un principio de movimiento distinto del que ese orden requiere que los guíe. A pesar de lo cauto que uno debe ser en estos casos para no dar por verdadero lo que en buena parte puede ser propaganda, es difícil no ver en la opción por la segunda vía el origen del hecho paradójico de que una teoría política de la libertad y la emancipación haya inspirado las dis-topías conocidas con el nombre de “socialismos reales”. Y el hecho de que buena parte de la izquierda lo haya

⁴⁴ Ibid., 64.

visto, junto a la constatación de que ellas eran efectivamente dis-topías, explica nuestra situación actual.

En efecto, el significado político del derrumbe del muro de Berlín fue la constatación de que en esta alternativa no podemos sino elegir la primera opción. Y elegir la primera significa declarar que la desigualdad producida por el mercado (en tanto desigualdad) es políticamente irrelevante. Desde luego, esto no significa que quienes han tenido poca suerte en el mercado deban quedar entregados a su suerte, del mismo modo que no hay razón por la que quienes hayan visto sus casas destruidas por la erupción de un volcán no puedan esperar alguna cooperación de parte de quienes han resultado ser más afortunados. Como lo dice Hayek,

no hay razón por la cual en una sociedad libre el gobierno no deba asegurar a todos cierta protección contra las privaciones más severas en la forma de un ingreso mínimo asegurado, o un piso bajo el cual nadie puede descender. Aceptar un seguro de este tipo contra el infortunio extremo puede bien ir en el interés de todos: o puede sentirse que es un deber moral de todos asistir, a través de la comunidad organizada, a aquellos que no pueden ayudarse a sí mismos. En tanto tal ingreso mínimo uniforme sea provisto fuera del mercado a todos los que, por cualquier razón, son incapaces de ganar en el mercado un ingreso suficiente, esto no necesita ser una restricción de la libertad, o estar en conflicto con el Estado de derecho⁴⁵.

Pero por supuesto, la condición de esta red de protección es que ella no interfiera con el orden del mercado, por lo que una finalidad superior a compensar por las privaciones más severas sí sería incompatible con la libertad y el Estado de derecho.

Y ésta es nuestra situación actual. Una situación en que la aspiración igualitaria, al entenderla como incompatible con la libertad, ha sido reemplazada por una caritativa preocupación por la pobreza. Pero nótese que en buena parte esto no es sino un caso de reducción de disonancia cognitiva, es decir, de convencernos de que no debemos siquiera aspirar a lo que no sabemos cómo lograr. Porque como ha sostenido perceptivamente Gerald Cohen, intentando explicarse el hecho de que el esfuerzo de construir prácticas políticas igualitaristas haya hasta el momento fracasado,

⁴⁵ Ibid., 87. Sobre la justificación de este piso mínimo, véase Atria, "Sobre la Soberanía y lo Político".

Nuestro problema no es, primordialmente, el egoísmo humano, sino nuestra carencia de una tecnología organizacional apropiada: nuestro problema es un problema de diseño [...] Es que, aunque sabemos cómo hacer funcionar un sistema económico sobre la base del egoísmo, no sabemos cómo hacerlo funcionar sobre la base de la generosidad, aun cuando en el mundo real, en nuestra propia sociedad, muchas cosas dependen de la generosidad o, para ponerlo de un modo más general y negativo, no dependen de incentivos de mercado⁴⁶.

Y lo que quiero explicar en la próxima sección es que, irónicamente, es en la obra de Hayek (o, estrictamente, como veremos, de Adam Smith) donde debemos empezar a buscar la “tecnología institucional de la igualdad” que nos falta.

CONSTRUCTIVISMO “INGENUO” Y “REALISTA”

Para apreciarlo, debemos volver a la ambigüedad que decía puede encontrarse en la expresión de Hayek transcrita más arriba. Se trataba, recuérdese, del sentido de la expresión “nuestra” en una frase que será útil citar de nuevo:

no habiendo sido creado, no puede decirse legítimamente que un orden espontáneo tiene un propósito particular, aunque *nuestra* conciencia de su existencia puede ser extraordinariamente importante para que podamos perseguir exitosamente una gran variedad de finalidades diferentes⁴⁷.

Hemos visto cuál es la interpretación de la frase destacada que corresponde al proyecto político hayekiano. Pero en rigor, la interpretación que se ciñe al argumento como ha sido considerado, y no como a Hayek le habría gustado, puede bien ser distinta. En esta segunda interpretación, anti-hayekiana, el “nuestra conciencia” no hace referencia a la conciencia de cada uno de nosotros en tanto agentes bajo un orden espontáneo, sino a *nosotros* en tanto ciudadanos, es decir, en tanto comunidad política. Esta interpretación debe ser llamada “anti-hayekiana” porque sin duda contiene precisamente la idea que Hayek quería combatir del modo más categórico, la que para él es una instancia de lo que

⁴⁶ Cohen, “Por Qué No el Socialismo”, 77-82.

⁴⁷ Hayek, *Rules and Order*; 38 (destacado agregado).

llamaba “constructivismo ingenuo”: la idea de que los términos en los que vivimos en el mundo no sólo individual sino también colectivamente son susceptibles de ser afectados por nuestras decisiones conscientes acerca de cómo sería bueno o adecuado que viviéramos. Pero esta objeción hayekiana a la idea de auto-gobierno se desvanece *enteramente* cuando notamos, como lo hemos hecho, que en rigor no hay nada en la noción de orden espontáneo, en tanto orden propio de una sociedad libre, es decir, en cuanto a su conexión interna con la libertad, que exija que esa espontaneidad deba ser entendida genéticamente o que niegue que los órdenes espontáneos pueden tener un propósito o finalidad, y que en consecuencia muestre que el “constructivismo” es incompatible con la libertad.

Como individuos actuando bajo un orden espontáneo, el orden se nos presenta como ajeno, como parte del mundo, y nuestra acción debe ajustarse a él para ser exitosa. Como ciudadanos, sin embargo, el orden es una parte de nuestras condiciones de vida, y no hay razón en principio por las que no pueda ser modificado. No hay en el argumento de *Rules and Order* razón alguna para negar esto, aunque él sí implica que no pueden ser modificadas de cualquier modo. Es a través de la modificación y manipulación de las reglas sobre las que descansa un orden espontáneo que podemos modificar nuestras formas de vida. Esta idea de que las condiciones bajo las que vivimos están en principio sujetas a nuestra acción (es decir: puedan ser conscientemente modificadas), pero no de cualquier manera, explica el “corto retraso” al que hace alusión Proudhon en la carta que sirve de epígrafe a este artículo. El punto es importante, por lo que conviene reiterarlo: Hayek no tiene argumento en contra del “constructivista” que cree que modificando las reglas sobre las que descansa un orden espontáneo (en vez de reemplazándolo por uno creado) podemos lograr nuestras finalidades en cuanto a alcanzar formas más humanas de vida.

Para apreciar la importancia de este punto, es interesante considerar algunas instancias en las que, mediante la modificación o manipulación de las reglas en las que descansa o las condiciones en que opera un orden espontáneo es posible obtener una finalidad que no se obtendría “espontáneamente” (es decir, sin dicha modificación o manipulación)⁴⁸. El primero se refiere al paradigma de orden espontá-

⁴⁸ Los dos ejemplos que consideraremos aquí son también discutidos por Epstein, “Hayekian Socialism”, 274-288.

neo, la evolución por selección natural de las formas biológicas complejas. La “mejor idea jamás pensada”, de hecho, fue introducida por Darwin a través de la discusión de la selección no *natural* sino *artificial*: la de “la variación en estado doméstico”⁴⁹. Aquí es derechamente imposible negar que “nuestra” conciencia del modo en que opera el orden espontáneo puede resultar “extremadamente importante” para obtener alguna finalidad aprovechándose de las características del orden. Y nótese que aquí el “nuestra” hace referencia, al modo “constructivista”, no a los elementos del orden, sino a ganaderos y agricultores que buscaban mejorar las especies domésticas, por la vía de manipular el orden espontáneo.

Es común en la izquierda mirar al darwinismo (o más especialmente al neodarwinismo) con desconfianza. En algún sentido esto es extraño, porque después de todo, como lo notó Engels en la tumba de Marx, hay un evidente paralelo entre el darwinismo como teoría de la evolución de las especies y el materialismo histórico como teoría de la evolución de las formas sociales y los modos de producción. Ahora podemos ver, en un sentido distinto, que la posibilidad de usar órdenes espontáneos para obtener nuestras finalidades colectivas (al modo “constructivista”) no es refutada sino afirmada por el propio Darwin. Pero aunque extraña, esta desconfianza no es enteramente infundada: el neodarwinismo actual pretende dar un fundamento “natural” a la idea hobbesiana del individuo, a la tesis de que una explicación fundamental de “por qué somos como somos”⁵⁰ muestra que el dato básico de la “naturaleza humana” es que nuestros intereses están en conflicto, y que en esas circunstancias, creamos lo que creamos, lo que hacemos es siempre explotar al prójimo. Esta tesis, por supuesto, no es darwinismo sino neoliberalismo⁵¹.

⁴⁹ Éste es el título y el tema del capítulo 1 de Darwin, *The Origin of Species*, 15-54. “La variación en la naturaleza” es el título y tema del capítulo 2.

⁵⁰ Éste es, de hecho, el subtítulo del libro de Fischer, *La Mejor Idea Jamás Pensada*.

⁵¹ Nótese la liviandad con la que alguien como Fischer pasa de la observación de que el “altruismo” en términos evolucionarios sólo es adaptativo si deja de ser altruismo (es decir, si es lo que suele denominarse “altruismo recíproco”) a una afirmación sobre lo que explica la conducta de los seres humanos: “las personas tienen conductas altruistas con terceros porque esperan conductas recíprocas en el futuro, esto es, esperar ser ellas quienes reciban beneficios de parte de quienes ya los recibieron” (ibid., 125). Sin notar en ningún momento la contradicción en que incurre, Fischer continúa: “así, llevamos una especie de ‘cuenta corriente’ de los actos de altruismo ofrecidos y recibi-

El segundo caso que puede invocarse como ilustración de que no hay nada en la idea de orden espontáneo que excluya lo que Hayek denomina “constructivismo” es el de la Constitución norteamericana. Como lo explica Hamilton en el primer escrito de *The Federalist Papers*, el sentido de la dictación de la Constitución de los Estados Unidos fue

decidir la importante cuestión de si las sociedades de hombres son realmente capaces o no de establecer el buen gobierno a través de la reflexión y la elección, o si ellas están destinadas a depender para sus constituciones políticas en accidente y fuerza⁵².

La Constitución misma es un orden que no sólo tiene finalidades, sino que las declara al principio⁵³. Y la idea que guía ese orden no es el de reemplazar el orden espontáneo por un orden creado, sino construir sobre los intereses y finalidades anticipables de cada uno, con la finalidad de alinear el interés individual y el interés general:

dos” (ibid., 179). Aquí uno podría decir, como Bentham de Blackstone: “con relación a otros, puede que sea una afirmación demasiado absoluta; pero en lo que a él mismo se refiere, con conocimiento de causa, no tenemos por qué dudarlo” (Bentham, “Fragmento sobre el Gobierno”, II.29, nota). Para rechazar esta suerte de neo-hobbesianismo no es necesario seguir la estrategia (oscurantista) de negar la idea de evolución natural o su aplicación al ser humano. Basta negar la pretensión absurda de que si la mente y el lenguaje evolucionaron espontáneamente el ámbito del significado y del sentido es sólo una pantalla, algo que desfigura y esconde lo que verdaderamente es el caso (un “velo”, como lo llama Fischer): “el lenguaje de la máquina (“la lógica evolucionaria que guía nuestras conductas”) es el que instruye la interacción de nuestro organismo con el medio, pero nosotros lo percibimos ya compilado por nuestro sistema de emociones” (ibid., 129). La pregunta es en qué sentido ese “lenguaje de la máquina” *guía* nuestras conductas, *qué nos enseña acerca de nosotros mismos*. Como ha observado notablemente Raymond Gaita, “¿nos dirán las teorías evolucionarias del altruismo siquiera algo sobre la naturaleza de la compasión por el que sufre, sobre su pureza cuando está libre de toda traza de condescendencia, o sobre su poder de revelar la humanidad de aquéllos cuya aflicción ha hecho invisible su humanidad? Cuando alguien nos pida reflexionar sobre lo que hemos hecho al traicionar a un compañero que confió en nosotros, o al apoyar políticas asesinas por adhesión irreflexiva a nuestro país, o al dar dinero a un mendigo con evidente condescendencia, ¿recurriremos a la teoría evolucionaria para entender?” (Gaita, *The Philosopher’s Dog*, 179).

⁵² Hamilton, Madison y Jay, *The Federalist Papers*, §1.

⁵³ El preámbulo de la Constitución de 1787 es un ejemplo evidente de “constructivismo”, pese a lo cual está en la base de la “civilización desconocida que está creciendo en América” a la que Hayek dedicó *The Constitution of Liberty*: “We, the people of the United States, in order to form a more perfect Union, establish justice, insure domestic tranquility, provide for the common defense, promote the general welfare, and secure the blessings of liberty to ourselves and our posterity, do ordain and establish this Constitution for the United States of America”.

Pero la mayor garantía contra una concentración gradual de los diversos poderes en el mismo departamento consiste en dar a quienes administran cada departamento medios constitucionales necesarios y motivos personales para resistir la usurpación por los otros. Los medios de defensa deben ser, en este y en todos los otros casos, proporcionales al peligro del ataque. Es necesario hacer que la ambición contrarreste la ambición⁵⁴.

Dicho de otro modo, no se trata de crear un orden constitucional que imponga a cada agente un deber que debe entonces ser cumplido por ese agente con independencia de sus intereses reales y concretos (es decir: no se trata de un orden creado); se trata, al contrario, de configurar institucionalmente la posición de cada agente de modo que lo que vaya en su interés sea además lo que preserva la estructura del orden. Se trata, en otras palabras, de crear, “a través de la reflexión y la elección”, un orden espontáneo.

Uno podría entonces aprovecharse de la etiqueta derogatoria de Hayek y entender que, si el “constructivismo ingenuo” es el constructivismo del que cree que nuestras formas políticas pueden ser reemplazadas completamente por otras que responden a algún diseño deliberado, a la manera del “hombre de sistema” del que hablaba Adam Smith, el constructivismo que por eso sería entonces “realista” es el que acepta la tesis de Smith pero la rechaza cuando ella recibe su interpretación hayekiana. Desde el punto de vista de este “constructivismo realista”, el punto importante de Smith no tiene relación alguna con la idea hayekiana de que la aplicación de la idea de justicia social a los resultados de un orden espontáneo es un error categorial. Precisamente al contrario, lo que Smith está indicando en ese pasaje es cuál es la forma en que es razonable perseguir finalidades colectivas que son en efecto distintas de las finalidades que guían a los elementos del orden. Nos da la primera pista de la tecnología socialista que Cohen echa de menos. Para verla, debemos rechazar (por dogmática) la lectura de Hayek conforme a la cual la tesis de Smith era que el legislador no puede tener un principio autónomo de movimiento, y entenderla en el sentido de que *especifica el modo en que el principio legislativo puede ser perseguido sin comprometer la libertad*.

En efecto, Hayek lee a Smith como si éste sostuviera que dado que las piezas individuales de ajedrez, en el gran tablero de la sociedad humana, tienen un principio propio de movimiento, el legislador debe

⁵⁴ Hamilton, Madison y Jay, *The Federalist Papers*, §51.

renunciar a perseguir una finalidad que no sea la de permitir a los individuos que persigan sus propias finalidades. Pero Smith sostiene que la gran sociedad es posible en la medida en que el principio legislativo y el principio de movimiento de cada pieza “coinciden y actúan en la misma dirección”. No tiene sentido decir que A y B han de “coincidir y actuar en la misma dirección” si A desaparece y queda sólo B. Debemos entonces detenernos en la idea de que el principio legislativo y el individual “coinciden y actúan en la misma dirección”, y contrastar esta situación con el caso patológico de que ellos resultan ser “opuestos o diferentes”.

Para apreciar estas dos cuestiones debemos volver a la distinción entre órdenes espontáneos y creados. Recuérdese: como bajo un orden espontáneo la finalidad del orden se alcanza cuando los individuos que actúan bajo él lo hacen persiguiendo sus propios intereses, no se presenta la oposición, propia de los órdenes creados, entre la finalidad del orden y la finalidad del agente. Esto implica, por una parte, que el orden puede beneficiarse del conocimiento del individuo de sus circunstancias concretas, y del modo en que en ellas es mejor desplegar los medios a su alcance para obtener sus fines. Por lo mismo, el individuo no es utilizado como un medio para obtener la finalidad legislativa: el orden supone que sus fines son importantes, y no que debe abandonarlos para perseguir una finalidad que le puede resultar ajena.

¿Qué quiere decir que los principios de movimiento coincidan? Recordemos lo que hemos visto que Hayek decía acerca de (lo que aquí he llamado) la conexión interna entre órdenes espontáneos y libertad: las reglas de un orden espontáneo deben ser tales que ellas han de poder ser aplicadas por los individuos sin referencia a su propósito común. Hayek, lo hemos visto, creía que esto es lo mismo que sostener que las reglas *deben carecer* de un propósito común. Pero espero que ya estemos inmunizados contra este virus dogmático-ideológico de Hayek. Todo lo que es necesario para mantener la conexión interna entre orden y libertad es que los órdenes bajo los cuales los individuos deben llevar adelante sus planes de vida han de ser tales que no les exijan que, para ser exitosos, abandonen sus finalidades y adopten finalidades que a ellos aparecen ajenas, las del orden. El principio legislativo (el “propósito común” cuya ausencia Hayek creía que caracterizaba a los órdenes espontáneos) “coincide” con el principio propio de movimiento de cada una de las piezas individuales cuando el primero es susceptible de ser alcanzado de dos vías: mediante individuos actuando conforme a sus

propios principios de movimiento, es decir, individuos para los cuales el principio legislativo no funciona como guía, y mediante individuos que han hecho suyo el principio legislativo, es decir, para los cuales no hay oposición entre el principio legislativo y el individual. Nótese que, en estas condiciones, carece de sentido que un individuo adopte el principio legislativo por razones estratégicas (es decir, que se deje guiar por él a pesar de que no lo haya hecho su fin), y por eso puede decirse que el orden trata a los individuos como fines. La razón por la cual carece de sentido esta conducta estratégica del individuo es que no es necesaria: no es más exitoso el individuo que actúa persiguiendo su propia finalidad que el que actúa persiguiendo el fin legislativo. Pero el individuo puede actuar persiguiendo su propia finalidad, y no es penalizado por eso. Por consiguiente, si el individuo actúa persiguiendo el fin legislativo ya no hay pérdida para la libertad: ya no puede decirse que ese fin le sea ajeno. Ahora es su fin.

EL CASO DE LA EDUCACIÓN

Quiero ahora ejemplificar el argumento anterior y mostrar algunas de sus consecuencias por referencia al caso de la educación en Chile⁵⁵. Nuestro sistema educacional es lo que podría denominarse un sistema mixto, en el cual intervienen proveedores de distintos tipos: establecimientos fiscales, establecimientos particulares subvencionados y establecimientos privados no subvencionados (que suelen ser denominados “particulares pagados”). Los fundamentos de este sistema se encuentran en los números 10 y 11 del artículo 19 de la Constitución: conforme al primero, la Constitución asegura a todas las personas “el derecho a la educación”; conforme al segundo, asegura “la libertad de enseñanza”⁵⁶.

Un sistema mixto en cuanto a sus criterios de distribución: mercado y ciudadanía

La garantía del derecho a la educación se concreta, legislativamente, en la existencia de un sistema público compuesto por provee-

⁵⁵ Esta sección descansa en el argumento mucho más detallado y extenso contenido en Atria, *Mercado y Ciudadanía en la Educación*.

⁵⁶ Sobre la interpretación de los números 10 y 11 del artículo 19 de la Constitución, véase *ibid.*, 41-64.

dores estatales ante los cuales los ciudadanos pueden concurrir como quien ejerce su derecho, es decir, que no pueden negarse a admitirlos⁵⁷. Como todos los ciudadanos tienen derecho a la educación, esta categoría sirve de garantía: si una persona no satisface las condiciones que los demás establecimientos exigen como criterios de admisión, siempre ha de haber un establecimiento público que esté obligado a admitirlo. Los establecimientos de la educación llamada “particular” (privada) pueden ser subvencionados o no. Los primeros reciben, como su etiqueta lo indica, una subvención estatal que implica que ellos no necesitan cobrar a sus estudiantes una suma de dinero que se transforme entonces en condición de acceso. Originalmente, de hecho, estos establecimientos tenían prohibición legal de exigir contraprestación monetaria alguna a sus estudiantes o sus padres. Los establecimientos de la educación “particular pagada” se financian con los aportes de los padres. Tratándose de ellos el establecimiento puede exigir la contraprestación económica que juzgue necesaria.

El sistema es mixto en el sentido de sus *criterios de distribución*⁵⁸: el reconocimiento del derecho a la educación implica que al menos en el sistema público la educación se distribuye de acuerdo a un criterio de ciudadanía: todos tienen derecho a ser educados, por lo que el establecimiento no está en la posición del que puede condicionar la admisión. Pero sobre este nivel, todos tienen libertad de enseñanza, lo que quiere decir que pueden, si así lo desean y tienen los medios para eso, contratar privadamente en el mercado la educación que prefieran. La mixtura del sistema chileno es la coexistencia de los criterios de mercado y ciudadanía como criterios de distribución del bien educacional.

El sistema tiene un aspecto inconfundiblemente hayekiano: en primer lugar, asume que la educación es en principio una cuestión que cada uno ha de procurarse con cargo a sus recursos. Pero como hemos visto que no hay razón por la cual no sea razonable que los ciudadanos decidan contratar políticamente un seguro contra la privación extrema (en la forma de una “red de seguridad”), el Estado asume la obligación de organizar un sistema gratuito de educación. Ahora bien, esta obligación asume exactamente la forma que defendía Hayek, como un

⁵⁷ Para esta caracterización de la educación “pública”, véase Atria, “¿Qué Educación es ‘Pública’?”.

⁵⁸ Sobre la diferencia entre mercado y ciudadanía como criterios de distribución, véase Atria, *Mercado y Ciudadanía en la Educación*, 80-85.

subsidio a la demanda, en lo que suele conocerse como un sistema de “vouchers” (es recibida por establecimientos municipales y particulares subvencionados en función de su matrícula, por referencia al promedio mensual de asistencia)⁵⁹. Recuérdese que la condición de Hayek para que esta red de seguridad fuera compatible con la libertad y el Estado de derecho era que ella asumiera la forma de un “ingreso mínimo provisto fuera del mercado a todos los que, por cualquier razón, son incapaces de ganar en el mercado un ingreso suficiente”⁶⁰. El sistema de *vouchers* conforme al cual se financia la educación pública y la privada subvencionada es una suerte de ingreso mínimo educacional que el Estado concede a todo ciudadano que quiera utilizarlo. La provisión se realiza al margen del mercado, pero su uso es a través del mercado (por eso es un sistema de subsidio a la demanda).

La tendencia “espontánea” a la segregación

El sistema puede ser descrito como un orden espontáneo, en la medida en que el criterio de asignación de estudiantes a establecimientos se basa en la regla del artículo 19 N° 10 inciso 3° de la Constitución: “Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos”. Esto quiere decir que la distribución de estudiantes en establecimientos no responde al diseño de alguien que ha creado el sistema, sino a la elección de los padres, que es guiada por sus propios principios de movimiento. Para tener claridad sobre la diferencia, podemos decir que organizar el sistema educacional como un orden creado supondría reglas que especificaran a qué establecimiento debe asistir cada estudiante. La política norteamericana de *busing*, encaminada a producir la integración racial de las escuelas de algunos estados de Estados Unidos después de la decisión de la Corte Suprema en *Brown v. Board of Education*, es quizás un buen ejemplo. La práctica del *busing* supone que el sistema, al menos a cierto nivel, se basa en mandatos que definen, con prescindencia de los intereses concretos de cada agente,

⁵⁹ Es un error, aunque común, sostener que el sistema público chileno es un subsidio a la oferta. El régimen de financiamiento de los establecimientos privados subvencionados y municipales es el mismo: reciben una cantidad determinada calculada sobre la base de los estudiantes que están matriculados en ellos. Los estudiantes (sus “padres”) tienen libertad para elegir el establecimiento, y el financiamiento que el Estado provee se dirigirá al establecimiento en que los estudiantes se matriculen.

⁶⁰ Véase *supra*, el texto que acompaña a la n.45.

el establecimiento educacional al que cada uno ha de asistir. Por contraste, un orden espontáneo no recurre a mandatos de ese tipo, sino a reglas que pueden ser aprovechadas por cada agente para perseguir sus intereses. Tengan o no tengan un propósito común, esas reglas pueden ser aplicadas por cada individuo a la luz de sus propios intereses y finalidades; a la luz, es decir, de lo que para cada uno es importante en la educación de sus hijos.

Aunque, como está dicho, originalmente el hecho de que un establecimiento recibiera subvención estatal implicaba que no podía cobrar adicionalmente a sus estudiantes, a poco andar se introdujo lo que se denominó “financiamiento compartido”, en virtud del cual la subvención estatal se hizo compatible con un cobro de ese tipo, sujeto a ciertas condiciones. Es importante notar aquí que en algún sentido el argumento a favor del financiamiento compartido era irresistible: si al que puede pagar la educación de sus hijos (en la educación llamada “particular-pagada”) nada le impide hacerlo, ¿qué argumento había para negarle al que sólo podía pagar una parte que lo hiciera?

Esto produjo, por una parte, una expansión de la matrícula que ya ha alcanzado el 100% y, por otra, una progresiva segregación de clase. Cada estudiante va al establecimiento que su dinero puede pagar, ni un peso más abajo ni un peso más arriba. Para explicar este movimiento de expansión de la matrícula y de segregación de clase basta entender el funcionamiento de un sistema mixto como el chileno y el principio dominante de movimiento de los individuos que deben actuar bajo él. En realidad estas dos consecuencias de la configuración de un orden como espontáneo es, *pace* Hayek, algo que puede predecirse con un alto nivel de certeza cuando se introducen reformas de mercado (al menos si son exitosas): aumento de la riqueza y aumento de la desigualdad.

El punto de partida es el supuesto que funda la regla del inciso 3° del artículo 19 N° 10 de la Constitución: lo que esa regla llama “los padres” (que en rigor no necesitan ser los padres, pueden ser también otras personas que tienen la responsabilidad especial de velar por los intereses del menor) tienen el derecho y el deber de educar a sus hijos porque al elegir lo harán guiados predominantemente por lo que a su juicio es mejor para ellos. Es evidente que si este supuesto demostrara ser falso, y fuera el caso de que al elegir los padres utilizan a los hijos como instrumentos para perseguir, en perjuicio de éstos, sus propios

finés, la regla del inciso 3° debería ser revisada. El supuesto, sin embargo, no parece absurdo. Es parte de nuestra experiencia que el modo normal de comprensión de la relación entre padres e hijos menores de edad es tal que los intereses de los padres incluyen los intereses del hijo. Dado este supuesto, podemos anticipar que el principio dominante de movimiento de las decisiones que los padres deban tomar respecto de la educación de sus hijos será obtener la mejor educación posible para sus hijos. Es decir, que utilizarán los recursos que posean para mejorar la educación recibida por sus hijos, y que la finalidad de cumplir su función de padres será más fuerte, motivacionalmente hablando, que la finalidad (colectiva) de obtener, por ejemplo, un sistema integrado con educación de calidad suficientemente igual para todos.

Dadas las consideraciones anteriores (es decir, dada la estructura mixta del sistema educacional chileno y dado el hecho de que el principio dominante de movimiento de cada agente es obtener la mejor educación posible para sus hijos) es posible anticipar que el orden que resulte de la suma de las decisiones individuales tenderá a la segregación, tan rigurosa como sea posible.

Lo que es crucial aquí es entender que para que el sistema se segregue no es necesario que los agentes deseen un sistema segregado. Lo que cada uno busca es la mejor educación para sus hijos, pero lo que la suma de sus decisiones produce, en el contexto institucional chileno, es una progresiva segregación de clase. La segregación es el resultado de decisiones particulares que no buscan segregación.

El punto es en realidad obvio, y puede construirse en dos niveles. En primer término, es evidente que, *ceteribus paribus*, mientras más recursos se inviertan en educación mejor será la educación recibida. Por consiguiente, es obvio que, en la medida en que los “padres” tengan un interés en mejorar la educación de sus hijos, estarán dispuestos a pagar por hacerlo, y eso ya es suficiente para observar que, con el tiempo, los establecimientos se segregarán de acuerdo a su precio. En el diseño original del sistema educacional chileno, conforme al cual sólo los establecimientos de la educación particular pagada podían sujetar la admisión o permanencia a una contraprestación en dinero, esta segregación sólo podía ocurrir respecto de ellos. Con la introducción del financiamiento compartido, la segregación se hace más generalizada y más fina.

Pero el punto anterior, obvio como es, no da cuenta de la dimensión del problema. La calidad de la educación recibida no es función sólo de los recursos monetarios invertidos en ella, sino adicionalmente del grupo con el cual un estudiante debe educarse. Esto tanto en términos estrictamente pedagógicos (el llamado “efecto de pares”) como por las demás consecuencias o condiciones de la educación (la formación de “redes” sociales, el beneficio de un ambiente socialmente estable en el establecimiento, etc.)⁶¹. Estas dimensiones adicionales hacen que a cada uno le sea beneficioso estudiar con personas que estén socialmente mejor ubicadas que uno, porque de ese modo es posible “mejorar” el grupo social de pertenencia y beneficiarse además del mayor capital cultural de los miembros de ese grupo socialmente “superior”.

En efecto, como en general el hecho de que un individuo se eduque junto a otros de grupos socialmente “inferiores” no mejora sino empeora (en sentido lato) la calidad de la educación que recibe, las condiciones de selección de los establecimientos que están legalmente habilitados para seleccionar estudiantes tenderán a ordenarse de modo que cada uno se eduque junto a otros que son como él: no con los que pertenecen a grupos “superiores” a él (porque entonces éstos mejorarían su educación si pudieran excluirlo, por lo que iría en el interés de ellos moverse a un establecimiento que establezca condiciones de ingreso que lo excluyan), ni con los de grupos “inferiores” (por la razón recíproca).

En sentido lato, entonces, la calidad de la educación que un individuo reciba será superior si asiste a un establecimiento que establezca exigencias que permitan el ingreso sólo a personas como él o ubicadas en una posición socialmente “superior”. Ahora bien, dado que la mixtura del sistema educacional chileno implica que hay establecimientos que no pueden sujetar el ingreso de sus estudiantes a condiciones (la educación pública en sentido estricto) y establecimientos que pueden condicionar discrecionalmente ese ingreso (la educación particular, subvencionada o no), es posible anticipar que el orden que resulte de la suma de las decisiones individuales tenderá a la segregación, tan rigurosa como sea posible.

⁶¹ Para referirnos a la suma de ambos efectos podemos hablar de calidad de la educación “en sentido lato”. La denominación es incorrecta en tanto califica la educación por efectos no educativos, pero es correcta en tanto toma en cuenta consideraciones que, a pesar de ello, son relevantes dado el principio de movimiento de los padres.

¿Puede decirse de la segregación que es injusta?

Aquí podemos observar uno de los aspectos del argumento ya comentado de Hayek. ¿Puede decirse de un sistema educacional “espontáneamente” segregado que es injusto? Es evidente que, si se tratara del resultado buscado de una política estatal, la respuesta sería positiva. La segregación social de la educación es injusta en tanto permite al privilegiado transmitir su privilegio, reproduciendo en la siguiente generación la desigualdad de la que se beneficia. Adicionalmente, la diferencia de calidad en la educación (en sentido lato) que es la consecuencia necesaria de un sistema educacional segregado es particularmente dañina en sociedades meritocráticas de mercado, en las cuales las posiciones sociales de poder y prestigio son (o al menos se espera que sean) distribuidas en atención a méritos personales que son, al menos en una buena parte, consecuencias del tipo de educación recibida.

Esto hace que un sistema educacional segregado, que maximiza la transmisibilidad del privilegio, sea una fuente constante de injusticia. Una sociedad de mercado asume que la distribución producida por el mercado (al menos cuando el mercado funciona adecuadamente) no puede ser calificada de injusta porque lo que cada uno recibe es el reconocimiento de los otros a sus aptitudes y capacidades. Esto quiere decir que, si el mercado funciona adecuadamente, no hay injusticia en que A reciba 100 y B reciba 10. Aquí que el mercado funcione adecuadamente quiere decir que A y B estuvieron en posición de competir y que en esa competencia A venció a B. La desigualdad de primera generación, desde este punto de vista, está justificada.

Pero en este contexto un sistema educacional segregado transforma la justicia en injusticia: en efecto, el sistema se encargará de transformar desigualdades (por hipótesis justificadas) de primera generación en desigualdades injustificadas de segunda generación (o superior). Ello porque en esas condiciones A podrá usar sus 100 para asegurar el éxito de su hijo cuando a éste le llegue el momento de competir con el hijo de B. Como el hijo de A no puede haber hecho mérito alguno⁶², esa diferencia hace que ya no se pueda apuntar a los resultados de la competencia en el mercado para justificar desigualdad alguna.

⁶² Esto es consecuencia de la inocencia radical de los niños: nada de lo que ellos hagan cuenta en contra de ellos (al respecto, véase Atria, *Mercado y Ciudadanía en la Educación*, 21).

Pero en el caso chileno, sin embargo, la segregación del sistema escolar no es (por hipótesis) la consecuencia de una política deliberada. Al contrario, se trata de las consecuencias que, a nivel agregado, tiene la suma de decisiones individuales cada una de las cuales no busca segregar el sistema socialmente y menos causar el daño que la segregación causa (lo que los padres buscan es dejar a sus hijos en la mejor posición posible para enfrentar la vida, no reproducir una distribución injusta). El argumento de Hayek es que esto hace que debamos modificar dramáticamente nuestro juicio. Si antes decíamos que la segregación era injusta, ahora tendríamos que decir que ella es indiferente, que es algo de lo que no puede predicarse justicia o injusticia:

Por supuesto no nos equivocamos al percibir que los efectos de los procesos de una sociedad libre sobre la suerte de los diferentes individuos no son distribuidos de acuerdo a algún principio reconocible de justicia. Donde nos equivocamos es al concluir de esto que ellos son injustos y que alguien puede ser culpado por ellos⁶³.

O, como lo dice de modo aún más enfático unas páginas antes,

Debe por supuesto admitirse que la manera en la que los beneficios y cargas son distribuidos por el mecanismo del mercado en muchos casos tendría que ser calificado como muy injusto si fuera el resultado de la distribución deliberada a personas particulares⁶⁴.

Pero de esto, dice Hayek, no se sigue que podamos decir que son injustos. Debemos considerar aquí las razones en virtud de las cuales es incorrecto decir que los resultados son consecuencia de la acción del que introdujo las reglas sobre las que descansa el orden o de aquél en virtud de cuya autoridad esas reglas se mantienen. Sólo porque en el sentido relevante, según Hayek, no podemos decir que la segregación *sea consecuencia de las acciones del legislador* ella no puede ser calificada de justa o injusta. Como hemos visto más arriba, el argumento es que la cadena de imputación se rompe porque entre la dictación o mantención de esas reglas y el resultado que se trata de calificar hay una brecha que es mediada por la acción de los individuos que persi-

⁶³ Hayek, *Rules and Order*, 69s.

⁶⁴ *Ibid.*, 64.

guen sus propios fines, entre los cuales (por hipótesis) no está producir segregación. Es para crear esta brecha que Hayek pasa de constatar que los órdenes espontáneos no necesariamente tienen un propósito a concluir que ellos necesariamente deben carecer de un propósito. Pero esto es insostenible. Si bien los resultados particulares del orden son a cierto nivel impredecibles, es absurdo concluir de esto que al crear las reglas o al mantenerlas estamos *totalmente en la obscuridad* respecto de cuáles han de ser sus resultados: no estamos totalmente, sino sólo parcialmente, en la obscuridad. El envenenador no está *totalmente* en la obscuridad sobre las consecuencias de su acción de envenenar la reserva de agua por el hecho de que los resultados particulares de su acción (la individualización de los envenenados) sean impredecibles.

Por supuesto, no es suficiente decir que nuestra ignorancia es parcial, porque debemos preguntarnos si lo que sabemos es suficiente dado lo que nos interesa. El hecho de que el envenenador no pueda anticipar precisamente quiénes serán afectados hace a su acción irracional si lo que desea es envenenar a una persona en particular, pero no si lo que desea es causar terror en la población. Si nuestra pregunta es por la justicia de un sistema educacional que en virtud de su mixtura entre mercado y ciudadanía como criterios de distribución tiene una tendencia interna a la segregación social, el hecho de que no podamos especificar qué individuos precisamente han de ser perjudicados y qué individuos beneficiados no tiene por qué afectar nuestro juicio. No hay absolutamente nada objetable en decir (1) que, aunque no podemos predecir exactamente quién atenderá qué establecimiento, el hecho de que el sistema sea en el sentido explicado mixto implicará una tendencia interna a la segregación, por lo que (2) la mantención de las reglas que configuran un sistema mixto produce la segregación del sistema, de modo que puede decirse que la segregación es imputable a aquél por cuya autoridad el sistema mixto se mantiene. Así como sería insensato que aceptáramos la defensa del envenenador de que envenenar el agua no causa la muerte de nadie, porque entre la acción de envenenar el agua y el resultado de muerte hay una brecha que es mediada por la acción del que consume el agua (que ciertamente no quiere el resultado), el hecho de que la segregación sea mediada por la acción de individuos que no buscan segregar es irrelevante.

¿Es necesario restringir la libertad para acabar con la segregación?

Pero quizás el argumento de la sección anterior podría ser concedido sin evitar la conclusión de que la segregación es políticamente inevitable. Quizás el argumento podría conceder, en otras palabras, que la segregación es injusta, pero enfatizar que ella sólo puede ser eliminada al precio de sacrificar la libertad. Este argumento es más importante que el anterior, porque es hoy políticamente más efectivo. Como ya está dicho, recibe apoyo adicional por la idea “pluralista” de que igualdad y libertad están en conflicto. Éste sería sólo un caso más de esas circunstancias en las que una sociedad libre exige tolerar grados más o menos considerables de desigualdad.

Aplicado al problema de la segregación del sistema educacional, podríamos decir que ella es consecuencia de que se trate de un orden espontáneo, que aquí quiere decir que es un orden que se basa en la libertad de los “padres” para elegir la educación de sus hijos. Eso, podría decirse, implica una tendencia interna a la segregación, por las razones ya explicadas. Para evitar la segregación sería necesario reemplazar este orden espontáneo por un orden creado, en que las plazas de los establecimientos educacionales fueran asignadas por un funcionario que actúa guiado por la finalidad del orden (proveer una educación socialmente integrada), y dirige mandatos concretos a individuos particulares (distribuyendo plazas entre establecimientos educacionales) para que éstos, abandonando sus propias finalidades, actúen según lo que desde el punto de vista del orden es conveniente.

Ésta es la manera en que la cuestión es habitualmente discutida en Chile. Aunque no suele decirse con esas palabras, se asume que al precio de la libertad de “los padres” de elegir establecimiento educacional es la desigualdad en la provisión de educación. En efecto, ya hemos visto que desde el punto de vista de la educación que cada uno recibe lo mejor es educarse con personas situadas en mejor o al menos igual posición social que la de uno, por lo que si los “padres” pueden libremente elegir el establecimiento eso llevará a la segregación del sistema. La conclusión está a la vista: para evitar la segregación es necesario acabar con la libertad de elegir. Libertad e igualdad están en conflicto.

Paradójicamente, la mejor manera de responder a este argumento es recurrir a la idea hayekiana de órdenes espontáneos, una vez que ella ha sido clarificada en la forma en que lo hemos hecho en la primera parte de este artículo. En términos de lo ya discutido, la tesis de que

en un caso como el que estamos considerando la libertad y la igualdad están en conflicto necesita mostrar (a) que los órdenes espontáneos garantizan la libertad, y que los órdenes creados la niegan o en el mejor de los casos la arriesgan; (b) que en el caso que estamos considerando la desigualdad resultante (la segregación de clase) no puede ser eliminada sino aboliendo el orden espontáneo. El argumento de la primera parte muestra que la primera premisa es correcta, pero la segunda falsa. Como la segunda premisa es falsa, el argumento, que descansa en ambas, puede ser desechado.

En efecto, la segunda premisa se apoya en dos de las observaciones de Hayek: la primera, que lo que caracteriza a los órdenes espontáneos es que ellos son genéticamente espontáneos; la segunda, que los órdenes espontáneos no tienen un propósito, que (en términos de Adam Smith) un orden espontáneo es un orden caracterizado por el hecho de que no hay un principio legislativo de movimiento.

Pero ya sabemos que ambas observaciones son falsas. De la observación (correcta) de que los órdenes espontáneos no necesariamente tienen un creador no se sigue que ellos necesariamente no tienen un creador; y de la observación (correcta) de que los órdenes espontáneos permiten a los agentes actuar siguiendo sus propios principios de movimiento no se sigue que ellos no pueden responder, como orden, a ninguna finalidad o propósito. Ahora podemos apreciar que estas derivaciones inválidas no eran sólo errores en el argumento: eran necesarias para reclamar, para una ideología neoliberal (cuyo sentido, si se me permite decirlo ahora, no es ni proteger la libertad ni la igualdad, sino proteger el privilegio de los privilegiados) la forma institucional de la libertad.

Corregidas que sean estas falsas derivaciones, podemos decir que, en el sentido en el que los órdenes espontáneos protegen la libertad, ellos no necesitan ni ser de origen espontáneo ni carecer de un propósito. Todo lo que es necesario es que ellos sean órdenes en el contexto de los cuales los individuos no necesiten abandonar sus finalidades para adoptar las del orden. No hay razón alguna para entender que esto es posible sólo tratándose de órdenes que han surgido espontáneamente ni que para que esto sea el caso el sistema no debe tener una finalidad global.

Y tratándose del caso que nos ocupa aquí, el del sistema educacional chileno y su tendencia interna a la segregación (y en consecuencia a la desigualdad), es crucial notar que esa tendencia no se explica

por el hecho de que el sistema permita a los individuos actuar persiguiendo sus propias finalidades (lo que ellos creen que es mejor para la educación de sus “hijos”). Si eso fuera efectivamente el caso, entonces la segregación sólo podría ser evitada reemplazando un orden espontáneo por uno creado, y el argumento de Hayek (y del “pluralista”) sería correcto. Pero lo que hace que el sistema tenga una tendencia interna a la desigualdad es el hecho de que él permite que los individuos usen recursos desigualmente distribuidos para mejorar la educación de sus hijos. Para eliminar la tendencia a la desigualdad no es necesario reemplazar el orden por uno creado. Todo lo que es necesario es reducir el impacto que, en sus decisiones acerca de la educación de sus hijos, tienen recursos desigualmente distribuidos. *En la medida en que los recursos que son utilizables para actuar en el orden son iguales, la tendencia a la desigualdad es neutralizada;* es decir, es reemplazada por una tendencia contraria.

Eso es, por ejemplo, lo que explica la regla “una persona, un voto”. Permitir que en los procedimientos de formación de voluntad política cada uno use sus recursos haría que esos procedimientos estuvieran sistemáticamente sesgados a favor de quienes tienen más recursos. La manera en que las instituciones políticas evitan este problema no es eliminando el voto (reemplazando los procedimientos de votación libre por decisiones de funcionarios), sino limitando los recursos que cada ciudadano puede usar para contribuir a la formación de la voluntad de todos. Los recursos se reducen a uno: su voto. Como los individuos sólo pueden usar un recurso que está igualitariamente distribuido para participar del proceso político electoral, la tendencia a la desigualdad que implica (por ejemplo) un sistema de voto censitario es neutralizada y reemplazada por una tendencia a la igualdad de influencia.

En el caso del sistema educacional podemos decir lo mismo. En la medida en que los individuos tengan diferentes dotaciones de recursos susceptibles de ser utilizados en la educación de sus hijos, el sistema educacional (es decir, el orden emergente de la suma de las decisiones descentralizadas de los individuos) tenderá a segregarse *conforme a los recursos que cada individuo pueda invertir en la educación de sus hijos*. No hay ninguna razón, aparte de la ceguera ideológica, para declarar que este resultado, una vez producido, era una consecuencia “impredecible” o “no anticipable”. Cada decisión que modifica las reglas sobre las que descansa el sistema educacional, aumentando el

impacto que pueden producir los recursos desiguales de los individuos, tiene el efecto perfectamente anticipable de aumentar correlativamente la segregación del sistema educacional, aun cuando no podamos anticipar la forma concreta de esa segregación. Un sistema educacional que se basa en la regla del inciso 3° del N° 10 del artículo 19 (derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos) puede ser un sistema que tienda a la igualdad en la medida en que los establecimientos educacionales no estén legalmente habilitados para seleccionar o en algún sentido condicionar la admisión de estudiantes. Esto no es limitar la libertad para obtener igualdad: es maximizar la libertad, porque hemos visto que en el sistema actual la libertad para elegir la educación de los hijos varía según la posición social del individuo (el que está más abajo no tiene libertad de elegir, porque sólo puede optar a los establecimientos que no establecen condiciones de ingreso). Tratándose del sistema educacional, la protección completa y radical de la libertad implica la protección completa y radical de la igualdad. Para esto bastaría con radicalizar y universalizar la política neoliberal de *vouchers*. En efecto, si (al modo del voto) todo ciudadano tuviera acceso a un *voucher* educacional, y si la educación no pudiera ser pagada con ningún otro recurso alternativo o adicional al *voucher*, y si la libertad de elegir de “los padres” recibiera máxima y radical protección (excluyendo la posibilidad de que un establecimiento neutralizara la elección de alguien por la vía de exigirle requisitos que no cumple), el sistema podría describirse como un orden espontáneo con una tendencia interna a la integración y por ende a la igualdad⁶⁵.

Si el argumento anterior es correcto, habremos de decir que la realización de la igualdad en el sistema educacional no supone la abolición de los órdenes espontáneos y su reemplazo por órdenes creados con mandatos concretos. Es posible que podamos configurar circunstancias en las que el interés de los individuos por obtener una educación mejor para sus hijos no está en conflicto con el interés legislativo (es decir, de los ciudadanos) en un sistema igualitario y no segregado. De hecho, en este caso, se trata de modificar las reglas en las que descansa el sistema educativo para eliminar (o al menos reducir) el impacto que en la configuración del sistema tienen los recursos que los individuos poseen diferenciadamente (el más perspicuo de ellos, desde luego, es el

⁶⁵ Para los detalles del argumento, véase Atria, *Mercado y Ciudadanía en la Educación*.

dinero, pero es importante notar que no es el único: poder, influencia, “capital cultural”, etc. son recursos también distribuidos desigualmente). Habiendo hecho esto, es posible preservar la libertad y la igualdad: ya no es necesario recurrir a órdenes creados y sus mandatos concretos que tratan al individuo como instrumento, basta dejar que en esas condiciones cada uno persiga sus propias finalidades.

CODA

Es común hoy oír que lo que queda de diferencia entre derecha e izquierda es que la primera celebra el mercado y la segunda lo rechaza o al menos lo acepta a regañadientes. Por extensión, la idea de órdenes espontáneos, que se asocia primariamente con autores como Hayek o Adam Smith, es habitualmente recibida como una idea de derecha, al menos en el sentido de neoliberal. Esto nos deja enfrentados a la disyuntiva identificada al principio: o arriesgar la libertad por la vía de abandonar los órdenes espontáneos o (más probablemente, hoy por hoy) abandonar la idea de igualdad como ideal político para preservar la libertad y lo que la hace posible, los órdenes espontáneos. *Ésta es una falsa disyuntiva*. La cuestión, en realidad, es cómo pueden modificarse las condiciones en las que cada individuo persigue sus fines de modo que al hacerlo su acción, sumada a la de los demás que hacen lo mismo, forme un orden que tienda a la igualdad. No he pretendido, desde luego, responder cabalmente a esta pregunta, sino sólo plantearla: éste es el sentido en el que este artículo puede ser visto como programático. La realización de ese programa es lo que según Cohen nos falta, y que ahora podríamos llamar “microeconomía de la igualdad” (o, en rigor, “microeconomía de la igual libertad”). Tampoco he ofrecido un argumento que *en general* muestra que esa microeconomía es posible, pero espero haber dado razones para transformar las objeciones hayekianas en razones para estar optimistas al respecto. Si el argumento mencionado en la sección anterior (y desarrollado latamente en *Mercado y Ciudadanía en la Educación*) es correcto, tenemos una razón más para el optimismo: el hecho de que en una esfera de la ciudadanía sea posible encontrar micro-fundaciones para la igualdad nos da esperanzas de que en otros también lo será. Por ahora el argumento no prueba nada más, pero tampoco nada menos.

REFERENCIAS

- Atria, F. "La Relevancia del Derecho Civil". *Revista de Estudios de la Justicia* 8 (2006), pp. 219-226.
- . *Mercado y Ciudadanía en la Educación*. Santiago: Flandes Indiano, 2007.
- . "Sobre la Soberanía y lo Político". *Revista de Derecho y Humanidades* 12 (2007).
- . "La Verdad y lo Político (i): La Verdad y su Dimensión Constitutiva". *Persona y Sociedad* 23 (2009), pp. 21-50.
- . "La Verdad y lo Político (ii): Democracia y Ley Natural", en *Persona y Sociedad* 23 (2009), pp. 35-64.
- . "¿Qué Educación es 'Pública'?". En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (eds), *Ecós de la Revolución Pingüina*. Santiago: UNICEF, 2010, pp. 153-181.
- Atria, F. y C. Michelon. "Una Crítica al Principio de la Diferencia". En A. Squella (ed.), *El Pensamiento Filosófico y Político de John Rawls*. Valparaíso: EDEVAL, 2007.
- Bentham, J. *Fragmento sobre el Gobierno*. Madrid: Aguilar, 1985.
- Berlin, I.: "Dos Conceptos de Libertad". En I. Berlin, *Libertad y Necesidad en la Historia*. Madrid: Revista de Occidente, 1958, pp. 133-182.
- Cohen, G. A. "Libertad y Dinero". *Estudios Públicos* 80 (2000), pp. 51-75.
- . "Por Qué No el Socialismo". En R. Gargarella y F. Ovejeros (eds.), *Razones para el Socialismo*. Barcelona: Paidós, 2002, pp. 63-85.
- Darwin, C. *The Origin of Species*. London: Collector's Library, 2004 [ed. orig. 1859].
- Eagleton, T. *After Theory*. London: Penguin, 2004.
- Epstein, R. "Hayekian Socialism". *Maryland Law Review* 58 (1999), pp. 271-299.
- Fischer, Á. *La Mejor Idea Jamás Pensada*. Santiago: Ediciones B, 2009.
- Gaita, R. *The Philosopher's Dog*. London: Routledge, 2003.
- Hamilton, A., J. Madison y J. Jay. *The Federalist Papers*. New York, NY: Oxford University Press, 2008 [ed. orig. 1788].
- Hayek, F. "The Use of Knowledge in Society". En F. Hayek, *Individualism and Economic Order*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1945, pp. 77-91.
- . "Economics and Knowledge". En F. Hayek, *Individualism and Economic Order*. Chicago, IL: Chicago University Press, 1948 [ed. orig. 1937], pp. 33-56.
- . *Individualism and Economic Order*. Chicago, IL: Chicago University Press, 1948.
- . *Rules and Order*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1978.
- Hobbes, T. *Leviathan*. Oxford: Oxford University Press, 1965 [ed. orig. 1651].
- MacCormick, N. *Institutions of Law*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- MacIntyre, A. *After Virtue. A Study in Moral Theory*. London: Duckworth, 1985.
- Marshall, T. *Citizenship and Social Class*. London: Pluto, 1992 [ed. orig. 1950].
- Rawls, J. *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971.
- Rothstein, B. "El Fracaso de los Socialistas Europeos". *La Nación*, Santiago, 28 de junio 2009.
- Silva, R. (ed.). *Ideas y Confesiones de Portales*. Santiago: Editorial del Pacífico, 1954.

Smith, A. *The Theory of Moral Sentiments*. Indianapolis: Liberty Fund, 1984 [ed. orig. 1759].

Wright, E. O. "Compass Points: Towards a Socialist Alternative". *New Left Review* 41 (2006), pp. 93.124. □

¿QUIÉN ESTÁ A CARGO DE LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA ESCOLAR?

UN ANÁLISIS DE LA REGULACIÓN LEGAL DE LAS ESCUELAS “MUNICIPALES”*

Lucas Mac-Clure

La regulación jurídica de la gestión escolar en Chile suele entenderse como portadora de la “municipalización” de la educación pública. En este trabajo se sostiene que un análisis de la regulación legal de las escuelas municipales contenida en el Estatuto Docente y en otras leyes indica que ésta es una interpretación errada. Contrariamente a lo que se supone, la regulación que ha regido hasta ahora establece una difusión de competencias de decisión y, por tanto, de responsabilidades entre varios agentes públicos y privados. Y en varios aspectos que algunos considerarían claves, como nombramientos y remoción de profesores y directores, y estructura de remuneraciones, la regulación simplemente pone múlti-

LUCAS MAC-CLURE. Abogado, Universidad de Chile. Actualmente realiza estudios de posgrado en derecho, en la Universidad de Yale.

* Versión revisada del trabajo presentado en seminario realizado en el CEP el 25 de mayo de 2010 e incluido luego en la serie *Puntos de Referencia* N° 322 (junio 2010), Centro de Estudios Públicos.

Agradezco a Harald Beyer, Alejandro Donoso, Arturo Fontaine, Verónica Monsalve, Jorge Pavez, Carmen Luz Salvestrini y Guillermo Scherping por la ayuda prestada en la elaboración de este trabajo.

ples frenos a la gestión de las municipalidades y a la de los directores de las escuelas.

Palabras clave: regulación de la educación; educación pública; gestión educacional; calidad de la educación.

Recibido y aceptado: junio 2010.

Introducción

Hace un tiempo se me preguntó quién está a cargo de la gestión de la educación pública escolar, de acuerdo a la regulación jurídica chilena. La responsabilidad por la educación pública escolar suele entenderse distribuida entre el gobierno central, que a través del Ministerio de Educación entrega financiamiento y define los contenidos mínimos para la educación escolar, y las municipalidades de las comunas donde se encuentran las escuelas, a cargo de la administración de sus recursos y en general de su gestión. Por eso se suele decir que la educación pública escolar es “municipal”.

Ahora bien, ¿cómo la ley y otras normas estatales definen los poderes de gestión a nivel municipal? Según varios expertos en educación, de una manera “restrictiva”, y, por eso, inadecuadamente. Elacqua, González y Pacheco (2008: 138) señalan que “La normativa que regula el sistema público de educación es inadecuada y crecientemente restrictiva en términos de gestión, lo que desincentiva el desarrollo de prácticas que aprovechen de mejor forma los recursos disponibles y que potencien un mejoramiento de la calidad de los aprendizajes impartidos”. Asimismo, Raczynski y Salinas (2008: 112) afirman que “el marco normativo que regula el funcionamiento del sistema educativo [...] es inadecuado y restrictivo para una gestión eficiente de los recursos y no conduce a prácticas de aprendizaje. Aunque no el único”, agregan, “el estatuto docente es el componente más mencionado y criticado en relación al marco normativo”.

En éstos y otros estudios, sin embargo, suele faltar una explicación más detallada de la regulación jurídica que afecta a la gestión. Dar un paso en esa dirección es el objetivo de este trabajo. El carácter “restrictivo” de la regulación de la gestión de la educación pública escolar se expresa, primero, en que produce difusión de competencias de decisión (y por tanto de responsabilidades) entre varios agentes públicos o

privados respecto de materias clave de gestión, agentes entre los cuales están incluidas no sólo las municipalidades o los directores sino también profesores y apoderados; y segundo, en que respecto de muchos aspectos clave simplemente no permite a esos agentes tomar decisiones. Para decirlo de manera más general, este trabajo muestra que, respecto a varias materias importantes de la gestión educacional, tiene poco sentido decir que nuestro sistema educativo escolar es “municipal”. A lo más puede decirse que es parcialmente municipal. Por “materias o aspectos clave” de la gestión me refiero al nombramiento, remoción y remuneraciones de profesionales de la educación, aquello que en el Estatuto Docente aparece relacionado con el “ámbito administrativo” de la gestión (art. 7 a); dejaré fuera la dimensión financiera, aunque por supuesto ésta es importante para la educación pública. Al hacer esto, además, me concentraré en los funcionarios “titulares”, que según la ley deben conformar el 80% o más de los profesionales de la educación de una comuna.

Hoy es un lugar común hablar de la “crisis de la educación municipal” y de cómo ésta podría resolverse. El porcentaje de matriculados en las escuelas públicas ha bajado considerablemente desde su creación durante el régimen militar y ha sido absorbido por los colegios particulares subvencionados por el Estado. La calidad de la educación municipal es, de acuerdo a varios indicadores, más baja que la del sector particular-subvencionado y particular. Entre las reformas, el gobierno de la coalición de derecha Alianza por Chile ha impulsado la creación de “liceos de excelencia” como una manera de hacer frente a la crisis. Pero en el año 2008 el liceo de mayor prestigio a nivel nacional, el Instituto Nacional, fue objeto de una toma estudiantil que atrajo la atención de los medios y el público general. En esa ocasión fue posible observar no solamente problemas de infraestructura sino también de gestión educacional, tanto respecto a la entrega de educación como de resolución del conflicto que surgió entre alumnos, profesores y la dirección del Instituto. Además, el Presidente S. Piñera ha dicho que su gobierno pretende buscar “nuevos y mejores modelos para la educación municipal” y que es necesario fortalecer el “liderazgo de los directores”*. Más allá de si uno comparte o no estas medidas, la organización de la educación pública escolar es un tema que nuestro país necesita enfrentar.

* El gobierno envió al Congreso el 30 de noviembre de 2010 un proyecto de ley que aumenta las atribuciones de los directores de las escuelas. (N. del E.)

El plan de este trabajo es simple. Me referiré a (1) la regulación del nombramiento de profesionales de la educación, (2) término de funciones, (3) remuneraciones, (4) un caso que ilustra la regulación, y luego (5) concluiré. Un par de aclaraciones sobre lo que sigue: no defenderé la idea de que la organización actual de la educación pública escolar o las reformas que se le proponen son adecuadas o inadecuadas. En parte lo aclaro porque voy a hablar de la regulación de la situación laboral de personas de carne y hueso, de profesores y directores de escuela, y esa regulación es bastante protectora de esas personas. Se trata de una materia evidentemente sensible y sería un error que los profesores y directores que pueden haber venido a escucharme pensarán que estoy formulándoles una crítica a ellos. Me interesa separar la pregunta de política educacional —¿cómo se *debería organizar* la educación pública?— de una pregunta distinta, cómo *está organizada* la educación pública hoy. Pienso que un recuento de lo que tenemos es una condición necesaria y previa para un debate sobre reformas. Avanzar hacia un diagnóstico en el ámbito de la regulación jurídica es el objetivo de lo que sigue¹.

1. Nombramiento de profesionales de la educación

A primera vista, la función que la ley le asigna al director es importante. Según el Estatuto Docente, ella consiste en “dirigir y liderar el proyecto educativo institucional [del establecimiento educacional]” (art. 7). De acuerdo a lo anterior, una cuota de responsabilidad importante en la gestión educacional recae en quien tiene poder para nombrar al director. Ya que se dice que la educación pública es “municipal”, uno esperaría que la ley le entregara al municipio ese poder.

Sin embargo, según la ley cada municipalidad es sólo un actor más (aunque importante) en el proceso de nombramiento de los directores titulares. Los postulantes al cargo de director se someten a un

¹ A menos que se indique, todas las disposiciones legales citadas (“artículos”) son del Estatuto Docente. El Estatuto Docente fue promulgado como Ley 19.070 el 27 de junio de 1991 (y publicado en el *Diario Oficial* el 1 de julio de 1991). Desde entonces, el Congreso le ha introducido algunas modificaciones. Aquí se considerará solamente el texto actualmente vigente (este trabajo fue terminado en mayo de 2010). Las citas de artículos del Decreto Supremo 453 de 1991, Aprueba Reglamento de la Ley N° 19.070, y del Estatuto Docente de los Profesionales de la Educación irán acompañadas de la abreviatura “DS”.

concurso público. El concurso es administrado por un departamento de la municipalidad, el Departamento de Administración de Educación (DAE), que elabora las bases, llama a concurso y recibe los antecedentes (art. 33 y arts. 82 y 83 DS). Luego el DAE entrega los antecedentes a una comisión calificadora de concurso (art. 84 DS). La comisión está integrada por cinco personas: (1) el director del DAE, (2) un director de otro establecimiento educacional del municipio, elegido por sorteo, (3) un representante de los padres y apoderados del establecimiento, elegido por éstos, (4) un docente del establecimiento, elegido por sorteo y (5) un funcionario del Departamento Provincial de Educación, es decir, un representante del Ministerio de Educación, quien actúa como ministro de fe (art. 31 bis). Las comisiones asignan puntajes a los candidatos (art. 32) y adoptan sus decisiones por mayoría simple (art. 91 DS). En resumen, en esta primera etapa la decisión sobre quiénes podrían ocupar un cargo de director es tomada en igualdad de condiciones por representantes de la municipalidad, los directores, los profesores, los apoderados y el Ministerio de Educación.

En una segunda etapa, el alcalde nombra al director, pero la decisión previa de la comisión que falló el concurso limita fuertemente sus opciones. El alcalde debe nombrar a alguno de los dos candidatos que obtuvieron los más altos puntajes y si opta por el segundo lugar debe justificar por escrito su decisión (en una “resolución fundada”) (arts. 32 y 33). Por lo tanto, la decisión más importante respecto a la selección de la persona que ocupará el puesto de director la toman las comisiones de concurso, donde la mayor influencia de la municipalidad es probable que la tenga sólo en 1/5 de los votos (a saber, en el representante de la DAE).

He dicho “es probable” porque más allá de la regulación legal hay factores externos que podrían aumentar la influencia del alcalde en las comisiones de concurso. Los docentes y directores que las integran podrían querer evitar conflictos con el municipio que afecte su posición respecto a las decisiones que éste tome, por ej., en materia del término de la relación laboral o la gestión dentro del establecimiento, aunque, como veremos en un momento, las facultades del municipio en estas materias son restringidas.

En la dirección contraria hay una consideración importante respecto al voto del representante de la municipalidad en las comisiones de concurso, i.e. el director del DAE. Nótese que si bien el alcalde de-

signa al director del DAE, y por eso se asegura de cierta lealtad de parte de éste, lo hace a partir de una lista conformada por una comisión de concurso (integrada por “los tres funcionarios de mayor jerarquía de la municipalidad”, art. 34 inc. 1º), y más importante, al director del DAE se le aplica el Estatuto en materia de remuneraciones y término del cargo². Un director del DAE “díscolo” podría actuar bajo el alero de esta regulación y votar en las comisiones respectivas contra la decisión de la municipalidad, aunque, claro, es probable que por razones en parte internas (como el hecho de que otros funcionarios de la municipalidad nombren al director del DAE) y en parte externas a la regulación, aquello no ocurra frecuentemente.

Veamos ahora cómo son nombrados los profesores titulares. Ya que la educación pública es “municipal”, también se podría esperar que en esta materia las decisiones fueran tomadas por el municipio, o al menos por los directores que el sistema educativo público ha nombrado (aunque ya sabemos que en ese sistema la participación del municipio es reducida). Sin embargo, en esta materia la regulación es parecida a la del nombramiento de directores. Nuevamente, el DAE de cada municipio administra un concurso de antecedentes (art. 33). En este caso la comisión calificadora del concurso está formada por (1) el director del DAE, (2) el director del establecimiento para el cual se quiere nombrar un profesor y (3) un profesor “elegido por sorteo entre los pares de la especialidad de la vacante a llenar” (art. 31). La comisión debe asignar puntajes y tomar su decisión por simple mayoría (art. 91 DS). El alcalde realiza el nombramiento, pero a diferencia del caso del nombramiento de directores, está limitado *totalmente* por la decisión de la comisión: el alcalde debe nombrar al candidato calificado con mayor puntaje por ésta (art. 33). Así que ni el municipio ni el director pueden decidir por sí solos quiénes ocuparán los cargos de profesores titulares.

Se podría sugerir que el municipio y el director probablemente coincidirán en la persona que debe ser nombrada, pero nuevamente ello

² El Estatuto rige para “quienes ocupan cargos directivos y técnico-pedagógicos en los departamentos de administración de educación municipal que por su naturaleza requieran ser servidos por profesionales de la educación” (art. 1). El jefe del departamento de administración de educación municipal debe ser un “profesional de la educación” (art. 34 inc. 2). Por lo tanto, al jefe del DAE se le aplica el régimen de término del cargo y de remuneraciones examinados en las secciones 2 y 3.

no es algo que la regulación haga probable: los directores de escuela son nombrados por una comisión plural en la cual el municipio tiene un rol limitado, como vimos arriba, así que un director de escuela que participa de una comisión de concurso podría tener una visión sobre el proyecto educacional que lidera muy distinta de la visión del municipio. Y por cierto, la opinión del docente que participa en la comisión calificadora de profesores podría también ser muy distinta de la del municipio, o de la del director de su escuela. Es posible incluso que en el nombramiento de ese docente no hayan participado el director de escuela o el director del DAE que ahora participan con aquél en la comisión de concurso. Por lo tanto, es razonable decir que la ley establece una difusión de responsabilidades entre distintos funcionarios respecto del nombramiento de profesores, dejando a factores “externos” el peso de la creación de una posición consensuada sobre el destino de la educación “municipal”. Por ejemplo, la capacidad de persuasión de cada uno de ellos o de amenaza en base a otras consideraciones.

Hay un poder de las municipalidades relacionado con los nombramientos de directores y docentes que resta considerar. La municipalidad debe fijar todos los años la “dotación docente”, es decir “el número total de profesionales de la educación que sirven funciones de docencia, docencia directiva y técnico-pedagógica” en las escuelas de la comuna, “expresadas en horas cronológicas de trabajo semanales”, como dice el Estatuto (art. 20). El plan tiene una duración anual y debe ser aprobado a más tardar en noviembre del año anterior al que empieza a regir. En la medida que establece vacantes, es la antesala a los llamados a concursos que ya hemos examinado. Aquí la municipalidad no necesita conseguir la aprobación, ni siquiera consultar, a los directores de las escuelas de su comuna. Sin embargo, sí debe comunicar su decisión al Ministerio de Educación (a través de uno de sus departamentos, el Departamento Provincial de Educación³). El ministerio puede “observar” la dotación que ha fijado la municipalidad por no respetar “la relación óptima” entre profesionales y horas de trabajo, y el número de alumnos y cursos, aunque sólo con el objetivo de disminuir la dotación docente. En caso de que el municipio no acepte la observación del ministerio, la cuestión debe ser resuelta por dos organismos del gobierno central, uno que es parte del Ministerio de Educación y otro del Ministerio del Interior (la

³ Ver art. 16 de la Ley N° 18.856.

Subsecretaría de Educación y la de Desarrollo Regional) (art. 23). La decisión debe tomarse por “mayoría”, así que el gobierno central puede imponerse a las municipalidades⁴.

Para resumir: la ley entrega el poder de nombrar directores de escuela y docentes titulares a distintos funcionarios públicos, e incluso a miembros de la sociedad civil, todos los cuales participan de las comisiones calificadoras de concurso. El papel de las municipalidades, aunque central en la administración del sistema de concursos, es limitado respecto a la decisión final. Si existe una actividad consensuada de estos actores, ello se debe a factores “externos” y no se sigue de la aplicación del Estatuto Docente. Tal vez el poder más importante de los municipios consiste en fijar la planta docente, aunque el Ministerio de Educación puede poner objeciones a ella. Y por cierto, los directores de escuela, los “líderes” de los proyectos educativos de los establecimientos, no tienen poder de decisión. En conclusión, caracterizar a la educación pública escolar como “municipal”, por el papel del municipio o del director del establecimiento, confunde: comprender adecuadamente el sistema público escolar supone reconocer que, respecto del sistema de nombramientos, es un sistema con responsabilidades difusas.

2. Término del cargo de profesionales de la educación

La decisión sobre quiénes deben ser nombrados en los cargos de directores y profesores está ligada a aquella sobre el término de cargos en la medida que esta última libera puestos. ¿Quién y cómo toma esta decisión? Respecto al término de las funciones de los profesionales de la educación vemos un fenómeno parecido al de los nombramientos, y un ingrediente adicional. Aquí consideraré dos aspectos: primero, el rol de los distintos actores de la educación pública respecto de la aplicación de esas causales; y segundo, las causales reconocidas legalmente para el término de funciones directivas o docentes.

El Estatuto Docente consagra en términos generales el derecho de los profesionales de la educación titulares “a la estabilidad en las horas y funciones” fijadas en el momento de su nombramiento (art. 36). Como consecuencia de ese derecho, establece una lista taxativa de causales de cesación en el cargo de acuerdo a las cuales es más difícil des-

⁴ Sobre la dotación docente y la terminación del cargo de docente, ver *infra* sección 2.

pedir a un profesor de una escuela o a un director que a un trabajador al cual se le aplica el Código del Trabajo. Y quien sea que aplique estas causales, tiene poco margen de maniobra. Además, si se revisan las reglas que definen quién las aplica, veremos que en general el director de escuela no tiene poder de decisión y que el municipio comparte el poder de aplicarlas con otras personas u órganos estatales.

Revisaré tres conjuntos de causales cuya aplicación requiere interpretación y que por eso, se podría decir, dejan un margen para la gestión educacional⁵. Antes de hacerlo, una aclaración: el director, si bien tiene estabilidad en su cargo, cada cinco años debe participar de un nuevo concurso público si quiere seguir ocupándolo. En todo caso, si lo pierde o no postula, y hay vacantes en la dotación docente, tiene derecho a trabajar como integrante de ella sin necesidad de concursar (art. 32). Los otros profesionales de la educación no tienen necesidad de volver a concursar en ningún caso. Con esa salvedad, tanto a docentes como a directores titulares les son aplicables las causales de término del cargo que resumiré ahora, comparándolas con las del Código del Trabajo. Hago esta comparación porque es usual hacer este paralelo, aunque pocas veces se explique con detalle. En este trabajo me mantengo agnóstico respecto a la cuestión de si la terminación del cargo de los profesores y directores debe o no someterse a una regulación como la existente en la legislación laboral común.

(1) Para empezar, el Código del Trabajo contempla como causal “las necesidades de la empresa, establecimiento o servicio” y permite al empresario invocarla a propósito de “la racionalización o modernización de los [servicios], bajas en la productividad, cambios en las condiciones del mercado o de la economía” (art. 161). Esta causal es aplicada directamente por el empleador, es decir por el empresario, sin perjuicio de que el trabajador despedido injustificadamente pueda pedir a un juez laboral que examine la decisión y declare que tiene derecho a exigir indemnización por el despido.

⁵ Hay causales que sólo menciono en esta nota al pie. Son aquellas equivalentes a las del Código del Trabajo cuya aplicación no exige ponderar las necesidades del proyecto educativo (es decir, no se relacionan con la gestión educacional como la entiendo en este trabajo): la renuncia (art. 72 a), obtención de jubilación, pensión o renta vitalicia de un régimen previsional, respecto al cargo de profesor (art. 72 e), y muerte (art. 72 f). Cfr. los arts. 159 N° 2 (renuncia del trabajador) y N° 3 (muerte del trabajador) del Código del Trabajo.

El Estatuto Docente no tiene una causal que le entregue el mismo poder al director de escuela o al municipio. Lo más parecido es el poder para fijar la dotación docente en el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal, en base al cual se puede suprimir horas de trabajo y, así, el número de docentes o personas con puestos directivos que trabajan en la comuna (art. 72 i). Pero, como vimos, los directores de las escuelas no tienen poder de decisión respecto de la dotación docente (sin perjuicio de que puedan ser consultados), pues la dotación la fija la municipalidad. Y si bien el municipio es quien formula el Plan, éste puede ser “observado” por el Ministerio de Educación, y eventualmente, en caso de conflicto entre la municipalidad y el ministerio, el conflicto puede ser “resuelto” con la intervención del Ministerio del Interior. Además, cuando se aplica esta causal respecto de profesionales concretos, existen normas adicionales para determinar qué docentes o directores dejarán de trabajar. El alcalde aplica la causal, pero la ley fija el siguiente orden de prelación: primero, a los profesionales “contratados”; segundo, a los titulares de 60 o más años (en el caso de las mujeres) y de 65 o más años (en el caso de los hombres); tercero, a quienes tengan “salud incompatible para el desempeño de la función” (y éstas son las personas que han presentado licencias por un total de seis meses en los últimos dos años, sin contar licencias por accidentes del trabajo, enfermedades profesionales o maternidad); cuarto, se ofrece la renuncia voluntaria a quienes tengan “evaluación inferior”. Si en este último caso ningún profesional renuncia, entonces el alcalde tiene poder para decidir quién deja la dotación (art. 73). Así que si esta causal deje un margen para la gestión, es muy limitado y, en todo caso, no un poder del director y tampoco exclusivamente de la municipalidad. Es muy distinta de la causal de las “necesidades de la empresa”, pese a que a primera vista se parezca.

Otra causal que a primera vista se parece a “las necesidades de la empresa” que contempla el Código del Trabajo, y que por eso podría servir de instrumento de gestión educacional, es el *resultado insatisfactorio en la evaluación docente*. Sin embargo, respecto a la evaluación de docentes, ni el director ni la municipalidad tienen un rol importante. La evaluación contemplada por la ley se somete a lineamientos del Ministerio de Educación. Además, es realizada por Comisiones Comunales de Evaluación Docente, cuyos integrantes son profesionales de la educación de establecimientos diferentes de aquel donde el evaluado (o

el director) se desempeña (arts. 72 g, 70 inciso 7). Por último, esta causal es de aplicación lenta: no es posible que un evaluado deje su cargo, aunque obtenga malos resultados, antes de que pasen dos años desde la primera evaluación, el evaluado haya pasado por un “plan de superación profesional” y por un total de tres evaluaciones (art. 70). La excepción a lo anterior, cuya decisión depende exclusivamente del profesional evaluado, es el caso en que éste (o ésta) se encuentre cerca de su jubilación y renuncie voluntariamente: en ese caso se exime de la evaluación y deja la dotación docente (art. 70 inciso final, y 72 k). Pero nuevamente aquí la decisión no es del municipio ni del director.

La evaluación del director y otros funcionarios directivos (o técnico-pedagógicos) tiene algunas características especiales. Los criterios de evaluación son, por una parte, los objetivos “institucionales y educacionales del [mismo] establecimiento”, y por otra, los “compromisos de gestión”. Estos últimos, señala la ley, son “acordados” entre el director y el director del DAE de cada municipio, siguiendo “los estándares de desempeño de directores, definidos por el Ministerio de Educación” (art. 70 bis). La evaluación en base a esos criterios puede ser la antesala para que la municipalidad remueva a alguno de estos funcionarios, pero se necesita un quórum especial de 2/3 de los miembros del Concejo Municipal para ello (art. 70 bis inc. final). Además, para llegar a esa situación se deben haber realizado dos evaluaciones insatisfactorias y, tras la primera, se deben haber establecido mecanismos de apoyo al establecimiento, acordados entre su director y el director del DAE.

(2) El Código del Trabajo contempla la causal de “falta de probidad” y “conducta inmoral” (art. 160 N° 1), que son también aplicables por el empleador. El Estatuto contempla esas mismas causales (art. 72 b). Estos términos son vagos. Calificar una acción como “inmoral” equivale a juzgar que, todas las cosas consideradas, la acción es incorrecta. En materia de gestión algunas de las cuestiones más relevantes, se podría decir, son si el docente o director actúa de acuerdo al proyecto educativo o si tiene las capacidades que quien aplica esta causal considera valiosas o necesarias para un adecuado desempeño profesional. La “falta de probidad” parece tener un alcance más restringido, pero también deja un margen importante de evaluación. Como sea, la interpretación del director no tiene importancia aquí, quien sólo le puede sugerir al alcalde que en su establecimiento un profesor se encuentra en estas

situaciones de “falta de probidad” y “conducta inmoral”. Y el municipio no puede actuar rápidamente ni por sí solo al aplicar esta causal, porque el Estatuto exige que estas causales sean “establecidas fehacientemente en un sumario”. El alcalde debe nombrar un “fiscal”, que debe ser un funcionario de la misma o mayor jerarquía que la persona que es objeto del sumario (un docente o director para el caso de sumario a docentes, otro director para el caso de sumario a directores) y trabajar en otro establecimiento de la comuna (art. 127 de la Ley 18.883 y art. 72 b). Tras la investigación, el fiscal propone al alcalde destituir o absolver al inculpado (art. 137 de la Ley 18.883). La decisión final es del alcalde (art. 138 de la Ley 18.883). En este caso tiene sentido hablar de un poder de gestión “municipal”, aunque se trata de un poder disminuido, pues la aplicación de la causal no puede ser inmediata y el alcalde debe escuchar la opinión del docente o del director que actúa como fiscal.

(3) Por último, el Código del Trabajo reconoce el “incumplimiento grave de las obligaciones que impone el contrato” (art. 160 N° 7), la “no concurrencia del trabajador a sus labores sin causa justificada” (art. 160 N° 3) y el “abandono del trabajo por parte del trabajador” (art. 160 N° 4), entre otras similares. También éstas son aplicadas por el empleador.

El Estatuto Docente contiene una causal comparable con las recién nombradas, el “incumplimiento grave de las obligaciones” del profesor o director. La decisión de aplicarla no es del director, sino que del alcalde. Éste no necesita consultar a otro funcionario u órgano del Estado. Sin embargo, esta causal se aplica en casos extremos, como muestran los ejemplos entregados por la ley: “incumplimiento [del profesional] de sus obligaciones docentes conforme a los planes y programas de estudio que debe impartir, abandono injustificado del aula de clases o delegación de su trabajo profesional en otras personas”; “la no concurrencia del docente a sus labores en forma reiterada” e “impuntualidades reiteradas del docente” (art. 72 c). El Código del Trabajo tiene una regulación más detallada, según la cual basta con tres días de inasistencias en un mes, o dos días seguidos, o dos días lunes, para el término de la relación laboral (art. 160 N° 3). Por último, nótese que los profesionales de la educación a los que se les ha aplicado esta causal pueden volver a concursar para ingresar al establecimiento en que trabajaban o a otro de la comuna (art. 72 inc. final). Un alcalde que ha

expulsado a un profesor puede encontrarse con que las comisiones de concurso reincorporan al profesional pese a que ha incumplido gravemente sus obligaciones.

En resumen: varias de estas causales o maneras de poner fin al ejercicio de un cargo educacional contemplan casos extremos de los cuales debe hacerse cargo la gestión educacional. Mediante otros instrumentos para poner fin a la relación laboral el alcalde tiene mayor ámbito de decisión (la dotación docente y la “conducta inmoral”), pero no son decisiones exclusivas del municipio: pueden ser objetadas por el ministerio (en el caso de la dotación), o requieren la opinión previa de otro docente o director (el fiscal del sumario por conducta inmoral). En ese sentido, la regulación es restrictiva porque limita las causales de despido (si se las comparan con las del ordenamiento aplicable a los profesionales de la educación regidos por el Código del Trabajo) y porque difumina las responsabilidades acerca de la aplicación de causales que, a primera vista, entregan capacidad de maniobra a quien las aplica. Éste es un sistema de gestión que difícilmente puede ser llamado “municipal”.

3. Remuneraciones de profesionales de la educación

Sobre las remuneraciones seré muy breve. El director de una escuela podría querer alterar el régimen de remuneraciones con el objetivo de influir en las conductas del equipo de profesionales. La municipalidad podría buscar lo mismo, respecto de los docentes o del mismo director. ¿Pueden hacerlo? En términos generales, la respuesta es negativa. Sólo en casos especiales la municipalidad tiene poder de decisión o influencia en una parte mínima de la remuneración, y en cuanto a uno de ellos la decisión final es del ministerio.

El Estatuto Docente fija gran parte de la estructura de remuneraciones de los profesionales de la educación, al proveer una remuneración básica mínima nacional (art. 35) y reglas formales para los pagos que excedan la remuneración base (arts. 47 a 67). Aquí el director o el municipio no tienen capacidad de maniobra,

Hay sólo dos pagos adicionales a la remuneración básica para los cuales la ley define solamente un rango dentro del cual debe definirse el monto a pagar y otros estándares para determinar el monto aplicado, en los cuales la municipalidad tiene cierta responsabilidad. La “asignación

por responsabilidad directiva y técnico-pedagógica” alcanza hasta un 25% o 20% (según se trate de un director u otros cargos directivos respectivamente) de la remuneración básica, porcentaje que es definido por el DAE de cada municipio (art. 51)⁶. Además, la “asignación por desempeño en condiciones difíciles” alcanza hasta el 30% de la remuneración básica mínima nacional. Sin embargo, nótese que en este caso al DAE le corresponde solamente “proponer” al Ministerio de Educación cuáles son los establecimientos que dan derecho a esta asignación por desempeño difícil, cuestión que éste debe definir mediante “un reglamento” (es decir, un decreto ministerial) (art. 50)⁷. Nuevamente, el carácter “municipal” de la educación es puesto en duda.

4. Una ilustración

Veamos un caso para ilustrar la aplicación de algunas de las reglas que hasta ahora he examinado. Como recordé al inicio de esta exposición, en el año 2008 la así llamada “crisis del Instituto Nacional” acaparó parte de la agenda noticiosa de los medios de comunicación nacionales. Varias tomas estudiantiles alteraron el funcionamiento normal del Instituto. Su comunidad discutió sobre las fuertes deficiencias que, según la opinión de varios actores del proceso, tenía su dirección y en general el establecimiento educacional. El DAE de la municipalidad de Santiago ordenó un sumario administrativo al equipo directivo del Instituto. Uno de los hitos finales de la crisis ocurrió cuando parte de ese equipo, incluido el rector, renunció en medio del sumario. En definitiva, el sumario administrativo concluyó que estas personas debían ser absoluestas de los cargos formulados.

Algo que se puso a prueba en este proceso fueron las capacidades de gestión de las autoridades del Instituto y del municipio de Santiago, es decir, de quienes supuestamente son responsables de la gestión educacional. Dos ejemplos lo muestran.

(1) Uno se relaciona con el sistema de nombramiento de docentes. Una de las cuestiones discutidas durante la toma, y por las cuales se

⁶ También se contempla hasta el 15% de la remuneración básica para “otro personal de las unidades técnico-pedagógicas”.

⁷ Más sobre las asignaciones de remuneraciones y los montos recibidos por los profesores en la década de los 90, en Mizala y Romaguera (2003), pp. 527-528, 535-538.

formularon cargos al rector, fue la falta de profesores de algunas asignaturas y las alteraciones en los horarios de los profesores⁸. En sus descargos, el ex rector dijo que en los primeros días del año escolar 2008 renunciaron cinco profesores y otros cinco pidieron permisos administrativos; un mes después se acogieron a retiro voluntario y jubilación diez profesores, y un profesor presentó licencias médicas consecutivas, y luego agregó un dato interesante respecto de este complejo escenario. El ex rector sostuvo: “debido a la lamentable burocracia administrativa, sólo con fecha 2 de mayo se resolvió el concurso público de 10 cargos de 30 horas para diversas asignaturas, concurso que debió ser resuelto, como en años anteriores, en el mes de febrero, para así incluir al nuevo cuerpo docente en la determinación del horario”⁹. El rector se refería al concurso público para elegir profesores liderados por las Comisiones Calificadoras de Concurso. En este caso, el mecanismo de nombramiento de profesores titulares, al estar removidas de sus atribuciones y depender de decisiones externas (el DAE y otros profesores) parece haber contribuido a profundizar la desorganización técnico-pedagógica del Instituto.

(2) El segundo ejemplo se refiere a las reglas sobre el término de funciones del director. Varios representantes de profesores, estudiantes y apoderados del Instituto crearon en julio de 2008 una Mesa de Trabajo que produjo un informe. En el informe, además de diagnosticar los problemas del establecimiento educacional, la Mesa de Trabajo pidió al DAE de la Municipalidad de Santiago “su intervención inmediata en la administración y dirección del Instituto Nacional, alejando de su cargo”

⁸ “Informe Mesa de Trabajo Claustro Instituto Nacional”, Santiago, 17 de julio de 2008, pp. 3-4, en *Documentos de Sumario Administrativo contra Dirección de Instituto Nacional* (“se ha producido una carencia en la disponibilidad de Profesores de Matemática, lo que se ha traducido en que varios cursos no han podido cumplir con su Plan de estudios [...] Es costumbre que los horarios sean modificados arbitrariamente hasta 6 [seis] veces en el año y en muchos casos perjudicando al profesor que por estos cambios horarios pierde la continuidad en el desarrollo del proceso educativo.”). Fiscal Jorge Marticorena, “Escrito que declara cerrado el sumario y formula cargos”, Santiago, 29 de septiembre de 2008, en *Documentos de Sumario Administrativo contra Dirección de Instituto Nacional* (cargo N° 4: “Decidir e implementar un sistema de confección de horario de clases para el año escolar 2008 [...] que no ha logrado resolver la confección de un horario pedagógica y administrativamente bien estructurado”).

⁹ Omar Letelier, “Escrito de descargos a la acusación”, s/f, en *Documentos de Sumario Administrativo contra Dirección de Instituto Nacional*, p. 12.

al rector y su equipo directivo¹⁰. Tal vez ésta era la decisión más sensata considerando las tensiones acumuladas durante la toma y los problemas reales del establecimiento. Pero a la luz de las reglas que hemos visto, era algo que la municipalidad no podía hacer, aunque considerara que el equipo directivo había actuado incorrectamente. No es extraño que el DAE haya reaccionado ordenando solamente un sumario por “conducta inmoral” y rechazado la petición de remover o suspender al rector y su equipo. Es el único poder de gestión que la ley le entrega para casos como éste.

5. Conclusión

Según la legislación chilena, las municipalidades tienen una participación menor en el nombramiento de los directores de escuela. Cada municipalidad administra un sistema de concursos públicos, pero éstos son fallados por comisiones compuestas por representantes de los municipios, directores, profesores, padres y apoderados y del Ministerio de Educación. Respecto al nombramiento de profesores, también existen comisiones, con representantes del municipio, el director de la escuela y los profesores. Estas comisiones tienen un papel determinante en la selección de candidatos, porque los puntajes que asignan vinculan al alcalde, parcial o totalmente según el tipo de nombramiento. Además, los municipios fijan todos los años la “dotación docente”, es decir los profesores y directores (medidos en horas de trabajo) que requieren las escuelas de la comuna, pero su decisión puede ser “observada” por el Ministerio de Educación, y si el municipio no sigue la observación del gobierno central, el mecanismo de resolución de conflictos contemplado por la ley hace participar además al Ministerio del Interior (y el impasse se resuelve por “mayoría de votos”). Más que “municipalización”, las reglas sobre nombramiento difuminan las decisiones en la comunidad escolar, el municipio y el gobierno central.

Cuando un candidato a docente o director ha pasado exitosamente por esa estructura de nombramiento, entonces se le aplica una

¹⁰ “Informe Mesa de Trabajo Claustro Instituto Nacional”, Santiago, 17 de julio de 2008, p. 14, en *Documentos de Sumario Administrativo contra Dirección de Instituto Nacional* (“Conclusiones, N° 3. [...] exigir a la [sic] Dirección de Educación Municipal de la Ilustre Municipalidad de Santiago su intervención inmediata en la administración y dirección del Instituto Nacional, alejando de su cargo al Rector señor Omar Letelier Ramírez y a toda su plana directiva”).

legislación protectora de su cargo que señala que el término de sus funciones se produce solamente en situaciones gravísimas. Algunas de las cuales exigen un procedimiento especial de investigación (“sumario administrativo”) que no es liderado por el municipio, que sólo ordena su realización, sino por otro docente o director de escuela. (Los directores deben someterse cada cinco años a un nuevo concurso, pero ello es sólo para mantenerse en el cargo: con independencia del resultado, se mantienen en la dotación docente de la comuna.) Además, la estructura de remuneraciones está casi totalmente fijada de forma detallada por la ley, y respecto de aquellas pocas remuneraciones donde la ley permite un campo de maniobra, su determinación la realiza el municipio con el Ministerio de Educación.

La regulación jurídica de la gestión escolar (contenida en el Estatuto Docente y en otras leyes) suele entenderse como portadora de la “municipalización” de la educación pública, pero eso es un error. Esta regulación establece una difusión de competencias de decisión (y por tanto, de responsabilidades) entre varios agentes públicos o privados, dentro de lo cual se incluyen no solamente las municipalidades o los directores de escuelas, sino también profesores, apoderados y el Ministerio de Educación. Y en varios aspectos que algunos considerarían claves para la gestión, la regulación simplemente pone múltiples frenos a las intenciones de las municipalidades y directores de escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Elacqua, Gregory, Soledad González y Paula Pacheco (2008). “Alternativas Institucionales para Fortalecer la Educación Pública Municipal”. En Cristián Bellei, Daniel Contreras y Juan Pablo Valenzuela (eds.), *La Agenda Pendiente en Educación. Profesores, Administradores y Recursos: Propuestas para la Nueva Arquitectura de la Educación Chilena*. Santiago: Universidad de Chile-UNICEF, pp. 134-153.
- Raczynski, Dagmar y Daniel Salinas (2008). “Fortalecer la Educación Municipal: Evidencia Empírica, Reflexiones y Líneas de Propuesta”. En Cristián Bellei, Daniel Contreras y Juan Pablo Valenzuela (eds.), *La Agenda Pendiente en Educación. Profesores, Administradores y Recursos: Propuestas para la Nueva Arquitectura de la Educación Chilena*. Santiago: Universidad de Chile-UNICEF, pp. 105-132.
- Mizala, Alejandra y Pilar Romaguera (2003). “Regulación, Incentivos y Remuneraciones de los Profesores en Chile”. En *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria, pp. 519-558. □

ALGUNAS REFLEXIONES A SIETE AÑOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PSU

**Mladen Koljatic
y Mónica Silva**

Hace siete años se comenzó a aplicar en Chile la PSU, un nuevo sistema de pruebas para ingresar a la universidad. Estas nuevas pruebas estuvieron precedidas por altas expectativas en términos de las mejorías que producirían en el sistema de educación secundaria y las mayores oportunidades para los grupos más vulnerables. Este artículo revisa algunos resultados de la implementación de la PSU, centrandó el análisis principalmente en temas de capacidad predictiva y equidad. Los autores concluyen que no se advierte una mejoría en la capacidad predictiva de las pruebas PSU al aumentar los contenidos evaluados en éstas. Más aun, luego de controlar por nivel socioeconómico, se constata que el aumento de contenidos ha sido perjudicial para los estudiantes de grupos vulnerables, en especial para aquellos que provienen de la educación municipal técnico-profesional.

MLADEN KOLJATIC M. Ingeniero Comercial de la P. Universidad Católica de Chile; MBA University of Michigan y Doctor en Educación (Ed. D.), con mención en educación superior, Indiana University. Profesor titular de la Escuela de Administración de la P. Universidad Católica de Chile.

MÓNICA SILVA R. Psicóloga de la P. Universidad Católica de Chile; Master of Science y Ph. D. en Psicología de la Educación, Indiana University. Investigadora de la Escuela de Administración de la P. Universidad Católica de Chile.

A la luz de las limitaciones en cuanto a equidad y capacidad predictiva de la PSU, se sugiere entonces revisar el uso que se da actualmente a ciertos puntajes de las pruebas obligatorias como puntos de cortes para asignación de beneficios y créditos. Finalmente, dado el rol clave que juega en nuestro país el acceso a la educación universitaria en la movilidad social, se sugieren auditorías periódicas, realizadas por expertos internacionales, independientes y altamente calificados, para garantizar que el sistema de admisión cumpla con altos estándares de calidad y equidad.

Palabras clave: administración universitaria; pruebas de admisión a la universidad; equidad.

Recibido: octubre 2010. *Aceptado:* noviembre 2010.

En diciembre del año 2003 se estrenó la primera versión de la PSU, el nuevo sistema de pruebas de admisión a la universidad. El esquema que había regido hasta ese entonces (PAA), de pruebas de razonamiento con escasa referencia a contenidos curriculares, complementadas por pruebas de conocimientos específicos (PCE) exigidas para algunas carreras, se cambió por un esquema de pruebas de lenguaje, matemática, ciencias, historia y ciencias sociales (PSU) que abarca extensos contenidos y todos los aprendizajes hasta cuarto medio.

El debut de la PSU estuvo precedido por una intensa controversia. Había quienes anticipaban que el cambio traería grandes beneficios para el sistema escolar. Se pensaba que alinear las pruebas de ingreso a la universidad con los contenidos de la educación media mejoraría los aprendizajes, daría la posibilidad de controlar a los establecimientos educacionales en función de sus resultados y se traduciría en una mejora para la equidad¹. Por otro lado, estaban aquellos que advertían que un cambio de tal naturaleza conllevaba grandes riesgos en un país con una gran desigualdad en el acceso a educación básica y media de calidad, y se preguntaban si las nuevas pruebas serían más adecuadas para detectar talento en un país como Chile².

¹ D. Bravo y otros, "Reformulación de las Pruebas de Selección a la Educación Superior", Proyecto Fondef, Santiago, Chile, 2000.

² A. Fontaine, "Peligro en el SIES", 2002, pp. 25-55; B. Eyzaguirre & C. Le Foulon, "El SIES: Un proyecto Prematuro", 2002, pp. 39-53.

El mensaje de sus creadores era que el cambio era menor y que para tener una buena preparación para rendir las nuevas pruebas bastaría concentrarse en el trabajo escolar, lo que haría menos necesarios los preuniversitarios³. Para aminorar el impacto de la transición, el Consejo de Rectores (CRUCH) hizo la concesión de no incluir la totalidad de los contenidos curriculares en las pruebas en su primer año de aplicación e ir aumentando gradualmente los contenidos hasta llegar a su máximo en el año 2007. Así, las pruebas fueron incorporando a lo largo de los años una mayor cantidad de contenidos hasta incluir la totalidad de los vastos contenidos mínimos obligatorios del marco curricular susceptibles de ser evaluados mediante pruebas de alternativas. Hubo una segunda concesión que consistió en reducir el número de pruebas exigidas para postular a las universidades del Consejo de Rectores. Si bien en el primer momento se planteó que todos los postulantes, independientemente de la carrera a la que aspirasen, deberían rendir las cuatro pruebas, finalmente se optó por dejar sólo las PSU de Lenguaje y de Matemática como obligatorias y a elección una tercera prueba (Ciencias o Historia y Ciencias Sociales), según fuera requerida para las carreras de interés de los postulantes.

A siete años del cambio a la PSU, persisten las dudas respecto a si el cambio fue beneficioso para el sistema educacional chileno y si éste cumplió con las expectativas de dar mayores oportunidades de acceso a los grupos más vulnerables. Este trabajo presenta algunas reflexiones sobre aspectos relevantes que no han sido suficientemente destacados con anterioridad y que tienen directa relación con la capacidad predictiva y equidad de los instrumentos. Estos comentarios están referidos al impacto de la PSU en el currículum de la enseñanza media y, en particular, en la educación municipal en su modalidad técnico-profesional, a la capacidad predictiva del instrumento, a la pertinencia de incluir el máximo de contenidos curriculares y al uso de las pruebas como instrumento para otorgar beneficios. Finalmente, se presentan algunas sugerencias acerca de cómo mejorar las pruebas.

1. Las pruebas de admisión y su impacto en la enseñanza media

Uno de los argumentos centrales en que se apoyó el cambio de pruebas fue su potencial efecto benéfico sobre la enseñanza media. Al

³ SIES: Un Desafío para la Enseñanza. Portal EducarChile 26/4/2002. Accesible en: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=73956>.

alinear las pruebas con el currículum de la enseñanza media, sus promotores esperaban que se generara un círculo virtuoso que se traduciría en un mejoramiento de la enseñanza media: los padres presionarían a las escuelas para que pasaran todo el currículum, para los profesores sería más fácil motivar a sus estudiantes para concentrarse en las materias y éstos tendrían la motivación para aprender lo que sus profesores les enseñaban porque “entraba en las pruebas”.

Sin embargo, este círculo virtuoso derivó en el fenómeno de “pruebas guiando el currículum” en ciertos colegios, tal como se aprecia en el caso que se describe a continuación y que corresponde al de un colegio particular pagado. Luego de las primeras aplicaciones de la PSU, la dirección del colegio estimó que el rendimiento de su alumnado estaba “bajo lo esperado”, por lo que se desarrolló una estrategia para revertir esta situación. Como primera medida, la dirección del establecimiento contrató los servicios de un preuniversitario de vasto prestigio para que hiciera clases al estudiantado dentro del horario regular, reemplazando horas de otras asignaturas para el entrenamiento PSU. Luego se organizaron talleres para preparar la prueba de Ciencias, los cuales sesionaban en grupos reducidos con profesores de Biología, Química y Física. Finalmente, durante los dos últimos meses del año, los cuartos medios sólo tuvieron clases en las disciplinas comprometidas en la PSU. Estos cambios se tradujeron en un salto de 70 puntos en el ranking de “Mejores Colegios en la PSU” del año siguiente.

En sí mismo, el fenómeno de “pruebas guiando el currículum” no es malo, en la medida en que hubiese consenso en que los contenidos que se están evaluando a través de las pruebas son realmente importantes de aprender y, por lo tanto, se justifica que desplacen a otras materias. Sin embargo, cuando los contenidos evaluados en las pruebas de admisión son inadecuados, ya sea porque son irrelevantes o enciclopédicos, las pruebas de admisión pueden constituirse en un problema. La dirección del colegio logró su propósito de mejorar el rendimiento del alumnado en la PSU, pero el costo involucrado fue alto y cabe preguntarse si la inversión redundó en una “mejor calidad de educación”. Aun cuando no hay estudios empíricos a gran escala sobre la magnitud del fenómeno de las pruebas guiando el currículum y de su impacto en el aprendizaje, los indicadores de la calidad de la

enseñanza de los últimos años en Chile, en particular del Simce, parecen señalar que el círculo virtuoso sobre el aprendizaje no ha ocurrido ya que no se advierte un progreso significativo en la calidad de la educación⁴.

2. La brecha que crece

Dentro de las expectativas creadas en torno a las nuevas pruebas de admisión estaba que éstas darían mayores espacios de oportunidad a los jóvenes provenientes de los sectores más vulnerables del país. Se argumentaba que mientras más contenidos se incorporaran a las pruebas, mayor sería el impacto de la escuela y menor el del capital cultural o la asistencia a preuniversitarios, lo cual garantizaba que no crecería la brecha de rendimiento en las pruebas de admisión entre los distintos sectores sociales⁵.

La hipótesis de mayor equidad nunca fue contrastada antes de eliminar el antiguo sistema y los resultados del cambio a la PSU no fueron los esperados. La omisión de un período de marcha blanca para evaluar las PSU dificultó la posibilidad de estimar el impacto real del cambio, puesto que no se tenía al mismo grupo rindiendo ambos tipos de pruebas. Por este motivo fue necesario emplear técnicas alternativas para estimar el impacto de la PSU sobre los grupos vulnerables. Dos estrategias han sido utilizadas para evaluar el impacto del cambio: restricción de la comparación a grupos homogéneos (o grupos equivalentes)⁶ y control estadístico empleando modelos de regresión⁷. Ambas estrategias de análisis han arrojado resultados consistentes: el aumento de la brecha va más allá de lo que es susceptible de ser explicado por el cambio ocurrido en el perfil socioeconómico de quienes rinden la PSU a

⁴ Según los resultados del Simce 2008 de Segundo Medio. Accesible en: http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Informes_Resultados_2008/Informe_Nacional_2008.pdf.

⁵ Declaración del director del proyecto SIES citada en crónica “El SIES Comenzará a Ser Aplicado a Contar del 2003”, *Diario Austral* 21/7/2002.

⁶ Como lo hiciera H. Beyer en el documento “Igualdad de Oportunidades y Selección a las Universidades”, 2009.

⁷ M. Koljatic, M. Silva y R. Cofré, “Achievement Versus Aptitude in College Admissions: A Cautionary Note Based on Evidence from Chile”, 2010, trabajo presentado en la Decimotercera Conferencia organizada por la Agencia Nacional para la Educación Superior de Suecia. Universidad de Umea, Suecia, junio 15-17.

través de los años, contradiciendo las conclusiones del Comité Técnico Asesor (CTA) del Consejo de Rectores (CRUCH)⁸.

El aumento de contenidos en las pruebas PSU no ha favorecido a los alumnos de sectores más vulnerables sino que, por el contrario, los ha perjudicado. Aún más, dentro del grupo que asiste a colegios municipales, el grupo más perjudicado ha sido el de estudiantes de la educación municipal técnico-profesional, cuya situación no ha sido abordada a la fecha en los estudios del CTA. En sus reportes, el CTA ha omitido de sus análisis esta modalidad educacional, lo cual enmascara el perjuicio a los grupos más vulnerables⁹. Adicionalmente, no han incluido en sus análisis las estimaciones de brechas correspondientes a las pruebas opcionales de Ciencias e Historia y Ciencias Sociales.

A continuación, en la Tabla N° 1 se presentan las estimaciones hechas por los autores en relación con el crecimiento de la brecha de rendimiento en todas las PSU. La comparación se realiza entre estudiantes provenientes de establecimientos particulares pagados y aquellos que egresan de la educación técnico-profesional municipal, con los puntajes re-escalados y controlando por nivel socioeconómico. En dicha tabla se presentan los resultados para el grupo total de estudiantes que rinden las pruebas y para el grupo de alumnos que se encuentra en el tercio superior de acuerdo a su rendimiento en la enseñanza media. Este último grupo es muy importante por cuanto los alumnos que se destacan en la enseñanza media son quienes tienen mayores posibilidades de acceder a becas y ayudas económicas, si es que logran ser admitidos en la educación superior.

En el período 2004 a 2009, en las pruebas de Matemática y Lenguaje se aprecia un crecimiento sostenido de la brecha de 22 y 15 puntos respectivamente para el grupo general, siendo el crecimiento de 19 y 15 puntos para el tercio de desempeño superior en la enseñanza media.

⁸ Las estimaciones mostradas por el Comité Técnico Asesor (CTA) del Consejo de Rectores en diversas presentaciones son conducentes a error, por cuanto no han estimado en forma apropiada el crecimiento de las brechas. El cambio de escalamiento entre las pruebas las hace incomparables a menos que se las ponga en una misma escala. Al no re-escalar los puntajes correspondientes a las pruebas anteriores a la admisión del 2006 se hace menos evidente el crecimiento de la brecha en las PSU. Asimismo, se requiere homologar los indicadores socioeconómicos de las bases de datos y que varían en el tiempo, lo cual tampoco es considerado en los estudios del CTA.

⁹ Al hacer un ranking del crecimiento de la brecha en función de modalidad y dependencia educacional, las estimaciones arrojan que los grupos más perjudicados son los técnico-profesionales municipales y los técnico-profesionales subvencionados. Dependiendo de la prueba, el perjuicio es mayor para uno u otro grupo.

TABLA N° 1: BRECHAS ESTIMADAS DE RENDIMIENTO POR PRUEBA EXPRESADAS EN PUNTOS PSU ENTRE COLEGIOS PRIVADOS I/S. MUNICIPALES TÉCNICO-PROFESIONALES CONTROLANDO POR NSE ^{1, 2}

Admisión	PSU M		PSU L		PSU C		PSU H y CS	
	Total alums.	Tercil superior	Total alums.	Tercil superior	Total alums.	Tercil superior	Total alums.	Tercil superior
2004	65	90	61	80	80	101	53	74
2005	72	98	67	88	83	107	58	84
2006	79	108	75	99	81	107	58	83
2007	81	112	75	97	83	109	62	83
2008	86	112	76	98	87	115	65	91
2009	87	109	76	95	87	111	70	91
Incremento estimado período 2004 a 2009	22	19	15	15	7	10	17	17

¹ Control por NSE incluye educación y ocupación de ambos padres e ingreso familiar.

² Aun cuando la forma más correcta de presentar las brechas sería corrigiéndolas por la desviación estándar, en aras de la claridad hemos preferido expresarlas directamente en puntos PSU y no en términos de proporción de desviación estándar.

Fuente: Elaboración propia en base a datos provistos por P. Universidad Católica.

Con respecto a la prueba de Ciencias, la brecha parte siendo la más alta de todas las pruebas en el año 2004 (80 y 101 puntos). La brecha en esta PSU también crece en el tiempo, pero en menor grado que la brecha de las pruebas obligatorias. Incluso la versión 2004 —aquella con menores contenidos incluidos— es una prueba que deja fuera de competencia a los alumnos de colegios técnico-profesionales. La explicación más plausible para este fenómeno es que el currículum de esta modalidad no contempla horas en Ciencias Naturales en 3° y 4° medio¹⁰. A pesar de que los alumnos de buen rendimiento escolar provenientes de la modalidad técnico-profesional hagan su mejor esfuerzo en la prueba de Ciencias, la desventaja queda en evidencia cuando se trata de lidiar con quienes han tenido cuatro horas semanales de ciencias durante los dos últimos años de enseñanza media, además de pre-universitarios individuales e institucionales de los colegios con mayores recursos.

¹⁰ Información Ministerio de Educación (Mineduc) en <http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/planes-de-estudio/media/>.

Con relación a la prueba de Historia y Ciencias Sociales, se advierte a lo largo de los años un fenómeno similar de crecimiento de la brecha que afecta tanto al grupo general como al de alto rendimiento.

A partir de los resultados de la Tabla N° 1 se puede concluir que para todas las PSU la menor brecha en el rendimiento se observa en su versión 2004, aquella que incorporaba menos contenidos temáticos. Los resultados dejan de manifiesto que el aumento de contenidos ha perjudicado al grupo de alumnos provenientes de la educación municipal técnico-profesional. Sin embargo, lo más grave es que el efecto no sólo se aprecia cuando los análisis se hacen para todos los que rinden las PSU, sino que también se evidencia para el grupo de postulantes que se ubica en el tercio superior de rendimiento en la enseñanza media. Cabe señalar que el crecimiento de la brecha en este grupo es particularmente dañino, puesto que afecta al grupo de alumnos vulnerables más capaces dentro de su generación¹¹.

El grupo proveniente de la educación técnico-profesional constituye más de un tercio del total de jóvenes que egresan de la enseñanza media y alrededor del 60% de ellos rinde la PSU, lo que demuestra que esos jóvenes aspiran a cursar la educación superior¹². Un buen sistema de selección debe ser capaz de detectar a los alumnos talentosos aptos para seguir carreras universitarias, incluyendo a aquellos del segmento técnico-profesional. La comisión a cargo de reformular las pruebas de selección estaba consciente de que las nuevas pruebas eran inadecuadas para la modalidad técnico-profesional por “su referencia a la experiencia curricular de la modalidad Humanista-Científica” y señalaba que las nuevas pruebas tenían “aplicabilidad plena sólo a la matrícula de la modalidad humanista-científica y no a la técnica

¹¹ El aumento de la brecha de rendimiento a medida que se han ido incorporando más contenidos en las pruebas es consistente con la baja en el porcentaje de alumnos de colegios municipales que logran ser admitidos en algunas de las universidades más prestigiosas del Consejo de Rectores, tales como las universidades de Chile, Católica, de Concepción, de Santiago y Católica de Valparaíso (Simonsen, 2008).

¹² Cifras preliminares de un estudio que encuestó a estudiantes de último año de enseñanza media técnico-profesional indican que sólo el 9,2% de los alumnos desea trabajar. La gran mayoría aspira a proseguir estudios superiores. Lamentablemente, tienen mayores restricciones para acceder a programas ofrecidos por universidades que seleccionan en base a la PSU (Ministerio de Educación [Mineduc], “Bases para una Política de Formación Técnico-Profesional en Chile: Informe Ejecutivo”, 2008).

profesional”¹³. Sin embargo, los estudiantes de la modalidad técnico-profesional son evaluados mediante las mismas pruebas que los que egresan de la educación científico-humanista.

A la luz de lo expuesto, cabe preguntarse si se requiere una prueba de máximos contenidos (como es la actual PSU) para seleccionar alumnos a las universidades o si se podrían reducir éstos para promover la equidad entre todos los grupos que la rinden, sin comprometer por ello la capacidad predictiva del instrumento.

3. ¿Predice bien la PSU?

Ésta es una de las preguntas clave que deben ser respondidas con relación a una prueba de admisión, puesto que si ésta no demuestra tener buena capacidad predictiva, no cumple el objetivo central para el cual fue creada. El CTA del Consejo de Rectores ha entregado tres informes de validez predictiva en los cuales concluye que, a nivel general, la PSU tiene capacidad de predecir el rendimiento universitario¹⁴. Si bien estos informes presentan falencias metodológicas, en particular al pretender establecer comparaciones con el antiguo sistema PAA¹⁵, hay en ellos datos reveladores acerca de la capacidad predictiva de la PSU de Matemática y de Lenguaje que merecen ser tomados en consideración y no han sido suficientemente destacados.

Lo primero es que en el caso de la PSU de Matemática el incremento de contenidos no se ha asociado a una mejoría en su capacidad predictiva, sino todo lo contrario. En esta prueba, la mayor capacidad predictiva es la correspondiente a la versión del año 2004, aquella que incorporaba la menor cantidad de contenidos, como queda de manifiesto

¹³ Según se señala en el informe de la Comisión Nuevo Currículum de la Enseñanza Media y Pruebas del Sistema de Admisión a la Educación Superior, nov. 22, 2000, pp. 36 y 41.

¹⁴ Documentos técnicos elaborados por el Comité Técnico Asesor (CTA) del Consejo de Rectores (CRUCH): “Estudio Acerca de la Validez Predictiva de los Factores de Selección a las Universidades del Consejo de Rectores” (julio 2006), “Estudio Acerca de la Validez Predictiva de los Factores de Selección a las Universidades del Consejo de Rectores Admisiones 2003 a 2006” (julio 2008) y “Validez Diferencial y Sesgo de Predictividad de las Pruebas de Admisión a las Universidades Chilenas” (septiembre 2010).

¹⁵ Ver M. Koljatic y M. Silva, “Validación de la PSU: Comentarios al ‘Estudio Acerca de la Validez Predictiva de los Factores de Selección a las Universidades del Consejo de Rectores’”, 2006, pp. 332-346.

en la Tabla N° 2. Esta misma situación se observa cuando se analizan los resultados por dependencia: la capacidad predictiva de la PSU de Matemática no se ve mejorada por el aumento de contenidos para los colegios particulares pagados, ni para los subvencionados ni para los municipales.

TABLA N° 2: CORRELACIÓN PSU MATEMÁTICA CON NOTAS DEL PRIMER AÑO DE CARRERA POR DEPENDENCIA

Admisión	Contenidos*	Todas las dependencias	Particulares pagados	Particulares subvencionados	Municipales
2004	Reducidos	0,29	0,23	0,28	0,27
2005	↓	0,25	0,18	0,26	0,24
2006	↓	0,24	0,20	0,22	0,24
2007	Máximos	0,25	0,22	0,22	0,24

* Flecha indica aumento de contenidos a través de los años.

Fuente de datos: Informe CTA del Consejo de Rectores (2010), “Validez Diferencial y Sesgo de Predictividad de las Pruebas de Admisión a las Universidades Chilenas”, septiembre.

Con respecto a la capacidad predictiva de la PSU de Lenguaje, al inspeccionar la información reportada por el CTA se advierten problemas de capacidad predictiva, por cuanto ésta es muy baja a lo largo de los años, incluso cercana a cero y de signo negativo para algunas carreras. Se trata, claramente, de una prueba que no está aportando mayormente a predecir el rendimiento universitario en ninguno de los grupos y que por lo tanto debiera ser revisada¹⁶.

Y aun cuando en el último informe de validez predictiva del CTA no se da cuenta de la evolución de la capacidad predictiva de las dos pruebas opcionales, la información contenida en uno de los informes

¹⁶ Según se reporta en el último documento técnico del CTA del CRUCH: “Validez Diferencial y Sesgo de Predictividad de las Pruebas de Admisión a las Universidades Chilenas”, de septiembre 2010. En la Tabla 6 (p. 22) de dicho informe se reporta que en promedio la correlación de la PSU de Lenguaje con rendimiento universitario es de .08 a .11. En un informe anterior, del año 2008 y que incluye datos relativos a las admisiones 2003 a 2006, se aprecia que la PSU de Lenguaje no sólo presenta correlaciones cercanas a cero para muchas carreras sino que para algunas la correlación entre los puntajes de la PSU y el rendimiento universitario, aunque de baja magnitud, es de signo negativo. Una correlación de signo negativo es contraria a lo esperado, por cuanto indicaría que a mayor puntaje en la prueba, menor sería el rendimiento en el primer año de universidad.

previos (2008) permite afirmar que al igual que en el caso de la prueba de Matemática, la capacidad predictiva de las pruebas de Ciencias y de Historia y Ciencias Sociales no mejora con el aumento de contenidos¹⁷.

4. Pruebas de admisión: selección con equidad

Hasta hace algunas décadas, la calidad de una prueba de selección se medía exclusivamente sobre la base de una simple correlación: si los resultados de la prueba servían para predecir el rendimiento universitario, la prueba era “buena”. Sin embargo, hoy en día la predictibilidad es una condición necesaria, pero no suficiente, para avalar el uso legítimo de un instrumento para fines de selección¹⁸.

Las consideraciones de equidad han cobrado relevancia al momento de emitir un juicio acerca de la idoneidad de un instrumento para propósitos de selección. A modo de ejemplo, aun cuando una prueba de inglés predijera muy bien el rendimiento universitario, su uso sería cuestionable en un país en que la enseñanza de un segundo idioma fuera privilegio de una elite, por la ventaja que daría a dicho grupo aun cuando la prueba se circunscribiera a aquellos contenidos curriculares mínimos para todas las escuelas. Lo recomendable sería escoger otro tipo de prueba de admisión que posibilitara la detección de alumnos idóneos y que perjudicara lo menos posible a los grupos vulnerables de la población.

En la actualidad, la legitimidad en el uso de pruebas de admisión como mecanismos de selección a la educación superior está dada por dos criterios técnicos: la equidad para todos los subgrupos de la pobla-

¹⁷ La capacidad predictiva para la PSU de Ciencias para el 2004 y el 2006 es de .26 y .24, respectivamente. La de Historia y Ciencias Sociales es de .08 y .06 para el mismo período. En esta última se advierte, al igual que en la prueba de Lenguaje, una baja capacidad predictiva relativa a las pruebas de Matemática y Ciencias. El último informe de “Validez Diferencial y Sesgo de Predictividad de las Pruebas de Admisión a las Universidades Chilenas” (CTA del Consejo de Rectores, septiembre 2010) no hace referencia alguna a las pruebas optativas, por lo cual no hay antecedentes acerca de su capacidad predictiva para los grupos que la rinden. Llama la atención que el informe se explye en la predicción diferencial por género, omitiendo análisis relevantes para evaluar su funcionamiento en los grupos más vulnerables según modalidad y dependencia educacional.

¹⁸ L. Shepard, “Evaluating Test Validity”, 1993, pp. 405-450.

ción y el grado en el cual los puntajes en las pruebas predicen el rendimiento universitario para los distintos subgrupos de la población¹⁹.

Si la PSU del año 2004, aquella con menores contenidos, tiene tan buena o mejor capacidad predictiva que las de los años subsiguientes, ¿por qué no considerar una prueba de menores contenidos curriculares para efectos de admisión si ello no compromete su capacidad predictiva y en cambio favorece la equidad?

Para entender la decisión de incorporar el máximo posible de contenidos en las pruebas, aun cuando éstos no sean necesarios para una mejor predicción en la mayoría de las carreras, es necesario entender la lógica que inspiró el cambio del sistema PAA por el sistema PSU²⁰.

5. Inclusión del máximo de contenidos

Aun cuando la capacidad predictiva de las pruebas es de capital importancia, el cambio del sistema de PAA por la PSU no buscaba mejorar la capacidad predictiva de las pruebas. Al respecto, la Comisión Nuevo Currículum señalaba expresamente en el documento de 2000 a favor del cambio de pruebas: “En términos de su validez predictiva y de constructo, las pruebas del sistema de admisión [PAA] exhiben estándares adecuados y que no distan de los que se logran con este tipo de pruebas en otros países. No residen aquí, es decir, en sus características técnicas como instrumentos de medición, los problemas o limitaciones que llaman a readecuarlas” (p. 38).

Cabe recordar que Chile, a fines de los 90, se encontraba embarcado en una reforma de la educación media. En ese contexto se tomó la decisión de cambiar las pruebas para alinear los contenidos curriculares de la reforma educacional con las pruebas de admisión, con miras a garantizar la sustentabilidad de la reforma de la educación media. Las nuevas pruebas, alineadas con el nuevo currículum, servirían tanto para fines de admisión como de evaluación de la enseñanza media.

¹⁹ V. Santelices y M. Wilson, “Unfair Treatment?: The Case of Freedle, the SAT and the Standardization Approach to Differential Item Functioning”, 2010, pp. 106-133.

²⁰ Una motivación para el cambio de pruebas fue la de evaluar la enseñanza media y garantizar la sustentabilidad de la reforma educacional. El doble propósito que cumplen las nuevas pruebas está señalado en documentos del Mineduc, “Comisión Nuevo Currículum de la Enseñanza Media y Pruebas en el Sistema de Admisión a la Educación Superior”, 2000, noviembre 22, y del Banco Mundial, “Implementation Completion Report on a Loan in the Amount of U.S.\$35 Million to the Republic of Chile for a CL-Secondary Education”, 2001, octubre 19. Para evaluar la enseñanza media, el mecanismo adecuado era un Simce de 4° medio.

El problema surgió por un error conceptual: diseñar las pruebas a partir del currículum se entendió, erróneamente, como sinónimo de tener que incluir en éstas el 100% de los vastos “contenidos mínimos” prescritos para la enseñanza media. Este error fue el que comprometió las oportunidades de acceso universitario de los grupos más vulnerables de la población al estar expuestos a una mala calidad de educación donde las materias evaluadas en las pruebas no son enseñadas. En lugar de seleccionar los contenidos relevantes para las distintas carreras y diseñar las pruebas en función de su medición, se optó por la inclusión universal de contenidos, fueran éstos importantes o no para predecir el éxito en los distintos programas de educación superior.

Si tomamos como ejemplo el caso de Matemática, el error es evidente, ya que los requisitos de conocimientos en esta área son muy distintos para quien desea estudiar Ingeniería Civil que para quien desea estudiar Derecho. Sin embargo, la prueba para acceder a ambas es exactamente la misma. No se puede esperar que la misma prueba de Matemática haga un buen trabajo de selección en todas las carreras, como ha sido señalado por connotados académicos²¹.

La reformulación de las pruebas de admisión debió centrarse en seleccionar aquellos contenidos curriculares relevantes para tener éxito en la universidad. En Chile, por la forma en que está organizado el sistema universitario, los alumnos entran directamente a carreras profesionales que requieren de distintos niveles de conocimientos y competencias. La situación es muy distinta en el caso de países en los cuales los alumnos entran a un *college* en que se les entrega formación general y luego se opta por carreras profesionales. En Chile se habría justificado ampliamente desarrollar distintas pruebas de matemáticas —una de contenidos avanzados y otra de contenidos más básicos— para efectos de seleccionar alumnos a las distintas carreras. Hay carreras en que la pérdida de las antiguas pruebas de conocimientos específicos (PCE) se tradujo en una baja significativa de la capacidad predictiva de las pruebas de ingreso a la universidad. Es el caso de la carrera de Ingeniería Civil de la Univer-

²¹ Ello queda bien representado en las palabras de Rafael Benguria, Premio Nacional de Ciencias y profesor de Física y Matemáticas de la UC: “La PSU de matemáticas es muy elemental, se satura, apela mucho a la memoria [...] El año pasado me llegaron alumnos muy afligidos, contándome que fueron puntaje nacional en la PSU de matemáticas y que habían reprobado todos los cursos [...]”. Véase E. Irrarázabal, “El Teorema de Benguria”, *El Mercurio*, 4/9/2005.

sidad Católica, donde se perdió casi el 7% de capacidad predictiva con el cambio del sistema de PAA y PCE al sistema PSU²².

Por otra parte, la prueba de Lenguaje no sólo tiene déficits en su capacidad predictiva, como se ha señalado, sino que ha sido criticada en función de sus contenidos por connotados educadores y académicos²³. Si a lo anterior se añade la brecha creciente en el rendimiento que favorece a los alumnos provenientes de colegios particulares, resulta imperativo reformularla.

Ante esta realidad, la decisión acerca de cuáles contenidos mantener en las pruebas requerirá de un análisis serio y riguroso, consultando a académicos de las distintas áreas cuál es la línea base de conocimientos que necesitan tener los alumnos para sortear con éxito las exigencias del primer año de universidad en distintas carreras²⁴.

6. El uso de las PSU para otorgar beneficios y becas

A la luz de las falencias de las actuales pruebas de admisión en cuanto a su capacidad predictiva y a la equidad, también debiera revisarse el énfasis que se les ha dado a las PSU de Lenguaje y de Matemática en la asignación de beneficios y becas²⁵.

Por ejemplo, recientemente se estipuló que todo alumno que obtenga 600 puntos promedio o más en las PSU de Matemática y Lenguaje será beneficiario de una beca de estudios si opta por estudiar Pedago-

²² S. Prado, "Admission of Chilean Universities. The Case of Engineering", 2010, trabajo presentado en la Decimotercera Conferencia organizada por la Agencia Nacional para la Educación Superior de Suecia. Universidad de Umea, Suecia, junio 15-17.

²³ Entre ellos, los profesores Diego Ibáñez Langlois y Hugo Montes, Premio Nacional de Educación.

²⁴ Asimismo, debe revisarse la racionalidad de entregar un único puntaje de ciencias independientemente de la prueba opcional que se rinda. Es evidente que para la carrera de Ingeniería sería mucho más razonable que los postulantes rindieran el módulo opcional de Física en vez del de Biología.

²⁵ A lo largo de los años de aplicación de la PSU se han definido puntos de corte arbitrarios para la admisión de alumnos a las universidades del Consejo de Rectores y para asignar ayudas estudiantiles, sin atender a consideraciones técnicas. El legítimo uso de puntos de corte requiere de numerosos estudios que los validen. Aun cuando ello se cumpla, la asignación de beneficios no debe recaer exclusivamente en los puntajes de las pruebas, como señala una de las más prestigiosas organizaciones de EE. UU., orientada a promover altos estándares éticos en los procesos de admisión (National Association for College Admission Counseling, NACAC, 2009. Accesible en: <http://www.nacacnet.org/AboutNACAC/Policies/Documents/SPGP.pdf>).

gía²⁶. Si bien desde un punto de vista de la transparencia es muy positivo usar mecanismos objetivos en la asignación de beneficios, conviene revisar si es adecuado usar exclusivamente los puntajes de las PSU de Lenguaje y Matemática para este propósito, si se considera que la PSU de Lenguaje parece ser un muy mal predictor del éxito en carreras de Pedagogía, según lo revelan datos emanados de informes oficiales del CTA del Consejo de Rectores y que se indican en la Tabla N° 3.

TABLA N° 3: CORRELACIÓN PROMEDIO PONDERADO ACUMULADO DEL PRIMER AÑO CON FACTORES DE SELECCIÓN (ADMISIÓN 2006)

Carrera/U	NEM	PSU L	PSU M	PSU Cs	PSU H
Ped. Gral. Bás./UC (n=118)	.28	-.02	.29	.02	.06
Educación Párvulos/UC (n=116)	.06	-.03	.05	-.17	-.02
Ped. Inglés/UC Temuco (n=90)	.01	.33	.33		.20
Lic. en Ed. y Ped. Bás./UMCE (n=88)	.09	.04	.21		.05
Ped. Gral. Básica/UCSSC (n=87)	.13	-.03	.11		.00
Lic. en Educ. y Parvularia/UMCE (n=77)	.16	-.07	-.07		-.03
Ped. en Cs./UC Maule (n=77)	.24	.09	.22	.07	
Ped. en Ed. Gral. Básica/UBiobío (n=76)	.46	-.15	.03		-.06
Ped. Gral. Bás. Especializ./UC Temuco (n=76)	.43	.19	.15		-.10

Nota: Se destaca en negritas el predictor con más alta correlación con el promedio ponderado acumulado del primer año de la carrera.

Fuente: Comité Técnico Asesor (CTA) del Consejo de Rectores de las Universidades, “Estudio acerca de la Validez Predictiva de los Factores de Selección a las Universidades del Consejo de Rectores, Admisiones 2003 a 2006”, julio 2008. Incluye todas las carreras de Pedagogía reportadas en el informe para el año 2006, por ser la prueba más semejante a la que se aplica hoy en día (considerando la cantidad de contenidos evaluados).

Si bien hay una amplia variabilidad en la capacidad predictiva de los distintos indicadores que se presentan en la Tabla N° 3, se aprecia que en cinco de las nueve carreras de Pedagogía que reporta el informe del CTA, el mejor predictor de rendimiento en el primer año de carrera es el promedio de notas de enseñanza media. Para tres de ellas el mejor predictor es la PSU de Matemática y en una de ellas es la PSU de Cien-

²⁶ Se trata de las nuevas becas “Vocación de Profesor” que se implementarán a partir de la admisión 2011. Detalles en www.becavocaciondeprofesor.cl.

cias, aunque con signo contrario al esperado²⁷. La PSU de Lenguaje y las PSU opcionales se perfilan como los peores predictores para esta muestra de carreras, con indicadores cercanos a cero. Para efectos de la selección en estas carreras de Pedagogía, un criterio únicamente basado en un promedio de las PSU no garantizaría necesariamente la selección de alumnos exitosos en el primer año de carrera. En particular, la exclusión de las notas de enseñanza media y la inclusión de la prueba de Lenguaje como factor de selección para las becas no parecen tener asidero ni desde un punto de vista de la capacidad predictiva ni tampoco desde la perspectiva de la equidad.

En relación a la equidad, la Tabla N° 4 muestra el ejercicio de cómo variaría la composición por dependencia de los potenciales beneficiarios de las becas (si se mantuviera el criterio de los 600 puntos) frente a distintas combinaciones de predictores.

TABLA N° 4: PORCENTAJES DE BENEFICIARIOS POTENCIALES PARA COMBINACIONES DE DISTINTOS PREDICTORES

Dependencia	Sólo NEM	Sólo PSU M	Promedio PSU L y PSU M	Promedio PSU M y NEM	Prom. PSU M, PSU L y NEM
Part. pagado	17%	34%	35%	27%	31%
Part. subv.	45%	42%	42%	45%	44%
Municipal	38%	24%	23%	28%	25%
N total elegible	(n=65.219)	(n=44.234)	(n=41.930)	(n=48.367)	(n=43.773)

Fuente: Elaboración propia en base a datos para la admisión 2009, para puntajes mayores o iguales a 600 puntos, proporcionados por la P. Universidad Católica de Chile.

Según se puede apreciar en la Tabla N° 4, el promedio de las PSU de Lenguaje y Matemática es la combinación que más restringe el número total de potenciales beneficiarios de las becas (N=41.930). Al combinar el puntaje asociado a notas de enseñanza media y el puntaje PSU de Matemática (esto es, excluyendo la PSU de Lenguaje), se obtiene un número potencial de becarios mayor que el anterior y que

²⁷ Naturalmente, en este caso se esperaría que las correlaciones fueran altas y de signo positivo.

asciende a 48.367. Adicionalmente, con esta combinación se aumenta significativamente el porcentaje de potenciales becarios provenientes del sector municipal: de 23% con el promedio de PSU de Lenguaje y Matemática, se incrementa a 28%, aumento que corresponde a 5 puntos porcentuales²⁸.

En resumen, cabe reiterar que para fines de escoger alumnos que tengan éxito en la carrera de Pedagogía y que se conviertan a futuro en maestros destacados, sería deseable realizar un estudio más acabado de la capacidad predictiva de la PSU y notas de enseñanza media para todas las carreras de Pedagogía del sistema universitario. Se ve que hay una variabilidad sustancial en términos de la capacidad predictiva de las pruebas para distintas universidades. Asimismo es necesario investigar el efecto de la inclusión de otras variables que, además de promover un acceso más equitativo a los beneficios, pueden ser buenos predictores del rendimiento universitario en Pedagogía, como, por ejemplo, la posición relativa que ocupa el alumno en su grupo curso, entre otras²⁹.

7. Aspectos positivos asociados al cambio y sugerencias

Hasta aquí nos hemos referido a los problemas que presentan las pruebas. Ahora resaltaremos algunos corolarios positivos que se han revelado en los últimos siete años y que se asocian al cambio de pruebas

²⁸ Consistente con los hallazgos del crecimiento de las brechas entre colegios particulares y municipales, al repetir el ejercicio empleando los datos de la admisión 2004, se advierte que con pruebas de menores contenidos hay un porcentaje mayor de alumnos de colegios municipales en condiciones de recibir el beneficio. Por ejemplo, al usar el criterio de 600 puntos promedio en la PSU de Lenguaje y Matemática, el porcentaje de alumnos de establecimientos municipales en condición de postular a la beca de Pedagogía en lugar de ser el 23% sería el 26% si se empleara la prueba que evalúa menos contenidos.

²⁹ A futuro, sería conveniente que las becas “Vocación de Profesor” no sólo fueran asignadas sobre la base del puntaje en la PSU como único criterio. Además de incluir otros indicadores de rendimiento en la enseñanza media, habría que considerar variables de otra naturaleza. Por ejemplo, en este caso se justificaría ampliamente buscar mecanismos complementarios para detectar a quienes tienen vocación pedagógica. Tanto o más importantes que los conocimientos al entrar a la carrera (que es lo que mide la PSU) es cuán motivados están para dedicar su vida laboral a la educación. Asimismo, es más lógico evaluar el caudal de conocimientos al egreso de la carrera que al inicio, pues lo que importa es garantizar que se ha alcanzado un dominio satisfactorio de los contenidos que se deberá enseñar.

de admisión y, finalmente, propondremos algunas medidas para el mejoramiento del sistema.

Dentro de los aspectos positivos asociados al cambio está la atención que ha concitado la brecha creciente de rendimiento y que se verifica año a año entre los postulantes de la educación privada y la educación municipal. Antes del cambio en las pruebas, el tema de la disparidad de rendimiento entre los grupos con mayores recursos y los más vulnerables no era un foco de atención. Fueron los creadores de las nuevas pruebas quienes pusieron de relieve el tema de la equidad en relación con las pruebas de admisión. Si bien las expectativas de un mayor espacio de equidad no se cumplieron con el cambio de pruebas, la sensibilidad hacia el tema en la esfera pública es un aspecto positivo que puede contribuir a abrir espacios de equidad reales en el sistema de admisión.

Otro aspecto positivo del cambio de pruebas es que ha favorecido la profesionalización de la medición educacional en el ámbito universitario. El Departamento de Medición y Registro Educacional (DEMRE), entidad a cargo de la elaboración y aplicación de las pruebas de selección, opera mejor hoy que ayer gracias al entrenamiento recibido por parte del Educational Testing Service (ETS)³⁰ en los años transcurridos luego del cambio de pruebas. En este lapso, con la entrada de otros competidores que pueden prestar servicios en esta área (como el Mide UC, entidad que apoya la realización de proyectos de investigación educacional), el DEMRE ya no constituye un monopolio en el ámbito de las pruebas de admisión. La mayor oferta de servicios en esta área constituye un aporte para el desarrollo de la medición en el país.

La experiencia del cambio y sus errores también ha tenido su repercusión positiva en el impulso que se ha dado a la búsqueda de mecanismos alternativos de acceso. Así, la Universidad de Santiago ha sido pionera en la implementación de un sistema de admisión paralelo a la PSU (Propedéutico USACH-Unesco) con miras a gestar un espacio de equidad para quienes, teniendo la capacidad de aprender, han quedado en abierta desventaja para acceder a las universidades tradicionales por no haber tenido las oportunidades de aprender.

Otro aspecto positivo asociado al cambio se manifiesta en la cautela con que se ha enfrentado el desarrollo y evaluación de instrumentos complementarios para ser utilizados en la admisión universitaria. Así,

³⁰ ETS es la entidad a cargo de la elaboración de las pruebas de admisión universitaria SAT en los Estados Unidos.

los resultados de la evaluación piloto del proyecto de la Universidad Católica de Chile iniciado en el año 2007, “Instrumentos Complementarios de Admisión Universitaria”, se esperan para mediados del año 2011. Los nuevos instrumentos consisten en un formulario de postulación ampliado (en el que los alumnos reportan, entre otros, las actividades extracurriculares desarrolladas durante la enseñanza media y los premios académicos y no académicos obtenidos hasta entonces), un ensayo de pensamiento crítico, una reflexión personal y tres cuestionarios estandarizados para medir habilidades metacognitivas, habilidades sociales y proactividad. El proyecto se ha perfilado como un “potencial aporte en términos de menores brechas en la admisión a las universidades chilenas”³¹. Si bien el anexar este tipo de instrumento conlleva riesgos ya que incorpora un elemento de discrecionalidad en las decisiones de admisión, habría que poner en la balanza la ganancia potencial de su uso en materia de equidad.

En el marco de la mayor sensibilidad hacia temas de equidad e inclusión, también ha cobrado fuerza la opción del *ranking* o el puesto que ocupa un alumno en su grupo curso como un elemento adicional a considerar en el marco de la admisión universitaria. Si bien hay quienes han abogado por años para que este indicador se incluya con el fin de mejorar la capacidad predictiva, hoy quienes apoyan la inclusión del *ranking* valoran también la ventaja de éste en pro de la equidad, ya que bonificaría a todos los alumnos que se han destacado sobre sus compañeros y han demostrado haber aprovechado de mejor manera las oportunidades de aprendizaje que les ofrece su ambiente escolar. Con este indicador no hay brecha de equidad y tiene la ventaja de que es de costo cero, a diferencia de otros mecanismos de admisión complementarios basados en la aplicación de cuestionarios y entrevistas que son costosos de administrar.

No obstante los anteriores aspectos positivos, hay cambios urgentes que implementar en la PSU. Con relación a lo que resta por mejorar, luego de siete años de aplicación, se espera que se concrete una auditoría independiente y transparente de la calidad de las pruebas a la luz de los propósitos para los cuales se están empleando los puntajes. La auditoría a la PSU debería responder preguntas básicas con respecto

³¹ http://www.uc.cl/webpuc/piloto/p_estudiantes.html.

a la calidad y equidad de las pruebas para efectos de selección en el contexto de Chile.

La revisión de la PSU debería contemplar un análisis acabado no sólo de lo que en la actualidad miden las pruebas sino de lo que deberían medir. La inclusión de todos los contenidos curriculares, independientemente de la carrera a seguir, fue una mala decisión que debe ser corregida, ya que el aumento de contenidos ha incrementado la situación de desventaja para los grupos más vulnerables de la población.

Es un hecho que, aun controlando por nivel socioeconómico, mientras mayor cantidad de contenidos se incorporan a la evaluación, mayor es la desventaja que enfrentan los grupos más desposeídos de la población. Con la totalidad de los contenidos mínimos de la enseñanza media incluidos en la PSU, ésta se ha ido convirtiendo cada vez más en un instrumento que mide oportunidad de aprender en lugar de medir capacidad de aprender.

Ni aun el grupo de mejor rendimiento en la enseñanza media se ha escapado del perjuicio asociado al aumento de contenidos. El efecto puede parecer marginal, pero no lo es. Las universidades más prestigiosas del sistema chileno han visto año a año caer los porcentajes de alumnos de colegios municipales que logran acceder a ellas a partir de la implementación de la PSU³². El aumento de contenidos en las pruebas no se sostiene ni en función de un argumento de mayor equidad ni sobre la base de una ganancia en la capacidad predictiva de las pruebas: la capacidad predictiva de las PSU no mejora en absoluto agregando a éstas más contenidos.

Finalmente, el mayor beneficio que podría extraerse de la experiencia vivida con el cambio de pruebas es que las autoridades tomen conciencia de la necesidad de evaluar externamente y en forma periódica todas aquellas pruebas que tienen altas consecuencias individuales, como la PSU, la evaluación docente y la prueba INICIA. No debería existir ninguna prueba de altas consecuencias que no cuente con una auditoría periódica, realizada por expertos internacionales, independientes y altamente calificados, para garantizar su calidad y el correcto uso de sus resultados. En el caso de Chile, en que el acceso a la educación universitaria es clave para la movilidad social, es fundamental que el ministerio designe un comité permanente que lo asesore de manera que

³² E. Simonsen, "Ingreso de Alumnos Municipales a Universidades Top Baja 10% en 6 Años", 2008.

las pruebas de admisión sean instrumentos que favorezcan la equidad de oportunidades para todos los jóvenes. El rol del ministerio no sólo debe ser el de financiar el sistema a través de las becas PSU, como lo hace en la actualidad, sino servir de garante de que el sistema de pruebas cumple con los estándares de calidad y equidad que debe exigirse a un sistema de selección universitaria.

REFERENCIAS

- Banco Mundial (2001). "Implementation Completion Report on a Loan in the Amount of U.S.\$35 Million to the Republic of Chile for a CL-Secondary Education". Octubre 19.
- Beyer, H. (2009). "Igualdad de Oportunidades y Selección a las Universidades". Puntos de Referencia, N° 303, Centro de Estudios Públicos.
- Bravo, D. Declaraciones en entrevista (2002). *Diario Austral* 21/7/2002.
- Bravo, D. y otros (2000). "Reformulación de las Pruebas de Selección a la Educación Superior". Proyecto Fondef. Santiago, Chile.
- Comisión Nuevo Currículum de la Enseñanza Media y Pruebas del Sistema de Admisión a la Educación Superior: Informe sometido en consulta previa a la Ministra de Educación (2000). Manuscrito no publicado. Nov. 22, 2000.
- Comité Técnico Asesor (CTA) del Consejo de Rectores (2006). "Estudio Acerca de la Validez Predictiva de los Factores de Selección a las Universidades del Consejo de Rectores". Julio.
- (2008). "Estudio Acerca de la Validez Predictiva de los Factores de Selección a las Universidades del Consejo de Rectores Admisiones 2003 a 2006". Julio.
- (2010). "Validez Diferencial y Sesgo de Predictividad de las Pruebas de Admisión a las Universidades Chilenas". Septiembre.
- Eyzaguirre, B. y C. Le Foulon (2002). "El SIES: Un Proyecto Prematuro". *Estudios Públicos*, N° 87.
- Fontaine, A. (2002). "Peligro en el SIES". *Estudios Públicos*, N° 86.
- Irrarrázabal, E. (2005). "El Teorema de Benguria". *El Mercurio*, 4/9/2005.
- Koljatic, M. y M. Silva (2006). "Validación de la PSU: Comentarios al 'Estudio Acerca de la Validez Predictiva de los Factores de Selección a las Universidades del Consejo de Rectores'". *Estudios Públicos*, 104.
- Koljatic, M., M. Silva y R. Cofré (2010). "Achievement Versus Aptitude in College Admissions: A Cautionary Note Based on Evidence from Chile". Trabajo presentado en la Decimotercera Conferencia organizada por la Agencia Nacional para la Educación Superior de Suecia. Universidad de Umea, Suecia, junio 15-17.
- Ministerio de Educación (Mineduc), Gobierno de Chile. <http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/planes-de-estudio/media>.
- (2008). "Bases para una Política de Formación Técnico-Profesional en Chile: Informe Ejecutivo".

- . Unidad de Currículum y Evaluación (mayo 2009). Resultados Nacionales Simce 2008. Accesado julio 2010: http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Informes_Resultados_2008/Informe_Nacional_2008.pdf
- National Association for College Admission Counseling. 2009. Statements of Principles of Good Practice. Agosto 26. Accesible en: <http://www.nacacnet.org/AboutNACAC/Policies/Documents/SPGP.pdf>
- OECD (2009). *Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Chile* Paris: OECD.
- Prado, S. (2010). “Admission in Chilean Universities. The Case of Engineering”. Trabajo presentado en la Decimotercera Conferencia organizada por la Agencia Nacional para la Educación Superior de Suecia. Universidad de Umea, Suecia, junio 15-17.
- Santelices, V. & M. Wilson (2010). “Unfair Treatment?: The Case of Freedle, the SAT and the Standarization Approach of Differential Item Functioning”. *Harvard Educational Review*, 80(1), 106-133.
- Shepard, L. (1993). “Evaluating Test Validity”. *Review of Educational Research*, 405-450.
- SIES: Un Desafío para la Enseñanza. Portal EducarChile 26/4/2002. Accesible en: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=73956>.
- Simonsen, E. (2008). “Ingreso de Alumnos Municipales a Universidades Top Baja 10% en 6 Años”. *La Tercera*, 30 de noviembre, p. 40.
- Universidad Católica de Chile. “Instrumentos Complementarios para la Admisión Universitaria”. http://www.uc.cl/webpuc/piloto/p_estudiantes.html. □

UNA MIRADA A LA EFECTIVIDAD DE LOS PROFESORES EN CHILE*

**Bernardo Lara, Alejandra Mizala
y Andrea Repetto**

Este trabajo mide la correlación entre el resultado de los escolares en la prueba SIMCE de cuarto básico y las características observables de los docentes, sus prácticas en el aula y sus percepciones respecto de las capacidades de los alumnos. El análisis busca explicar el desempeño de los niños en base a sus propias características, las de sus familias, establecimientos y profesores, intentando corregir por sesgos en la asigna-

BERNARDO LARA. Magíster en Economía Aplicada (CEA) e ingeniero civil industrial, Universidad de Chile. Fue ayudante de investigación del CEA, período en el cual participó en la realización de este trabajo. Actualmente es estudiante de economía de la educación en la Universidad de Stanford (EE.UU.).

ALEJANDRA MIZALA. Ph D. en Economía, Universidad de California, Berkeley. Directora del Centro de Economía Aplicada (CEA), Depto. Ingeniería Industrial, y directora académica del Centro de Investigación Avanzada en Educación, ambas instituciones de la Universidad de Chile.

ANDREA REPETTO. Doctora en Economía, Massachusetts Institute of Technology (MIT). Magíster en Economía e ingeniera comercial, Universidad Católica de Chile. Académica de la Escuela de Gobierno de la Universidad Adolfo Ibáñez (Santiago).

* Agradecemos a la oficina del SIMCE en el Ministerio de Educación por el acceso a los datos, y a Harald Beyer, Francisco Gallego, Francisco Lagos y a los asistentes al seminario realizado en el CEP el 15 de junio de 2010, en el que se presentó una primera versión de este trabajo, por sus sugerencias y comentarios. Este trabajo ha recibido el apoyo financiero de Fondecyt # 1070316 y de CONICYT bajo el Proyecto CIE-05 Centro de Investigación Avanzada en Educación.

ción de docentes tanto a través de escuelas como al interior de ellas. Los resultados muestran una correlación relevante entre resultados en el SIMCE y el género del profesor, su certificación como docente y sus años de experiencia. También muestran que existen prácticas simples al interior del aula que se correlacionan con un mejor desempeño escolar. Finalmente, los resultados sugieren que aquellos profesores que creen más en la capacidad de sus alumnos tienen estudiantes con mejores rendimientos en las pruebas estandarizadas.

Palabras clave: experiencia docente; desempeño escolar; prácticas pedagógicas.

Clasificación JEL: I20, I21.

Recibido: junio 2010. *Aceptado:* septiembre 2010.

I. Introducción

El debate internacional sobre cómo elevar la calidad de la educación se ha centrado en el rol de los distintos participantes del proceso educativo, incluyendo tanto a las familias como a las escuelas, las autoridades y, en particular, los profesores. Dado que la mayor parte del proceso que viven los niños al interior de los establecimientos escolares pasa por sus profesores, la importancia de los docentes es innegable. Sin embargo, no existe consenso en la literatura en relación a qué fracción de la variabilidad observada en los resultados escolares se debe a diferencias en los docentes que los educan, ni tampoco sobre los efectos de características observables de los profesores en el aprendizaje de los niños, o sobre las prácticas específicas que definen una buena labor docente en el aula.

Chile no ha estado ajeno a este debate. El atractivo para los jóvenes que egresan de la enseñanza secundaria de seguir la carrera docente, el proceso formativo al interior de las facultades de educación, el sistema de remuneraciones y evaluación de los docentes, y la valoración social de estos profesionales, son todos temas de análisis entre académicos y entre quienes diseñan, definen e implementan las políticas educacionales en el país.

La literatura sobre el rol de los docentes en el desempeño escolar de los niños en Chile es, sin embargo, escasa, en buena parte debido a

la falta de información que ligue los resultados académicos de los alumnos con las características de sus profesores. Este trabajo intenta medir el efecto que características observables de los docentes tienen sobre el resultado de los escolares en la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) de cuarto básico. La disponibilidad de una encuesta docente levantada por el Ministerio de Educación que reúne información sobre las credenciales académicas de los profesores y su manera de abordar el proceso de enseñanza, y que a la vez identifica las salas y colegios en los que se desempeñan, es lo que nos permite estimar estas correlaciones.

El análisis se centra en los alumnos que rindieron el SIMCE de cuarto básico en el año 2002. El foco en este nivel responde al hecho de que un solo profesor de aula está encargado de enseñar tanto matemáticas como lenguaje, áreas lectivas en las que centramos el análisis. Sin embargo, los datos con los que contamos representan un corte transversal. Esto dificulta la corrección por los sesgos asociados a la elección de colegios por parte de las familias y de los profesores, y a la selección de alumnos y docentes por parte de los establecimientos educacionales¹. Tampoco permiten hacer un análisis de valor agregado. Por tanto, y si bien realizamos correcciones que permiten hacernos cargo de estas limitaciones estadísticas, los resultados pueden ser entendidos alternativamente como una descripción de la correlación entre las características de los docentes y los rendimientos académicos de los niños que ellos educan, más que como una relación causal desde las características de los docentes a los puntajes obtenidos por los niños en el SIMCE.

Nuestro análisis consta de tres partes. En la primera describimos los rasgos generales de los profesores en Chile en todos los niveles del sistema escolar. El análisis revela que, al igual que en otros países, los profesores son en su mayoría mujeres. Asimismo, los datos muestran que la mayor parte posee un título profesional en educación y que un amplio porcentaje tiene más de 20 años de experiencia en el aula.

La segunda parte de nuestro análisis busca explicar las diferencias en el desempeño de los niños en el SIMCE 2002 en base a diferencias en sus propias características y en las de sus familias, los establecimientos y sus profesores. Para corregir por sesgos en la asignación de profesores a través de escuelas, controlamos por el desempeño de los estableci-

¹ Véase Lara, Mizala y Repetto (2009) para una discusión reciente.

mientos en pruebas SIMCE anteriores. A su vez, para corregir por sesgos en la asignación de profesores al interior de las escuelas, centramos el trabajo en los colegios que tienen una sola sala en el nivel.

Nuestros resultados indican que en la prueba de lenguaje —no así en matemáticas— los alumnos educados por docentes mujeres obtienen mejores resultados en el SIMCE que aquellos educados por docentes hombres. Asimismo, en ambas pruebas existe correlación entre el desempeño escolar y que el profesor tenga un título docente, aunque el tipo de institución —universidad o escuela normal— que confirió el título sólo es relevante en la prueba de lenguaje. Este efecto es económicamente relevante: los alumnos cuyos docentes poseen el título de profesor obtienen un puntaje adicional de hasta 13% de una desviación estándar. Finalmente, el efecto de los años de experiencia docente es no lineal, fundamentalmente en lenguaje, con las mayores ganancias en los primeros años de carrera profesional, resultado coincidente con el de investigaciones para otros países.

En esta parte del trabajo también se analizan las prácticas que los profesores declaran realizar en su labor docente, las preocupaciones que éstos declaran y el grado de satisfacción con su trabajo. Nuestro análisis revela que prácticas tan simples como leer textos y realizar ejercicios de comprensión lectora y llevar a los niños a la biblioteca se correlacionan con un mejor desempeño en el SIMCE de lenguaje. Además, aquellos profesores que declaran creer que sus alumnos cursarán educación superior obtienen un puntaje adicional de un 12% de una desviación estándar en ambas pruebas SIMCE. Asimismo, los profesores de las salas de mejor desempeño tienden a declarar con mayor frecuencia que creen que sus alumnos cursarán educación superior. De igual forma, también tienden a declarar que desarrollan actividades específicas como, por ejemplo, pedir a los alumnos que expliquen a sus compañeros cómo realizaron las tareas y plantear situaciones y problemas cotidianos en matemáticas, así como acudir a la biblioteca y realizar ejercicios de comprensión lectora en lenguaje. Estos resultados, sin embargo, deben leerse con cuidado, debido a que estas prácticas pedagógicas simplemente pueden estar correlacionadas con otras variables no observables. Es posible, asimismo, que la causalidad sea inversa, de modo que niños con buenas características no observables pueden permitir un mejor desarrollo de la clase, favoreciendo la realización de ciertas actividades docentes.

Los resultados de nuestro análisis son consistentes con lo que obtienen estudios realizados para otros países que cuentan con mejores datos. También son consistentes con las prácticas pedagógicas a las que aluden directores de escuelas de distinta efectividad entrevistados por Henríquez *et al.* (2009). Asimismo, contienen información útil para las políticas respecto de los profesores. Por ejemplo, sugiere que los efectos más relevantes en términos de credenciales de formación se relacionan con tener un título más que con si el profesor se formó en una universidad o en una escuela normal, en particular en matemáticas, pero no así en lenguaje. Los resultados también sugieren la importancia de que el docente crea en la capacidad de sus alumnos y de que existan ciertas prácticas al interior de la sala de clases que se correlacionan con un mejor desempeño de los niños en el SIMCE.

El trabajo está organizado de la siguiente forma. La sección II describe las características de los profesores en Chile. La sección III analiza la literatura internacional sobre el rol de los docentes en el aprendizaje escolar. La sección que sigue presenta nuestros datos y metodología de estimación, y discute sus limitaciones. La sección V analiza las diferencias en el desempeño de los niños en el SIMCE 2002 en base a diferencias en sus propias características y en las de sus familias, los establecimientos y sus profesores. Esta sección también indaga acerca de la relación entre los resultados del SIMCE y las prácticas que los profesores reportan realizar en el aula; asimismo, correlaciona la probabilidad de ser un profesor dentro del 25% superior con las actividades y preocupaciones que ellos declaran. Finalmente, la sección VI presenta nuestras conclusiones.

II. ¿Quiénes son los profesores en Chile y cómo se les remunera?

De acuerdo a las estadísticas del Ministerio de Educación, en el año 2002 había 140.774 profesores en el país². De ellos, 56% trabajaba en colegios municipales, 29,3% en colegios particulares subvencionados y el restante 12,9% en colegios particulares pagados. Asimismo, 86% de los profesores se desempeñaba en colegios urbanos. En términos de niveles educacionales, 59% se desempeñaba en la educación

² Nos referimos al 2002 porque es el año cubierto por el SIMCE y la encuesta docente que analizamos en el resto del trabajo. A continuación mostramos que no ha habido grandes cambios en las características medias de los profesores en el tiempo.

básica, 27% en la educación media y 8,3% en la educación preescolar. El 85,5% eran docentes de aula, el 3,5% directores, el 5,8% directivos y el 3,6% personal técnico-pedagógico.

La educación es una profesión feminizada: el 70% de los profesores son mujeres, que están concentradas en la educación preescolar y básica. En cambio, en la educación secundaria la participación de hombres y mujeres se vuelve más pareja. A pesar del alto porcentaje de mujeres profesoras, 51% de los cargos directivos son ocupados por hombres, algo similar a lo que ocurre con los directivos del Colegio de Profesores.

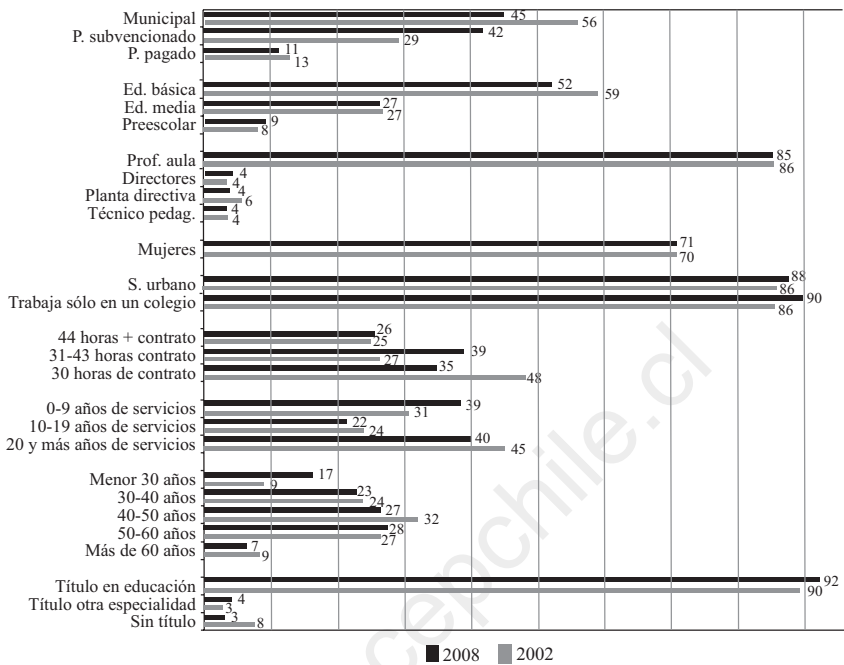
En relación a su educación y experiencia, la gran mayoría (89,5%) de los profesores tenía un título universitario en el 2002. Casi un tercio de los docentes (30,8%) tenía menos de 10 años de experiencia, mientras que el 24% tenía entre 10 y 19 años de experiencia, y el 45% más de 20 años en la docencia. Casi un tercio de los docentes tenía entre 40 y 50 años de edad y un poco más del 25% entre 50 y 60 años en 2002; sólo 9% tenía menos de 30 años de edad.

Al igual que en la mayoría de los países, los profesores trabajan menos horas que el trabajador promedio. Sólo el 25% de los docentes trabajaba 44 horas a la semana en el año 2002 —éste es el número máximo de horas que se puede trabajar con un mismo empleador en el sistema subvencionado. El 26,5% trabajaba entre 31 y 43 horas, y el 48,4% trabajaba 30 horas o menos. La gran mayoría (85,6%) de los docentes se desempeñaba sólo en un colegio, y a esa fecha el 89,5% de ellos tenía un título en educación³.

El Gráfico N° 1 compara las características de los profesores del año 2002 con las de los profesores del año 2008. En general el perfil es muy similar, excepto por el aumento del número de profesores que se desempeñan en el sector particular subvencionado (41,9%) en relación con el sector municipal (45,4%). Esta situación se explica por el incremento que ha experimentado en los últimos años la matrícula escolar en los colegios particulares subvencionados y la consecuente disminución de la matrícula municipal. También se observa un mayor porcentaje de profesores que trabajan entre 31 y 43 horas (de 26,5% a 39%), posiblemente debido a la jornada escolar completa, y un aumento de los profesores con menos de 10 años de servicio (de 30,8% a 38,6%), lo que está asociado a un mayor porcentaje (16,5%) de profesores jóvenes menores de 30 años en el 2008.

³ En el 2002 la jornada laboral establecida en el Código Laboral era de 48 horas semanales, la que a partir del 2005 se redujo a 45 horas semanales.

GRÁFICO N° 1: CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCENTES 2002 Y 2008 (%)



Fuente: Ministerio de Educación, División de Planificación y Presupuesto, Estadísticas de la Educación 2002 y 2008.

Los datos anteriores son consistentes con los obtenidos a partir de la encuesta aplicada a más de 6.000 profesores de lenguaje y matemáticas de 4° básico, que se realizó en conjunto con la prueba SIMCE del año 2002, y que analizamos más adelante. Ella muestra que la edad promedio de los encuestados era 45,7 años, con 20,9 años promedio de experiencia. El 95% de ellos tenía título y el 76% tenía título universitario. Esta encuesta también indaga acerca del grado de satisfacción de los docentes con su trabajo. Llama la atención la alta satisfacción que los docentes declaran tener con su labor: el 99% reporta que disfruta de sus clases y un porcentaje similar dice que sus alumnos los respetan. Asimismo, el 97% dice tener libertad para tomar decisiones y el 91% reporta que el director del colegio reconoce su trabajo.

Respecto de las remuneraciones, en las últimas dos décadas los salarios de los profesores han experimentado un aumento importante

en el país. De hecho, entre los años 1990 y 2009 los salarios reales de los docentes se incrementaron en 199%, alza significativamente mayor que la experimentada por el índice general de remuneraciones en igual lapso de tiempo. Adicionalmente, en este período se incorporó una serie de incentivos a los docentes: el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente de los Establecimientos Subvencionados (SNED), la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) y la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI) vinculada a la evaluación docente obligatoria de los profesores que trabajan en el sector municipal⁴.

III. La literatura internacional

Desde el estudio pionero de Coleman *et al.* (1966) —el *Coleman Report*— la estimación de funciones de producción educacionales ha intentado vincular resultados educativos con diversos insumos, entre ellos las características de los profesores. Una de las principales conclusiones del *Coleman Report* es que el determinante más relevante de los resultados académicos de los escolares es su nivel socioeconómico; el aporte del colegio y los profesores sería más bien reducido. Sin embargo, un amplio grupo de estudios posteriores cuestiona metodológicamente estos resultados, indicando que el colegio sí jugaría un rol en los aprendizajes que en la práctica es estadísticamente difícil de identificar.

En efecto, existe un debate intenso en relación a los factores que afectan los resultados educativos. De hecho, muchos de los estudios llegan a resultados contradictorios debido a la falta de datos adecuados, a los supuestos utilizados y a problemas metodológicos que enfrentan, fundamentalmente la endogeneidad de las variables explicativas. Los resultados también varían dependiendo de las condiciones específicas de los colegios y de las variables de contexto incluidas en el análisis.

En el caso del rol de los profesores es importante tomar en cuenta que ellos no se distribuyen aleatoriamente a través de colegios y, posiblemente, tampoco al interior de los establecimientos. El impacto estimado de los profesores en el proceso educativo estaría sesgado si la asignación de alumnos y profesores en colegios y salas induce una correlación entre las características de los educadores y variables no observables que afectan el desempeño escolar. Por ejemplo, si los pro-

⁴ Para más detalles véase Mizala y Schneider (2010).

fesores mejor capacitados tienden a enseñar en los colegios a los que asisten los niños más aventajados —posiblemente porque los mejores profesores pueden optar por mejores condiciones laborales—, entonces un análisis simple llevaría a sobrestimar el efecto de los profesores en el rendimiento escolar.

La literatura basada en datos de corte transversal ha tenido dificultades para hacerse cargo de estos problemas. Una revisión se encuentra en Hanushek (1997). Sin embargo, el trabajo reciente de Clotfelter, Ladd y Vigdor (2006a) muestra cuán relevante es esta asignación no aleatoria utilizando datos administrativos para alumnos de quinto básico en el estado de Carolina del Norte. Si bien estos datos representan un corte transversal, la incorporación de efectos fijos por colegios y el análisis de una submuestra de establecimientos con características observables balanceadas de los alumnos en las distintas salas permiten corregir por sesgos tanto al interior del establecimiento como a través de ellos. Los resultados de Clotfelter *et al.* (2006a) sugieren que los sesgos más relevantes se refieren a la asignación de profesores a través de escuelas más que al interior de los establecimientos. Asimismo, el trabajo concluye que la experiencia de los profesores y su desempeño en exámenes de licenciatura son predictores robustos de los resultados escolares de sus alumnos.

Una literatura más reciente analiza el impacto de los profesores sobre los aprendizajes de los estudiantes utilizando datos de panel. Estos trabajos no sólo permiten seguir el desempeño de los niños en el tiempo, sino también identificar al docente que estaba a cargo de su educación en cada una de las etapas. Así, es posible identificar separadamente el rol que cumplen las habilidades de los alumnos, las características del profesor y las características de los establecimientos.

El estudio de Rivkin, Hanushek y Kain (2005) analiza datos para tres cohortes de estudiantes del estado de Texas y encuentra diferencias significativas entre colegios en términos del aprendizaje de sus alumnos. Asimismo, el trabajo sugiere que estas diferencias se explican fundamentalmente por el efecto de los profesores más que por diferencias en la organización de los colegios en liderazgo o en sus condiciones financieras. En particular, el efecto de la calidad de los profesores —asociado al efecto fijo de profesor— es mucho más fuerte que el efecto del tamaño de los cursos. Las estimaciones sugieren que las diferencias en la calidad de los profesores explican al menos el 7,5% de la variación total en los resultados de los alumnos.

Una limitación de esta literatura se refiere a la identificación de la calidad de los profesores con efectos fijos de docente. Si bien esta información es de interés para cuantificar la importancia de los docentes en explicar la varianza de los resultados escolares de los niños, no permite realizar propuestas de política que promuevan un mejor desempeño académico. La literatura posterior ha intentado identificar los efectos de características observables y modificables de los docentes a través de políticas e incentivos, diferenciándolos de su habilidad no medible.

El trabajo de Hanushek, Kain, O'Brien y Rivkin (2005) usa datos de panel de estudiantes y profesores de un distrito grande del estado de Texas para estimar las variaciones en la calidad de los profesores mediante un enfoque semiparamétrico basado en medidas de valor agregado del aprendizaje de los estudiantes. Los autores consideran el progreso en el aprendizaje de los estudiantes para estimar el valor agregado de los profesores, variable que utilizan como medida de su calidad. Las estimaciones confirman la existencia de una variación sustancial en la efectividad de los profesores —nuevamente medida por el efecto fijo de profesor—, mucha de la cual ocurre más bien al interior de los colegios y no entre los colegios. En efecto, el alumno promedio que tiene un profesor en el percentil 85 de calidad obtiene ganancias que superan en 0,22 desviaciones estándar el resultado que hubiese obtenido con el profesor de calidad mediana. Asimismo, los resultados permiten concluir que los buenos profesores tienen efectos positivos sobre todos los estudiantes que atienden, independientemente del nivel de habilidad de los alumnos. Un análisis complementario relaciona luego esta medida de calidad del docente con características medibles, como experiencia, certificación y grados académicos. De ellas, sólo la experiencia tiene un efecto estadísticamente significativo, con las mayores ganancias en los primeros años de trabajo docente.

Por su parte, Kukla-Acevedo (2009) obtiene resultados similares basados en datos para el estado de Kentucky. En adición, encuentra que el desempeño de los profesores en sus estudios universitarios y las horas dedicadas al estudio de la disciplina que imparten también son predictores de los resultados académicos de sus alumnos. Asimismo muestra que el efecto de las características de los profesores depende de sus años de experiencia como docentes, y que la experiencia también interactúa con características de los niños, como su nivel socioeconómico y su origen racial.

Rockoff (2004) analiza un set de datos de panel de estudiantes que asisten a colegios de dos distritos del estado de New Jersey. Los datos permiten comparar el desempeño de los mismos estudiantes con diferentes profesores y por tanto distinguir la variación de la calidad de los profesores de la variación de la capacidad y habilidad de los estudiantes, y a la vez distinguir la calidad de los profesores de otras características como el tamaño del curso. El autor usa *random-effects meta-analysis* para medir la varianza en los efectos fijos de los profesores considerando explícitamente el error de estimación. Concluye que hay grandes diferencias en la calidad de los profesores al interior de los colegios: un aumento de una desviación estándar en la calidad de los profesores aumenta los resultados en las pruebas estandarizadas de lenguaje y matemáticas en 0,1 desviaciones estándar. También encuentra evidencia de que la experiencia de los profesores aumenta significativamente el logro de los estudiantes, particularmente en lectura. Los puntajes de las pruebas de lectura difieren, en promedio, en alrededor de 0,17 desviaciones estándar entre un profesor que está comenzando su carrera y uno con 10 o más años de experiencia.

Por su parte, Clotfelter, Ladd y Vigdor (2006b) analizan datos longitudinales de alumnos entre tercero y quinto año de primaria para un período de 10 años. Si bien la aproximación metodológica es similar a la de Hanushek *et al.* (2005) y a la de Rockoff (2004), la mayor riqueza de la información permite abordar preguntas adicionales. En particular, el estudio puede identificar si el efecto de una mayor experiencia docente se debe a que los mismos profesores se vuelven mejores con el tiempo, o a que los peores profesores se retiran de la carrera docente más temprano. También puede determinar el rol de la certificación de los profesores y corregir por la posibilidad de que los profesores de mejores calificaciones atiendan con mayor frecuencia a niños de mayor habilidad escolar. Los resultados indican que las mayores ganancias debido a la experiencia suceden en los primeros años de la carrera docente y que el efecto medio no se debe a un diferencial de atrición en profesores de distinta habilidad. Asimismo, se obtiene que los tests de licenciatura tienen poder predictivo de las habilidades de los profesores, y que el tipo de licencia y el proceso de certificación también son relevantes, en particular en matemáticas. El haber obtenido el título de profesor en una institución de alta calidad se relaciona también con un mejor desempeño de los niños. Por su parte, el efecto de poseer un postgrado es positivo, pero pequeño.

Finalmente, Goldhaber y Brewer (2000) y Clotfelter *et al.* (2007) centran su análisis en la relevancia de los procedimientos de certificación y su rol en los resultados de sus alumnos. El requerimiento de licencias para enseñar, la relación entre salarios docentes y su certificación, y la asignación de docentes de acuerdo a sus credenciales académicas son todas políticas públicas con el potencial de afectar el desempeño de los niños si estos procesos de licenciamiento y certificación tienen un efecto causal sobre su aprendizaje. Clotfelter *et al.*, usando datos de panel y efectos fijos por alumno para estudiantes de secundaria de Carolina del Norte, encuentran un efecto importante de la certificación de los docentes en las áreas en las que imparten conocimiento, con efectos de hasta 0,12 desviaciones estándar en el desempeño de los jóvenes. Los resultados de Goldhaber y Brewer (2000) confirman que los requerimientos de certificación tienen efectos relevantes sobre los resultados escolares de jóvenes en secundaria.

Para Chile existen pocos estudios que intenten medir el impacto de las características de los profesores en el aprendizaje de los estudiantes, en parte porque es difícil identificar adecuadamente el efecto de distintos insumos educativos sobre el aprendizaje, dado que no existen datos de panel que permitan parrear a los estudiantes con sus profesores y seguir su desempeño en el tiempo. Recientemente, sin embargo, dos estudios han correlacionado los resultados de los alumnos en el SIMCE con los de los profesores en las evaluaciones docentes vigentes desde el 2002, descritas más arriba, utilizando datos de corte transversal. Esta característica de los datos representa una limitación importante. Así, sin correcciones por la no aleatoriedad en la asignación de profesores y niños, y también por el carácter voluntario de algunas de las evaluaciones docentes, los resultados deben leerse como la existencia de una correlación entre el desempeño de los alumnos y el de los profesores en las respectivas pruebas. Bravo *et al.* (2008) relacionan los resultados del programa voluntario AEP, de la evaluación docente obligatoria en escuelas municipales y del programa AVDI para profesores destacados, con los resultados individuales del SIMCE de cuarto básico de diversos años según el instrumento de evaluación. Por su parte, León, Manzi y Paredes (2009) relacionan los resultados de las evaluaciones docentes del 2005 y 2006 con los del SIMCE del 2006 a nivel de promedio de los colegios, usando la metodología del modelo lineal jerárquico. Ambos

trabajos encuentran una correlación positiva entre el desempeño de los profesores y el de los niños en el SIMCE.

En adición a estos estudios, Toledo (2010) utiliza los SIMCE de 4° básico del 2005 y 2006, y sigue el procedimiento de Clotfelter *et al.* (2006a) al introducir efectos fijos por colegio y utilizar una muestra de los datos en los que las variables observables de los alumnos son similares a través de salas. Esta última corrección resuelve el problema de la asignación no aleatoria al interior de los colegios, siempre que ella esté basada en variables observables. El trabajo encuentra un efecto positivo de las profesoras mujeres y un efecto no lineal de la experiencia, que se vuelve decreciente luego de los cinco años de trabajo docente.

En este trabajo utilizamos los datos individuales de corte transversal disponibles para el 2002. Nuestra metodología reconoce, como en Clotfelter *et al.* (2006a), la asignación no aleatoria de profesores y alumnos, tanto a través de los establecimientos como al interior de ellos. En efecto, primero incluimos como variable independiente el resultado del SIMCE del colegio en años anteriores para corregir por sesgos en la asignación de alumnos y profesores a través de colegios. Luego centramos el análisis en establecimientos en los que existe una sola sala de clases en el nivel de cuarto básico para así hacernos cargo de sesgos de asignación de docentes y niños al interior del colegio. En la sección que sigue discutimos nuestro método de estimación en mayor detalle.

IV. Datos y método

Los datos utilizados en este trabajo provienen de la prueba SIMCE que se aplica a los alumnos de 4° y 8° básico y de 2° de enseñanza media. Este trabajo utiliza la prueba que se aplicó a los alumnos de 4° básico en el año 2002. Usamos datos de 4° básico porque hasta este nivel los alumnos de enseñanza básica tienen un solo profesor; a partir de 5° básico cada disciplina es impartida por un profesor especializado. Sin embargo, cabe destacar que el profesor de 4° básico no necesariamente ha sido el profesor de aula en años anteriores de los alumnos cuyo SIMCE es analizado. Lamentablemente, los datos disponibles no permiten identificar a los profesores que atendieron a estos niños desde el inicio de su escolaridad.

Junto con los puntajes obtenidos por los estudiantes en las pruebas de lenguaje y matemáticas, utilizamos los resultados de la encuesta

que responden los padres en el momento de la aplicación de la prueba SIMCE. Este cuestionario entrega información acerca de las características socioeconómicas de los hogares, las razones que tomaron en cuenta los padres al momento de escoger el colegio, las expectativas de los padres respecto del nivel educacional que alcanzará su hijo/a, algunas actividades que realizan los padres con el niño en la casa y el nivel de satisfacción de los padres con el establecimiento educacional. Asimismo, utilizamos los resultados de la encuesta que se aplicó en el momento de la prueba a los profesores de los cursos evaluados. Ella contiene preguntas relativas a su formación profesional, los contenidos que enseñó durante el año escolar, algunas prácticas pedagógicas llevadas a cabo y su nivel de satisfacción como docente en el establecimiento educativo.

Una vez que combinamos la información en una base de datos única, realizamos algunas modificaciones. En primer lugar, nos focalizamos en los colegios que reciben subvención del Estado, ya que los colegios particulares pagados atienden a la elite del país y funcionan bajo condiciones muy diferentes. De hecho, sus profesores tienen otras condiciones laborales y salarios significativamente más elevados que el resto de la profesión. Asimismo, sus establecimientos no atienden a más de un 7% de la matrícula total.

En segundo lugar, modificamos algunas variables para adaptarlas mejor a nuestro análisis. Por ejemplo, el cuestionario de padres reporta el nivel educacional más alto alcanzado por ellos. Estos niveles fueron traducidos a variables *dummy* que indican si el nivel educacional alcanzado es de educación básica, media o superior (estudios en centros de formación técnica, institutos profesionales o universidades). Los padres reportan, además, el rango donde se ubica el ingreso mensual del hogar (por ejemplo, entre \$400.000 y \$500.000). Estos rangos fueron reemplazados por el punto medio del intervalo⁵.

Finalmente, como explicamos más en detalle a continuación, limitamos el análisis a los alumnos que asisten a establecimientos con un solo curso por nivel.

El Cuadro N° 1 resume las estadísticas descriptivas de las variables utilizadas. El puntaje promedio de la prueba de matemática es 236 con una desviación estándar de 52,3, y el puntaje promedio de lenguaje

⁵ Como la distribución del ingreso en Chile es más bien plana hasta el percentil 90, es de esperar que usar el punto medio del intervalo no lleva a sesgos relevantes en la definición del ingreso familiar.

CUADRO Nº 1: ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS

Alumno y su familia

Puntaje matemáticas	Media	235.877
	Desv. est.	(52.336)
	N	32248
Puntaje lenguaje	Media	241.899
	Desv. est.	(51.687)
	N	31945
<i>Dummy</i> madre con educ. media	Media	0.402
	Desv. est.	(0.490)
	N	32248
<i>Dummy</i> madre con educ. sup	Media	0.118
	Desv. est.	(0.323)
	N	32248
Ln ingreso familiar	Media	11.625
	Desv. est.	(0.817)
	N	32248
Número de personas en el hogar	Media	4.876
	Desv. est.	(1.766)
	N	32248
<i>Dummy</i> mujer	Media	0.485
	Desv. est.	(0.500)
	N	32248
Expectativas educ. superior	Media	0.451
	Desv. est.	(0.498)
	N	32248

Establecimiento

Número de alumnos sala	Media	24.066
	Desv. est.	(11.921)
	N	2026
Ln matrícula	Media	5.226
	Desv. est.	(0.771)
	N	2026
Madres con ed. sup. en el colegio	Media	0.090
	Desv. est.	(0.137)
	N	2026
Nº colegios comuna	Media	57.614
	Desv. est.	(45.483)
	N	2026
SIMCE matemáticas 1999 establecimiento	Media	236.661
	Desv. est.	(24.976)
	N	2026
SIMCE lenguaje 1999 establecimiento	Media	235.004
	Desv. est.	(25.891)
	N	2026
<i>Dummy</i> rural	Media	0.515
	Desv. est.	(0.500)
	N	2026

(continúa)

Docentes

Profesora mujer	Media	0.769
	Desv. est.	(0.421)
	N	2026
Edad profesor	Media	45.047
	Desv. est.	(9.757)
	N	2026
Experiencia profesor	Media	19.829
	Desv. est.	(10.786)
	N	2026
Profesor con título	Media	0.933
	Desv. est.	(0.249)
	N	2026
Profesor estudió en la universidad	Media	0.797
	Desv. est.	(0.402)
	N	2026
Profesor estudió en esc. normal	Media	0.145
	Desv. est.	(0.352)
	N	2026

Docentes: Prácticas pedagógicas

Al inicio de las clases el profesor escribe en la pizarra el título del contenido que estudiarán ese día	Media	0.278
	Desv. est.	(0.448)
	N	2026
Al inicio de las clases el profesor relaciona los contenidos con los de clases pasadas	Media	0.778
	Desv. est.	(0.416)
	N	2026
Al inicio de las clases el profesor hace una pregunta para introducir el contenido	Media	0.398
	Desv. est.	(0.490)
	N	2026
Matemáticas: Hace que desarrollen cálculos mentales	Media	0.588
	Desv. est.	(0.492)
	N	1805
Matemáticas: Da tareas más de 2 veces a la semana	Media	0.746
	Desv. est.	(0.435)
	N	1856
Matemáticas: Organiza juegos o competencias entre alumnos	Media	0.299
	Desv. est.	(0.458)
	N	1808
Matemáticas: Pide a los alumnos que expliquen a otros cómo realizaron la tarea	Media	0.451
	Desv. est.	(0.498)
	N	1810
Matemáticas: Usa la vida cotidiana (plantea situaciones y/o problemas)	Media	0.925
	Desv. est.	(0.264)
	N	1809
Lenguaje: Da tareas más de 2 veces a la semana	Media	0.724
	Desv. est.	(0.447)
	N	1915
Lenguaje: Hace leer textos y ejercitar la comprensión lectora	Media	0.927
	Desv. est.	(0.259)
	N	1848

(continúa)

Lenguaje: Hace redactar pequeños textos literarios	Media	0.649
	Desv. est.	(0.477)
	N	1847
Lenguaje: Hace que los alumnos realicen dramatizaciones	Media	0.244
	Desv. est.	(0.429)
	N	1846
Lenguaje: Hace que los alumnos acudan a la biblioteca	Media	0.287
	Desv. est.	(0.452)
	N	1816
Le preocupa la disciplina	Media	0.147
	Desv. est.	(0.354)
	N	1998
Se preocupa de los que quedan atrás y/o de que el curso entienda	Media	0.926
	Desv. est.	(0.262)
	N	1998
Propone actividades desafiantes y/o desafíos a los más avanzados	Media	0.328
	Desv. est.	(0.470)
	N	1998
Se preocupa de que todos realicen actividades y/o de motivar para que trabajen	Media	0.856
	Desv. est.	(0.351)
	N	1998
Alcanza a pasar todos contenidos y/o actividades	Media	0.057
	Desv. est.	(0.232)
	N	1998
Cree que los alumnos cursarán la educación superior	Media	0.362
	Desv. est.	(0.481)
	N	2026
Se declara muy satisfecho con su trabajo	Media	0.007
	Desv. est.	(0.083)
	N	2026

es 242 con una desviación estándar de 51,7. El 49% de los estudiantes son mujeres, el 40% de las madres tienen educación media y el 12%, educación superior. El 45% de los padres espera que su hijo/a curse educación superior. En promedio, cada sala de clases tiene 24 estudiantes, con una desviación estándar de 12 alumnos, y el 9% de las madres a nivel del colegio tiene educación superior.

En relación a las estrategias pedagógicas declaradas por los docentes⁶, el 28% indica escribir el título del contenido de la clase en la pizarra al inicio de ésta; el 78% dice relacionar los contenidos que introducirá con los de las clases pasadas; el 40% reporta hacer una pregunta para introducir los contenidos; el 79% dice preocuparse de que el curso vaya entendiendo los contenidos, y el 15% declara que una de sus mayores preocupaciones es mantener la disciplina. En matemáticas,

⁶ Se consideran sólo las respuestas “muy frecuentemente” para a cada actividad.

el 75% de los profesores dice dar tareas más de dos veces por semana; el 45% declara pedir a los alumnos que expliquen cómo hicieron sus tareas, el 30% reporta organizar juegos y competencias en las clases y el 93% usa la vida cotidiana para plantear situaciones o problemas a resolver. En lenguaje, el 24% declara pedir a los alumnos realizar dramatizaciones; el 93% hace leer textos y ejercitar comprensión lectora, y el 29% responde que acude a la biblioteca con los alumnos. Es posible que los docentes respondan lo que se espera de ellos, y no lo que realmente hacen en las clases. Aún así, las desviaciones estándar obtenidas en algunas variables permiten pensar que hay un grado interesante de heterogeneidad en las respuestas.

El uso de datos de corte transversal para estimar el efecto de los distintos insumos educacionales acarrea dificultades metodológicas para la estimación. Por una parte, no permite realizar análisis de valor agregado. El desempeño escolar de un niño en un año dado es el resultado de la historia de insumos escolares a los que ha estado expuesto —profesores, establecimientos escolares, recursos en el hogar, etc.— además de sus habilidades innatas. Los datos con los que contamos no registran esta historia, ni tampoco tienen información sobre el desempeño en evaluaciones anteriores que pudiesen capturar de manera resumida los efectos de aquella historia de insumos. De hecho, la prueba que utilizamos es la primera prueba nacional que rinden estos niños a lo largo de su escolaridad. Esta limitante es importante y tiene el potencial de invalidar nuestros resultados en la medida en que los insumos pasados y las habilidades innatas estén correlacionados con las variables independientes incluidas en nuestro modelo⁷.

Asimismo, en la medida en que las variables observables estén correlacionadas con factores no cuantificables relevantes para el desempeño de los niños, los coeficientes estimados estarán sesgados. En el caso de los profesores, si los más hábiles, por ejemplo, son contratados por las escuelas a las que asisten los niños con mayor capacidad de aprendizaje, entonces se sobrestimaré el efecto de las características de los docentes sobre el desempeño escolar medio de los niños. Esta asignación no aleatoria también puede suceder al interior de los colegios

⁷ Sin embargo, Clotfelter *et al.* (2006a) corrigen por el puntaje de los niños en pruebas estandarizadas anteriores además de por efectos fijos de colegios. Ellos muestran que los resultados se mantienen prácticamente inalterados si esta variable se omite del análisis.

si tanto niños como profesores son asignados en las distintas salas de acuerdo a sus habilidades.

Específicamente, estudiamos los resultados de los niños en el SIMCE 2002 de cuarto básico como una función de las características de los niños y sus familias, de los establecimientos donde se educan y sus profesores. Así, si A_{ijd} representa el puntaje SIMCE de lenguaje o matemáticas del niño i en la escuela j a cargo del profesor d , entonces

$$A_{ijd} = \alpha + X_i\beta + S_j\gamma + T_d\delta + \varepsilon_{ijd} \quad (1)$$

Así, de acuerdo al modelo, el resultado en el SIMCE de cada niño puede ser asociado a un vector X de características del niño y su familia; un conjunto de variables que describen al establecimiento educacional y la sala asignada al alumno, S ; un set de variables observables de los profesores, T ; y un error aleatorio ε . El vector δ representa el vector de parámetros de interés.

Entre las variables relacionadas con los alumnos y sus familias, incorporamos una *dummy* que indica si el alumno es mujer, el logaritmo natural del ingreso del hogar, el número de personas en el hogar, una *dummy* de si la madre completó la educación media, una *dummy* de si la madre completó la educación superior y una *dummy* que indica si los padres esperan que el niño o niña alcance la educación terciaria. Respecto de las características del establecimiento y la sala, incluimos el logaritmo natural del número de alumnos matriculados, el número de colegios en la comuna donde está ubicado el establecimiento educacional, una *dummy* que indica si el colegio es rural, el SIMCE promedio de cuarto básico del colegio en la prueba de la misma materia de 1999, el porcentaje de alumnos cuyas madres completaron la educación superior y el número de alumnos en la sala de clases. Finalmente, las variables que incorporamos sobre los profesores son una *dummy* que indica si el profesor es mujer, una *dummy* que indica si el sexo del profesor y el del alumno es el mismo, los años de experiencia docente en el nivel y al cuadrado, la edad del profesor, una *dummy* de si posee título y *dummies* de si estudió en una universidad o en una escuela normal.

La asignación no aleatoria de alumnos y profesores en los colegios puede llevar a estimaciones sesgadas del impacto de las características de los docentes sobre el desempeño de los niños si ella introduce

correlaciones entre las características incluidas en el análisis y variables no observables que afecten el rendimiento escolar. Para soslayar este problema, Clotfelter *et al.* (2006a) corrigen por un conjunto de efectos fijos de colegio. Así, la efectividad de los profesores se estima a partir de la variación en sus características al interior de los colegios. En nuestro análisis optamos por corregir por el SIMCE de 1999 de cuarto básico de lenguaje o matemáticas, según corresponda, a nivel del colegio para capturar estos efectos particulares a cada colegio. Esto es, los resultados de nuestras estimaciones deben ser entendidos como los efectos de las diversas variables dada una cierta calidad del establecimiento escolar.

Para corregir por la asignación no aleatoria de niños y profesores al interior del colegio, Clotfelter *et al.* (2006a) analizan una submuestra de colegios en los que los niños muestran características observables balanceadas a través de las salas. Sus resultados indican que la relevancia de este posible sesgo sería menor. En este trabajo tomamos una opción diferente para corregir por eventuales sesgos debidos al proceso de asignación de profesores y niños al interior de los establecimientos. En efecto, estimamos el modelo descrito sólo en la submuestra de colegios que tienen una sola sala de cuarto básico. Debido a su tamaño, estos establecimientos no cuentan con suficientes alumnos como para tener más de una sala y por tanto no necesitan definir un criterio de asignación de los alumnos. En adición, sólo un profesor dicta clases de matemáticas y lenguaje en el nivel de 4° básico. El 62% del total de los colegios permanece en nuestra submuestra una vez excluidos los colegios que tienen más de una sala (o curso) de 4° básico. De los colegios excluidos, el 65% tiene dos salas, el 25% tiene tres y el resto tiene cuatro o más. Sin embargo, dado que los establecimientos de la submuestra son más pequeños, sólo representan el 28% de la matrícula total de 4° básico.

Nuestro método para corregir por eventuales sesgos de selección tiene ventajas y desventajas. Por una parte, la estrategia de Clotfelter *et al.* (2006a) está basada en el análisis de características observables de los alumnos al interior de cada sala. Sin embargo, si la asignación está basada en variables no observables, los sesgos descritos pueden permanecer. Nuestro método asegura la corrección de este problema estadístico. Por otro lado, sin embargo, nuestro análisis tiene limitaciones en términos de su validez externa. En otras palabras, en la medida en que los colegios pequeños, con una sola sala, sean distintos de los demás es-

tablecimientos, las conclusiones de nuestro estudio no pueden aplicarse al universo de estudiantes⁸.

La metodología se hace cargo de sesgos que provienen de la manera en que se parean profesores y alumnos, tanto al interior como a través de establecimientos. Sin embargo, ello no asegura que no haya otras fuentes de correlación no observables entre los resultados de los niños y las características de sus profesores. Una posible fuente de correlación —y por tanto de sesgos— es el hecho de que los padres pueden escoger establecimientos escolares, al menos en ciertas comunas de Chile. Por ejemplo, si los padres más motivados escogen los establecimientos en los que enseñan profesores de más alta habilidad, los coeficientes estimados estarían sesgados. En ese caso sería posible reinterpretar nuestras estimaciones como que los padres motivados eligen para sus hijos colegios en los que los profesores poseen características superiores. Existe evidencia, sin embargo, de que los padres de hogares de menores ingresos, a esta altura de la escolaridad de sus hijos, favorecen la cercanía al escoger establecimientos educacionales (Gallego y Hernando, 2009). Asimismo, el 89% de los niños en la base SIMCE 2002 asiste a un establecimiento en la misma comuna en la que reside. Si se restringe la muestra a los niños en la Región Metropolitana, zona geográfica donde está la mayor oferta educacional del país y donde los padres tienen mayores posibilidades de optar, el 79% de los alumnos de 4° básico estudia en la comuna donde vive. Adicionalmente, entre los alumnos de colegios pequeños con una sala en el nivel, en los que se basa nuestro análisis, la fracción es del 76%⁹. Si bien estos datos sugieren que los motivos de elección de establecimiento guardan relación con características más bien exógenas, reconocemos que ésta no es evidencia suficiente como para descartar la existencia de estos sesgos.

⁸ También estimamos el modelo utilizando la muestra completa de alumnos. Los resultados, naturalmente, difieren de los que se obtienen utilizando la submuestra. Una de las fuentes de potenciales diferencias es justamente el sesgo que resulta de la distribución no aleatoria de alumnos y docentes al interior del colegio. Otra es la posibilidad de que los establecimientos que analizamos sean distintos en la manera como combinan insumos productivos para generar aprendizaje; esto es, que tengan validez externa limitada. Estos resultados no se incluyen en el texto, pero pueden ser solicitados a los autores.

⁹ Alternativamente, del total de la submuestra, el 34% estudia en un colegio rural; el 25%, en la Región Metropolitana, y el 16% y 17%, en las dos otras regiones grandes del país, en las que hay una mayor oferta educacional relativa (la V y VIII regiones, respectivamente). Por otro lado, los alumnos de la submuestra viven en comunas en las que hay 19,6 establecimientos en promedio.

V. Resultados

Características de los docentes

Los resultados para la submuestra de estudiantes analizada se encuentran en el Cuadro N° 2. Los efectos estimados indican que los alumnos de profesoras mujeres obtienen mejores resultados que los alumnos de profesores hombres en la prueba de lenguaje, no así en matemáticas. Este efecto de género no se ve potenciado en el caso en que el niño y el profesor sean del mismo sexo.

El modelo de regresión permite que la experiencia del profesor tenga un efecto no lineal sobre el desempeño en el SIMCE. Si bien no todas las variables pueden tener siempre un efecto estadísticamente significativo, su estimación puntual sugiere que las ganancias de la experiencia decrecen en el tiempo; este efecto es más claro en lenguaje que en matemáticas. Es así que como lo muestra el Gráfico N° 2: los mayores beneficios de la experiencia en lenguaje se concentran al principio de la carrera docente y tienden a desaparecer poco después de los 30 años de experiencia. Hay que tener en consideración, sin embargo, que nuestros datos son un corte transversal y que estas conclusiones pueden confundir efectos debidos al paso del tiempo con efectos relativos a las cohortes cubiertas por la encuesta.

Finalmente, la posesión de un título terciario de profesor se relaciona con ganancias relevantes en el SIMCE tanto en lenguaje como en matemáticas. Los efectos son relevantes y alcanzan al 9% y 13% de una desviación estándar en la muestra en lenguaje y matemáticas, respectivamente. Este efecto es importante, mayor que la diferencia estimada entre el rendimiento de niños en colegios educados en colegios particulares subvencionados y el de aquellos educados en colegios municipales (Lara, Mizala y Repetto, 2009). Por su parte, la institución que otorgó ese título se relaciona con un efecto sólo en el caso del área de lenguaje, con 3,7 puntos adicionales en el SIMCE, o el 6,9% de una desviación estándar. En matemáticas no hay efectos adicionales estadísticamente significativos de si fue una escuela normal la que formó al docente o una institución universitaria.

La edad del profesor tiene un efecto negativo sobre el rendimiento de los alumnos, aunque sólo en matemáticas este efecto es estadísticamente significativo.

CUADRO N° 2: CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR Y DESEMPEÑO EN EL SIMCE

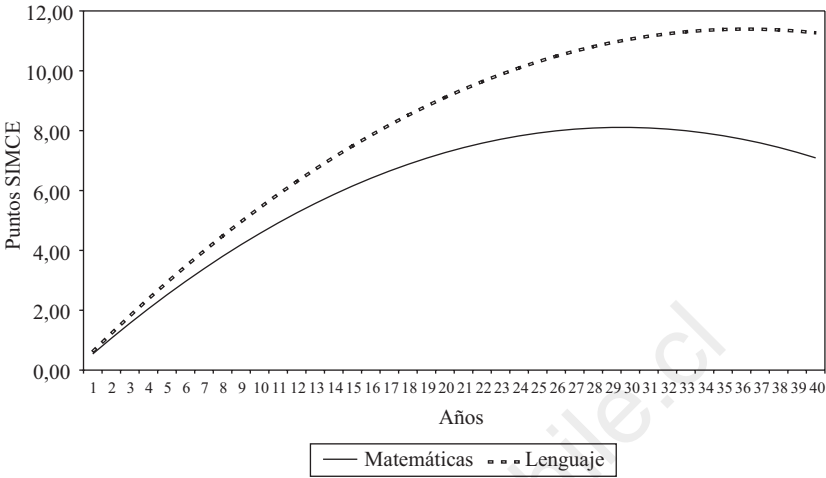
	Matemáticas	Lenguaje
Profesor mujer	0.009 (1.254)	2.154 * (1.229)
Edad profesor	-0.256 ** (0.115)	-0.144 (0.100)
Experiencia	0.629 *** (0.215)	0.549 *** (0.192)
Experiencia al cuadrado	-0.009 (0.005)	-0.009 ** (0.004)
Mismo género	1.055 (0.697)	0.612 (0.729)
Profesor posee título	6.944 *** (2.039)	4.465 ** (2.150)
Título universitario	2.201 (1.310)	3.734 * (1.921)
Escuela normal	2.880 (2.737)	3.716 (2.529)
Madre educ. media	3.944 *** (0.737)	3.579 *** (0.686)
Madre educ. superior	2.435 ** (1.091)	3.215 *** (1.076)
Log ingreso hogar	1.723 *** (0.456)	2.146 *** (0.445)
N° personas hogar	-0.001 (0.003)	0.002 (0.003)
Mujer	0.075 (0.697)	2.959 *** (0.729)
Expectativas ed. superior	4.915 *** (0.713)	4.519 *** (0.693)
N° alumnos por sala	0.180 ** (0.077)	0.149 ** (0.069)
Ln matrícula	0.694 (1.426)	-0.011 (1.204)
Rural	2.721 ** (1.317)	6.329 *** (1.261)
% madres con educ. superior colegio	52.845 *** (4.464)	51.663 *** (4.249)
N° de colegios municipio	-0.030 *** (0.010)	-0.035 *** (0.010)
Puntaje SIMCE 99	0.350 *** (0.025)	0.387 *** (0.022)
Constante	107.185 *** (10.675)	98.135 *** (9.846)
R ²	0.111	0.125
N	32248	32321

Notas:

*** Significativo al 1%. ** Significativo al 5%. * Significativo al 10%.

Errores estándar ajustados por *cluster* a nivel de colegio.

GRÁFICO N° 2: EFECTO DE LA EXPERIENCIA DOCENTE



Prácticas en el aula

La encuesta docente no sólo recoge información sobre las características y credenciales de los profesores. También incluye una serie de preguntas sobre la manera en que los docentes enfrentan el proceso de enseñanza en el día a día. Específicamente, la encuesta levanta información sobre las actividades con las que un profesor comienza su clase, las actividades que realiza dentro y fuera del aula y sus principales preocupaciones mientras dicta una clase. Estas variables son posiblemente endógenas y probablemente están medidas con error. Asimismo, la escasa variabilidad observada en algunas respuestas sugiere que los profesores responden lo que se espera de ellos y no necesariamente lo que sucede al interior del aula. En esta subsección buscamos indagar si existe alguna correlación entre estas prácticas y preocupaciones, con el rendimiento de los niños en las pruebas SIMCE.

Con este fin incluimos en la ecuación (1) antes comentada las actividades y preocupaciones declaradas por los docentes. Consideramos una respuesta afirmativa cuando el profesor declara que muy frecuentemente realiza una determinada actividad o manifiesta una preocupa-

ción. Las variables incluidas en el modelo son: desarrolla ejercicios de cálculo mental, organiza competencias o juegos matemáticos entre los alumnos, solicita a los alumnos que expliquen a sus compañeros cómo hicieron su tarea, plantea situaciones y problemas de la vida cotidiana, en el caso de matemáticas; para lenguaje, leer textos y realizar ejercicios de comprensión lectora, dar tareas más de dos veces por semana, redactar pequeños textos literarios, realizar dramatizaciones, acudir a la biblioteca del colegio. Asimismo, se incluyen variables que representan preocupaciones de los docentes, como mantener la disciplina, atender a los niños que se van quedando rezagados y que el curso entienda la materia, velar porque todo el curso realice las actividades y/o motivar para que trabajen, proporcionar actividades más desafiantes a los alumnos que avanzan más rápido y alcanzar a cubrir los contenidos programados para la clase. Finalmente, se incluyen variables que miden el grado de satisfacción con su trabajo, el grado de seguridad respecto de sus conocimientos acerca de las materias que enseña y si cree que sus alumnos cursarán educación superior. El Cuadro N° 3 presenta estos resultados para lenguaje y matemáticas.

En el caso de matemáticas observamos que las prácticas docentes que se correlacionan positivamente con los resultados de los estudiantes en el SIMCE son desarrollar ejercicios de cálculo mental, preocuparse de los alumnos que van quedando rezagados, darles actividades más desafiantes a los alumnos más avanzados y pedir a los alumnos que expliquen a sus compañeros cómo hicieron su tarea, si bien ninguna de ellas es estadísticamente significativa. La preocupación por mantener la disciplina tiene un efecto negativo y significativo sobre el resultado en el SIMCE. En cambio el grado de seguridad del profesor respecto de las materias que enseña tiene un impacto positivo y significativo equivalente a 15% de una desviación estándar. También que el profesor crea que sus estudiantes van a cursar educación superior tiene un efecto positivo y significativo equivalente a 11% de una desviación estándar.

En el caso de la prueba de lenguaje, obtenemos que un número mayor de prácticas pedagógicas tiene una correlación estadísticamente significativa con buenos resultados en el SIMCE comparados con el caso de matemáticas. En particular, hacer a los niños acudir a la biblioteca y leer textos y realizar ejercicios de comprensión lectora. Nuevamente, los profesores cuyas salas tienen puntajes más altos en el SIMCE tien-

CUADRO N° 3: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DESEMPEÑO EN EL SIMCE

	Matemáticas	Lenguaje
Desarrolla ejercicios de cálculo mental	1.525 (1.161)	
Organiza competencias o juegos matemáticos entre los alumnos	-1.158 (1.194)	
Pide a los alumnos que expliquen a otros compañeros cómo realizaron la tarea	-0.132 (1.072)	
Plantea situaciones y/o problemas cotidianos	0.832 (2.039)	
Leer textos y realizar ejercicios de comprensión lectora		6.175 *** (1.910)
Le pide redactar pequeños textos literarios (cuentos, poemas, etc.)		0.771 (1.050)
Realiza dramatizaciones		-1.616 (1.162)
Acude a la biblioteca del establecimiento		2.846 *** (1.098)
Le preocupa la disciplina	-2.597 * (1.570)	-1.469 (1.390)
Se preocupa de los que se atrasan y/o de que el curso entienda	1.218 (2.218)	0.937 (2.130)
Proporciona actividades más desafiantes a los más avanzados	1.890 (1.318)	-0.096 (1.265)
Se preocupa de que todos realicen actividades y/o los motiva para que trabajen	-0.399 (1.676)	-2.049 (1.519)
Se preocupa de alcanzar a pasar todos los contenidos y/o actividades	-3.204 (2.160)	-0.488 (2.021)
Da tareas del ramo más de 2 veces por semana	-0.301 (1.191)	-0.104 (1.090)
Cree que alumnos cursarán ed. superior	5.844 *** (1.215)	5.850 *** (1.131)
Está muy satisfecho con su trabajo	-7.023 (5.697)	-4.844 (5.421)
Grado de seguridad en sus conocimientos del ramo	7.755 ** (3.112)	1.980 (2.980)
Constante	105.220 *** (11.907)	99.072 *** (11.261)
R ²	0.110	0.132
N	27515	28667

Notas:

*** Significativo al 1%. ** Significativo al 5%. * Significativo al 10%.

Errores estándar ajustados por *cluster* a nivel de colegio.

La ecuación incluye además características de los alumnos y sus familias, del establecimiento y sus profesores.

den a responder con mayor frecuencia que creen que sus alumnos cursarán educación superior. Al igual que en matemáticas, preocuparse por la disciplina tiene un efecto negativo y el grado de seguridad respecto de sus conocimientos es positivo, pero ninguno de ellos es significativo en términos estadísticos.

Algunos de estos resultados son consistentes con lo que muestran los estudios acerca de escuelas efectivas, en particular el que los profesores tengan altas expectativas de sus alumnos y la importancia de mantener la disciplina para así focalizarse sólo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los resultados del análisis deben entenderse con cuidado, ya que como hemos mencionado se trata de correlaciones y no de relaciones causales.

Este análisis también se realizó diferenciando entre establecimientos educacionales urbanos y rurales y de acuerdo a la dependencia del establecimiento: municipal y particular subvencionado. Los resultados son similares a los obtenidos de la submuestra completa y se presentan en el Cuadro N° A1 del Anexo.

Probabilidad de ser un buen profesor

Con el objeto de profundizar en las prácticas de aula que se correlacionan con buenos resultados de aprendizaje, en esta subsección identificamos a los profesores que tienen un mayor SIMCE no explicado por las características de los niños y sus familias, de los establecimientos donde se educan y sus profesores.

De manera más específica, primero promediamos la parte no explicada del SIMCE de lenguaje y de matemáticas de los niños que están bajo la tutela de un mismo profesor. Es decir, asignamos a cada profesor los puntos promedio del SIMCE de cada área de su sala que el modelo de la ecuación (1) no puede explicar. La correlación entre este error promedio en matemáticas y lenguaje es de 0,74, lo que sugiere que existen variables no observables, como la calidad del profesor, la motivación de los alumnos u otros, que llevan a que un buen resultado en un área del SIMCE esté acompañado por un buen resultado en la otra área también.

Luego generamos cuartiles de profesores desde los con menor desempeño no explicado hasta los con mayor desempeño no explicado,

y estimamos un modelo logit que da cuenta de la probabilidad de ser un profesor que está en el cuartil (25%) más alto; es decir, aquellos profesores que enseñan en cursos/colegios que muestran una mayor diferencia entre el valor efectivo del puntaje de la prueba SIMCE y el valor esperado, dadas las características de los niños, sus familias, el colegio y sus profesores. Las variables explicativas son las prácticas pedagógicas, preocupaciones y percepciones incluidas en el modelo de la subsección anterior.

El Cuadro N° 4 muestra los resultados. Ellos son consistentes con los obtenidos al agregar las prácticas pedagógicas a la ecuación que explica el resultado de los niños en las pruebas SIMCE. Los profesores que se encuentran en el 25% superior en el caso de la prueba de matemáticas declaran en mayor medida (0,8 veces más que el resto) que piden a sus alumnos que expliquen a sus compañeros cómo hicieron sus tareas. También manifiestan con mayor frecuencia que plantean a sus alumnos problemas y situaciones relacionadas con la vida cotidiana (1,7 veces más). Asimismo, los buenos profesores declaran que creen que sus alumnos cursarán educación superior (1,4 veces más) y que se sienten seguros de conocer las materias que enseñan (1,9 veces más).

En el caso de lenguaje nuevamente se repiten las variables del análisis previo: los profesores que se encuentran en el 25% superior declaran que hacen a sus alumnos leer textos y ejercicios de comprensión lectora (1,8 veces más que el resto), que acuden a la biblioteca del colegio (1,4 veces más) y creen que sus alumnos asistirán a la educación superior (1,4 veces más). Adicionalmente, en este análisis surge una práctica que no había sido estadísticamente significativa anteriormente: el que el profesor pida a sus alumnos redactar pequeños textos literarios.

En el Cuadro N° A2 del Anexo se presenta este mismo análisis diferenciando entre establecimientos educacionales urbanos y rurales, y de acuerdo a la dependencia del establecimiento: municipal y particular subvencionado. Los resultados (con la excepción del caso de matemáticas para los establecimientos urbanos) son similares a los obtenidos en la submuestra completa.

CUADRO N° 4: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS BUENOS DOCENTES
(Regresión logística, variable dependiente docentes en el 25% superior)

	Matemáticas	Lenguaje
Desarrolla ejercicios de cálculo mental	0.910 (0.109)	
Organiza competencias o juegos matemáticos entre los alumnos	1.142 (0.142)	
Pide a los alumnos que expliquen a otros compañeros cómo realizaron la tarea	0.789 ** (0.091)	
Plantea situaciones y/o problemas cotidianos	1.716 ** (0.434)	
Leer textos y realizar ejercicios de comprensión lectora		1.781 *** (0.445)
Les pide redactar pequeños textos literarios (cuentos, poemas, etc.)		1.236 (0.151)
Realiza dramatizaciones		0.980 (0.127)
Acude a la biblioteca del establecimiento		1.375 *** (0.165)
Le preocupa la disciplina	0.834 (0.146)	0.824 (0.141)
Se preocupa de los que se atrasan y/o de que el curso entienda	1.130 (0.279)	0.977 (0.227)
Proporciona actividades más desafiantes a los más avanzados	1.171 (0.166)	1.102 (0.151)
Se preocupa de que todos realicen actividades y/o de motivar para que trabajen	0.901 (0.165)	0.998 (0.179)
Se preocupa de alcanzar a pasar todos los contenidos y/o actividades	0.702 (0.194)	1.013 (0.251)
Da tareas del ramo más de 2 veces por semana	0.943 (0.121)	1.002 (0.122)
Cree que alumnos cursarán ed. superior	1.409 *** (0.163)	1.379 *** (0.156)
Está muy satisfecho con su trabajo	0.651 (0.513)	1.045 (0.708)
Grado de seguridad en sus conocimientos del ramo	1.943 ** (0.625)	0.617 (0.195)
Pseudo R ²	0.017	0.016
N	1704	1769

Notas:

*** Significativo al 1%. ** Significativo al 5%.

Errores estándar ajustados por *cluster* a nivel de colegio.

Coefficientes en *odds-ratio*.

VI. Conclusiones

Este trabajo intenta medir el efecto de las características observables de los docentes sobre el resultado de los escolares en la prueba SIMCE de cuarto básico del año 2002.

En la primera parte del trabajo describimos los rasgos generales de los profesores en Chile en todos los niveles del sistema escolar. El análisis revela que, al igual que en otros países, los profesores son en su mayoría mujeres. Asimismo, los datos muestran que la mayor parte posee un título profesional en educación y que un amplio porcentaje tiene más de 20 años de experiencia en el aula.

En la segunda parte del estudio explicamos las diferencias en el desempeño de los niños en el SIMCE 2002 en base a la variabilidad observada en sus propias características y en las de sus familias, los establecimientos y los profesores que los educan. Para corregir por sesgos en la asignación de profesores a través de escuelas, controlamos por el desempeño de los establecimientos en pruebas SIMCE anteriores. A su vez, para corregir por sesgos en la asignación de profesores al interior de las escuelas, restringimos la muestra a establecimientos que tienen una sola sala en el nivel. Nuestros resultados indican que en la prueba de lenguaje —no así en matemáticas—, los alumnos educados por docentes mujeres obtienen mejores resultados en el SIMCE que aquellos educados por docentes hombres. Asimismo, en ambas pruebas existe correlación entre el desempeño escolar y el hecho de que el profesor tenga un título docente, aunque el tipo de institución —universidad o escuela normal— que confirió el título sólo es relevante en la prueba de lenguaje. Este efecto es económicamente relevante: los alumnos cuyos docentes poseen el título de profesor obtienen un puntaje adicional de hasta 13% de una desviación estándar. Finalmente, el efecto de los años de experiencia docente es no lineal, fundamentalmente en lenguaje, con las mayores ganancias en los primeros años de carrera profesional, resultado coincidente con el de investigaciones para otros países.

En el trabajo también se analizan las prácticas que los profesores declaran realizar en su labor docente, las preocupaciones que éstos declaran y el grado de satisfacción con su trabajo. Nuestro análisis revela que prácticas tan simples como leer textos y realizar ejercicios de com-

comprensión lectora y llevar a los niños a la biblioteca se correlacionan con un mejor desempeño en el SIMCE de lenguaje. Además, aquellos profesores que declaran creer que sus alumnos cursarán educación superior obtienen un puntaje adicional de un 12% de una desviación estándar en ambas pruebas SIMCE.

Por su parte, los profesores de las salas de mejor desempeño tienden a declarar con mayor frecuencia que creen que sus alumnos cursarán educación superior, y que desarrollan actividades como, por ejemplo, pedir a los alumnos que expliquen a sus compañeros cómo realizaron las tareas y plantear situaciones y problemas cotidianos en matemáticas, y acudir a la biblioteca y realizar ejercicios de comprensión lectora en lenguaje.

Estos resultados, sin embargo, deben leerse con cuidado, debido a que estas prácticas pedagógicas simplemente pueden estar correlacionadas con otras variables no observables. Es posible, asimismo, que la causalidad sea inversa, de modo que niños con buenas características no observables pueden permitir un mejor desarrollo de la clase, favoreciendo la realización de ciertas actividades docentes.

Nuestros resultados son consistentes con los obtenidos en estudios realizados para otros países con mejores datos, principalmente los Estados Unidos, que permiten comparar el desempeño de los mismos estudiantes con diferentes profesores, y de esta forma distinguir la variación de la calidad de los profesores de la variación de la capacidad y habilidad de los estudiantes. En particular, estos estudios encuentran que la experiencia docente tiene un impacto significativo en los resultados de los estudiantes y que las mayores ganancias debido a la experiencia suceden en los primeros años de la carrera docente.

Asimismo, los resultados encontrados respecto de las prácticas pedagógicas que tienen alguna correlación con los resultados de los alumnos en la prueba SIMCE son consistentes con lo que encontramos en un estudio acerca de la Sociedad de Instrucción Primaria (SIP), el que buscaba comprender las razones del éxito académico de estos colegios. En particular, todos los directores de la SIP entrevistados mencionaban como prácticas sistemáticas de sus profesores, entre otras, visitas periódicas a la biblioteca. También mencionaban la importancia de que los profesores creyeran en la capacidad de sus alumnos y tuvieran altas expectativas acerca de su futuro (Henríquez *et al.* 2009).

ANEXO

CUADRO Nº A1: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DESEMPEÑO EN EL SIMCE. ESTABLECIMIENTOS URBANOS Y RURALES Y POR DEPENDENCIA

	Urbano		Rural		Municipal		Privado subvencionado	
	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje
Desarrolla ejercicios de cálculo mental	2.349 (1.497)		0.679 (1.771)		2.407 (1.475)		0.329 (1.731)	
Organiza competencias o juegos matemáticos entre los alumnos	-1.848 (1.561)		-0.309 (1.799)		0.867 (1.510)		-3.066 (1.894)	
Pide a los alumnos que expliquen a otros compañeros cómo realizaron la tarea	0.061 (1.368)		-0.617 (1.680)		0.459 (1.373)		-0.755 (1.630)	
Plantea situaciones y/o problemas cotidianos	-2.690 (2.524)		9.393 *** (2.572)		5.416 ** (2.561)		-2.636 (2.767)	
Leer textos y realizar ejercicios de comprensión lectora		6.695 *** (2.517)		5.231 * (2.771)		6.139 ** (2.549)		7.438 *** (2.799)
Les pide redactar pequeños textos literarios (cuentos, poemas, etc.)		0.495 (1.332)		1.348 (1.673)		1.791 (1.407)		0.409 (1.559)
Realiza dramatizaciones		-1.056 (1.539)		-2.453 (1.754)		-1.608 (1.474)		-1.166 (1.872)
Acude a la biblioteca del establecimiento		1.750 (1.500)		3.256 ** (1.654)		1.124 (1.426)		3.461 ** (1.669)
Le preocupa la disciplina	-2.825 * (1.852)	-1.774 (1.659)	-1.894 (2.787)	-0.836 (2.506)	-3.503 * (2.114)	-3.113 (1.921)	-2.309 (2.223)	0.530 (1.959)
Se preocupa de los que se atrasan y/o de que el curso entienda	1.246 (3.003)	-0.129 (2.995)	1.752 (3.001)	2.204 (2.674)	1.027 (2.653)	-0.429 (2.429)	2.013 (3.824)	3.035 (3.687)

(continúa)

Proporciona actividades más desafiantes a los más avanzados	2.041 (1.698)	0.466 (1.678)	2.333 (2.073)	-0.779 (1.946)	1.399 (1.700)	-1.373 (1.637)	2.330 (1.977)	1.422 (1.947)
Se preocupa de que todos realicen actividades y/o de motivar para que trabajen	-0.877 (2.151)	-2.392 (1.978)	1.035 (2.749)	-1.880 (2.300)	-0.369 (2.204)	-3.716 (2.017)	-1.310 (2.438)	-0.868 (2.293)
Se preocupa de alcanzar a pasar todos contenidos y/o actividades	-3.806 (2.623)	-0.869 (2.649)	-3.017 (3.835)	-0.499 (2.975)	-5.063 * (3.009)	-1.997 (2.672)	-3.956 (3.018)	-0.246 (3.027)
Da tareas del ramo más de 2 veces por semana	-0.183 (1.529)	0.063 (1.394)	-0.151 (1.838)	-1.003 (1.626)	1.584 (1.575)	1.104 (1.399)	-1.233 (1.765)	-1.593 (1.646)
Cree que alumnos cursarán ed. superior	5.773 *** (1.611)	5.835 *** (1.530)	5.210 *** (1.816)	4.778 *** (1.651)	4.565 *** (1.506)	4.237 *** (1.394)	6.722 *** (1.977)	7.389 *** (1.818)
Está muy satisfecho con su trabajo	-5.451 (7.120)	-3.846 (6.331)	-6.759 (7.833)	-3.041 (8.672)	-8.966 (6.803)	-1.965 (4.902)	-2.603 (9.560)	-7.029 (9.156)
Grado de seguridad en sus conocimientos del ramo	7.737 ** (4.073)	-0.476 (4.127)	8.536 * (4.795)	7.378 * (4.144)	6.179 (3.829)	6.536 * (3.672)	5.684 (4.987)	-4.954 (4.953)
Constante	91.735 *** (15.539)	87.684 *** (15.235)	110.443 *** (19.124)	108.101 *** (16.601)	129.844 *** (16.145)	131.407 *** (14.368)	90.189 *** (18.553)	76.322 *** (17.687)
R ²	0.132	0.164	0.041	0.045	0.040	0.044	0.180	0.199
N	18465	19158	9050	9509	15178	15671	12337	12996

Notas:

*** Significativo al 1%. ** Significativo al 5%. * Significativo al 10%.

Errores estándar ajustados por *cluster* a nivel de colegio.

La ecuación incluye además características de los alumnos, sus familias, establecimientos y sus profesores.

CUADRO Nº A2: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS BUENOS DOCENTES: ESTABLECIMIENTOS URBANOS Y RURALES Y POR DEPENDENCIA
(Regresión logística, variable dependiente docentes en el 25% superior)

	Urbano		Rural		Municipal		Privado subvencionado	
	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje
Desarrolla ejercicios de cálculo mental	1.081 (0.192)		0.839 (0.140)		0.978 (0.148)		0.884 (0.182)	
Organiza competencias o juegos matemáticos entre los alumnos	1.043 (0.193)		1.108 (0.191)		1.182 (0.182)		1.095 (0.246)	
Pide a los alumnos que expliquen a otros compañeros cómo realizaron la tarea	0.874 (0.145)		0.870 (0.141)		0.874 (0.126)		0.721 (0.146)	
Plantea situaciones y/o problemas cotidianos	0.910 (0.279)		4.478 *** (2.380)		3.391 *** (1.488)		0.869 *** (0.295)	
Leer textos y realizar ejercicios de comprensión lectora		1.483 ** (0.503)		1.469 (0.499)		1.705 * (0.522)		1.701 ** (0.755)
Les pide redactar pequeños textos literarios (cuentos, poemas, etc.)		1.455 (0.257)		1.028 (0.178)		1.014 (0.157)		1.535 (0.331)
Realiza dramatizaciones		0.954 (0.183)		0.936 (0.171)		0.998 (0.162)		1.187 (0.271)
Acude a la biblioteca del establecimiento		1.125 (0.209)		1.402 ** (0.232)		1.209 (0.183)		1.415 (0.304)
Le preocupa la disciplina	0.749 (0.174)	0.829 (0.187)	1.053 (0.295)	1.190 (0.314)	0.968 (0.218)	0.917 (0.200)	0.903 (0.260)	0.911 (0.265)
Se preocupa de los que se atrasan y/o de que el curso entienda	1.438 (0.588)	1.118 (0.407)	1.752 (0.629)	1.527 (0.505)	1.401 (0.439)	1.117 (0.332)	1.470 (0.681)	1.215 (0.514)

(continúa)

Proporciona actividades más desafiantes a los más avanzados	0.977 (0.210)	1.014 (0.208)	1.116 (0.219)	1.151 (0.218)	1.129 (0.202)	0.926 (0.163)	1.555 * (0.378)	1.445 (0.339)
Se preocupa de que todos realicen actividades y/o de motivar para que trabajen	0.838 (0.225)	0.773 (0.197)	0.967 (0.250)	1.227 (0.312)	0.961 (0.227)	0.896 (0.209)	1.111 (0.340)	1.212 (0.359)
Se preocupa de alcanzar a pasar todos contenidos y/o actividades	0.566 (0.248)	0.697 (0.279)	0.826 (0.309)	1.676 (0.540)	0.701 (0.253)	1.148 (0.354)	0.802 (0.368)	1.144 (0.488)
Da tareas del ramo más de 2 veces por semana	1.061 (0.200)	1.318 (0.234)	0.899 (0.162)	0.811 (0.140)	1.029 (0.167)	0.999 (0.154)	0.824 (0.181)	0.882 (0.185)
Cree que alumnos cursarán ed. superior	1.337 * (0.218)	1.530 *** (0.242)	1.534 ** (0.269)	1.738 *** (0.296)	1.561 *** (0.240)	1.553 *** (0.235)	1.587 ** (0.317)	1.729*** (0.338)
está muy satisfecho con su trabajo	0.482 (0.526)	0.949 (0.779)	0.943 (1.112)	2.037 (2.514)	0.771 (0.873)	0.653 (0.719)	0.661 (0.739)	2.163 (2.022)
Grado de seguridad en sus conocimientos del ramo	2.040 (0.976)	0.360 ** (0.168)	3.319 *** (1.517)	1.185 (0.528)	2.903 *** (1.185)	1.269 (0.504)	0.516 (0.281)	0.143*** (0.081)
Pseudo R ²	0.014	0.023	0.033	0.023	0.031	0.014	0.025	0.043
N	851	880	853	889	1090	1127	614	642

Notas:

*** Significativo al 1%. ** Significativo al 5%. * Significativo al 10%.

Errores estándar ajustados por *cluster* a nivel de colegio.

Coefficientes en *odds-ratio*.

REFERENCIAS

- Bravo, D., D. Falck, R. González, J. Manzi y C. Peirano. "La Relación entre la Evaluación Docente y el Rendimiento de los Alumnos: Evidencia Para el Caso de Chile". Manuscrito Centro de Microdatos, Universidad de Chile, 2008.
- Clotfelter, T., H. F. Ladd y J. L. Vigdor. "Teacher-Student Matching and the Assessment of Teacher Effectiveness". *The Journal of Human Resources*, Vol. 41, N° 4, pp. 778-820, 2006a.
- . "How and Why do Teacher Credentials Matter for Student Achievement?" Mimeo, Duke University, 2006b.
- . "Teacher Credentials and Student Achievement: Longitudinal Analysis with Student Fixed Effects". *Economics of Education Review*, Vol. 26, N° 6, pp. 673-682, 2007.
- Coleman, J., E. Campbell, C. Hobson, J. McPartland, A. Mood, F. Weinfeld y R. York. *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Government Printing Office, 1966.
- Gallego, F. y A. Hernando. "School Choice in Chile: Looking at the Demand Side". Documento de Trabajo 356, Universidad Católica de Chile, 2009.
- Goldhaber, D. D. y D. J. Brewer. "Does Teacher Certification Matter? High School Teacher Certification Status and Student Achievement". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 22, N° 2, pp. 129-145, 2000.
- Hanushek, E. A. "Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update". *Educational Evaluation and Policy Analysis* 19(2): 141-164, 1997.
- Hanushek, E., J. Kain, D. O'Brien y S. Rivkin. "The Market for Teacher Quality". NBER Working Paper N° 11154, 2005.
- Henríquez, F., B. Lara, A. Mizala y A. Repetto. "Effective Schools Do Exist: Low Income Children's Academic Performance in Chile". Documento de Trabajo CEA, 2009.
- Kukla-Acevedo, S. "Do Teacher Characteristics Matter? New Results on the Effects of Teacher Preparation on Student Achievement". *Economics of Education Review* 28: 49-57, 2009.
- Lara, B., A. Mizala y A. Repetto. "The Effectiveness of Private Education: Evidence from Structural School Switches". Documento de Trabajo CEA, 2009.
- León, M. G., J. Manzi y R. Paredes. "Calidad Docente y Rendimiento Escolar en Chile: Evaluando la Evaluación". Manuscrito, Universidad Católica de Chile, 2009.
- Mizala, A. y B. Schneider. "Negotiating Education Reform: Teacher Evaluations and Incentives in Chile after 1990". Mimeo, Universidad de Chile.
- Rivkin, S., E. Hanushek y J. Kain. "Teachers, Schools and Academic Achievement". *Econometrica*, Vol. 73, N° 2, 2005.
- Rockoff, J. "The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data". *American Economic Review* 94(2): 247-252, mayo, 2004.
- Toledo, G. "Calidad Docente y Logro Escolar: Enfrentando el Problema de Ordenamiento no Aleatorio entre Características de Profesores y Alumnos". Tesis de Magister en Economía, Universidad de Chile, 2010. □

UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS: UN ENFOQUE TRIDIMENSIONAL

José Rigoberto Parada

Desde la aprobación en 1981 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, en Chile se han usado diversos criterios para definir y denominar a los planteles que integran el sistema universitario chileno. Entre esas denominaciones las más comunes son universidad pública, privada, particular, estatal, compleja, simple, docente, de investigación, tradicional, del Consejo de Rectores. Toda clasificación tiene un objetivo operativo y la evidencia indica que en este caso ha sido determinar cómo asignar los recursos económicos del Estado. Surge, pues, la inquietud de cómo establecer una taxonomía que incorpore a las tres dimensiones del problema: tipo de propiedad, organización jurídica y productos y servicios que una universidad ofrece. Esto se plantea en este artículo, generando una clasificación que incluye simultáneamente estos tres aspectos, definiendo a su vez lo qué es una universidad pública y una universidad privada.

Palabras clave: universidad pública; universidad privada; corporación de derecho público; corporación de derecho privado; bienes públicos; bienes privados.

Recibido: mayo 2010. *Aceptado:* octubre 2010.

JOSÉ RIGOBERTO PARADA. Ingeniero comercial, Universidad de Concepción. Master en Administración y Dirección de Empresas, ESADE, Barcelona, España. Profesor e investigador de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Concepción, Chile.

Estudios Públicos, 120 (primavera 2010).

1. Introducción

Hasta 1981 había sólo ocho universidades en Chile: dos de propiedad estatal, tres de propiedad de la Iglesia Católica y tres de propiedad privada sin fines de lucro. Tras la entrada en vigencia, en 1981, de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, comenzaron a crearse nuevos establecimientos universitarios y, en forma paralela, comenzaron a proliferar los criterios con los que se las debía definir y agrupar, principalmente para efectos de determinar los recursos que recibirían del Estado para su financiamiento.

Entre las categorías más habituales con que se ha agrupado a los planteles universitarios están las siguientes: universidades tradicionales (que reciben aportes directos del Estado), universidades derivadas (planteles originados esencialmente de la Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado, a partir de 1981), universidades privadas (creadas a partir del año 1981), universidades públicas (haciéndolas equivalentes a las de propiedad estatal), universidades del Consejo de Rectores. Por su parte, el directorio de universidades del Ministerio de Educación de Chile utiliza tres categorías: universidad estatal, universidad particular con aporte estatal y universidad privada.

Y si revisamos la literatura encontramos, por ejemplo, que la única variable considerada por Mönckeberg (2007, p. 576) para incluir un plantel en su listado de “universidades públicas” es la propiedad estatal. Luego clasifica como “universidades particulares” a planteles que pertenecen al Consejo de Rectores y que no son de propiedad estatal, y como “universidades privadas” a las generadas a partir de 1981, pero sin explicar cómo se discrimina entre una “privada” y una “particular”. Krauskopf (1992, p. 25), a la inversa, denomina “universidades privadas” a las que Mönckeberg llama “universidades particulares”, e incluye a su vez otras denominaciones como “universidad docente” y “universidad de investigación”.

Por su parte, Brunner (1991, p. 24) establece una separación entre “universidades estatales” y “universidades privadas”, desglosando a estas últimas en dos grupos: “universidades privadas antiguas” y “universidades privadas nuevas”. El rector de la Universidad de Santiago, J. Zolezzi (2009, p. 11), a su vez, afirma que la “educación superior pública [...] es aquella que provee el Estado”, y para hacer más intrincado el asunto, agrega que no hay incompatibilidad en que existan

“universidades públicas y tradicionales de propiedad privada [y que] su coexistencia debe darse en igualdad de condiciones”.

También se ha propuesto el concepto de “complejidad” para clasificar a las universidades. Merino (2004) ha planteado que en el sistema universitario chileno “coexisten universidades públicas con universidades privadas; universidades simples, esto es, que cultivan prioritariamente la docencia como función universitaria, con universidades complejas, que cultivan además la investigación, la creación artística y extensión”. Este criterio de complejidad que da origen a la categoría de “universidad compleja”, que también la emplea Beyer (2009), se basa en los productos y servicios que ofrece una universidad y no en si el establecimiento es de propiedad fiscal o privada.

Por último, la OCDE, en su informe “La Educación Superior en Chile” (2009, p. 35), clasifica a los planteles chilenos en dos categorías: “universidades tradicionales [que] reciben fondos públicos directos” y “universidades privadas [...] creadas por el sector privado”. Respecto del financiamiento de los planteles, en p. 248 se hace explícito la homologación entre universidad pública y universidad estatal, pues bajo el título de “Diversificación de recursos en universidades públicas” se señala que las “universidades estatales” —haciéndolas equivalentes a las universidades públicas— deben buscar recursos adicionales a los fondos fiscales para financiarse. Para que no quede duda sobre dicha interpretación, en el mismo párrafo se compara una universidad de propiedad estatal con una organizada como corporación de derecho privado (sin fines de lucro), reclamando por que la segunda recibiría más recursos del Estado que la primera. En este informe, en efecto, es donde mejor se expresa la visión unidimensional, basada sólo en la variable de la “propiedad”, para asignar los recursos económicos del Estado. El informe tampoco establece alguna relación entre la asignación de recursos públicos con los productos y servicios que ofrece cada universidad, lo cual, desde un punto de vista económico, constituye una importante deficiencia conceptual que afecta la distribución eficiente y eficaz de los recursos públicos.

Las preguntas que nos hacemos, entonces, son: ¿debe una universidad ser financiada totalmente por el fisco por el sólo hecho de ser propiedad del Estado? ¿Puede una universidad organizada jurídicamente como corporación de derecho privado (sin fines de lucro) recibir recursos del Estado para su funcionamiento?

El objetivo de este artículo es presentar una metodología conceptual que permita asignar los recursos del Estado en forma eficiente y eficaz, para lo cual se propone distinguir entre los distintos planteles universitarios considerando simultáneamente tres aspectos fundamentales: propiedad de la universidad, organización jurídica de ella y el tipo de bienes o productos que ofrece. Como subproducto del método propuesto, se plantean a su vez otras definiciones de universidades, tales como “universidad docente”, “universidad de investigación” y “universidades semipúblicas o semiprivadas”.

2. Bases conceptuales para una clasificación de las universidades chilenas

Considerar la “propiedad” como criterio central o único para asignar los recursos de Estado es equivocado. Es más, en vista de los problemas de mercado que presenta el sistema universitario chileno, no sólo interesa asignar en forma eficiente los recursos fiscales, sino también regular de manera adecuada el sistema universitario. Desde una óptica económica, en efecto, no se estarían asignando bien los recursos fiscales si una universidad de propiedad estatal que se dedique a proveer bienes privados, por los cuales podría cobrar un arancel elevado y superior al del resto del sistema, recibiera del fisco todo el financiamiento que necesita para su operación. En el otro extremo, tampoco se le deberían negar recursos estatales a una universidad organizada como corporación de derecho privado, sin fines de lucro, que sólo produce bienes públicos, tales como investigación básica o extensión universitaria gratis.

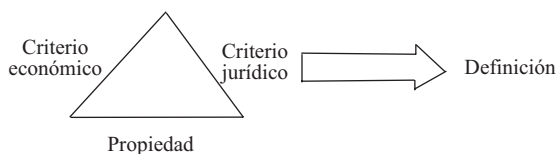
Por lo tanto, es un error considerar que la universidad de propiedad estatal debería, por ese solo antecedente, recibir más aportes estatales, independientemente de los productos que entregue o las tareas que desempeñe. Con el fin de resolver el problema de cómo asignar los recursos del Estado, es necesario establecer entonces, sin caer en discrecionalidades, una clasificación de los planteles universitarios chilenos que tome en cuenta las distintas variables o dimensiones envueltas.

La primera a considerar es la *propiedad* de la universidad. La segunda es *jurídica*, esto es, cómo está legalmente constituida la universidad. La tercera proviene del ámbito de la economía y se refiere a los *productos* que la universidad ofrece, pues, desde el punto de vista de la eficiencia en la asignación de los recursos, no se puede operar como si

los productos académicos fuesen irrelevantes, ni tampoco se puede proceder a asignar recursos fiscales en ausencia de una calificación previa de esos productos como bienes públicos o privados.

Esta aproximación tridimensional (véase Fig. N° 1) permitiría distinguir entre universidades públicas puras, universidades privadas puras y mixtas (semipúblicas o semiprivadas). En un extremo hablaríamos de universidad pública cuando simultáneamente se trata de un plantel de propiedad estatal, con personalidad jurídica pública y que, desde un punto de vista económico, sólo ofrece bienes públicos. Pero también podría darse una universidad privada que sólo ofrece bienes públicos. Y esto es así porque las universidades no ofrecen un solo tipo de bienes. Entre los productos que esencialmente ofrece una universidad están los grados académicos, títulos profesionales, investigación básica, investigación aplicada y desarrollo de experimentos, asistencia técnica, bienes de esparcimiento a la población (campus-parques abiertos, orquestas sinfónicas, museos de arte y científicos, jornadas artísticas y culturales, etc.) y otros. Pues bien, cada uno de estos productos tiene características particulares, por lo que no son todos ellos necesariamente idénticos ni homologables entre sí. En consecuencia, las universidades pueden presentar características “públicas” y “privadas” según los distintos productos que ofrecen.

FIGURA N° 1: CRITERIOS BASE PARA DEFINICIÓN DE UNA UNIVERSIDAD



Cuando se consideran las tres aristas del problema, surgen entonces múltiples posibilidades, como se aprecia en la Tabla N° 2 que presenta, para efectos de ilustración, una situación simplificada en la que sólo se ofrecen dos tipos de bienes: títulos y grados académicos e investigación, ya sea como bienes públicos o privados. Supongamos, a modo de ejemplo, una universidad cuya propiedad es estatal, que está

TABLA N° 2: CLASIFICACIÓN DE UNIVERSIDAD PÚBLICA Y UNIVERSIDAD PRIVADA

Organización jurídica		Corporación de derecho público				Corporación de derecho privado			
Bienes económicos		Bienes públicos		Bienes privados		Bienes públicos		Bienes privados	
Productos		Títulos y grados	Investi-gación	Títulos y grados	Investi-gación	Títulos y grados	Investi-gación	Títulos y grados	Investi-gación
Propiedad	Privada							B	
	Estatal	A							

organizada jurídicamente como corporación de derecho público y que ofrece los dos productos (títulos y grados académicos e investigación). En este esquema, dicha universidad se podría ubicar en cualquiera de los ocho cuadrantes de la primera fila (de abajo hacia arriba). Ahora, si todos sus bienes fueran económicamente bienes públicos (sector “A” oscurecido de la tabla), entonces sería una *universidad pública pura*. En el otro lado, una universidad de propiedad privada, organizada jurídicamente como corporación de derecho privado y que sólo ofrece bienes privados (tanto títulos y grados como investigación) sería una *universidad privada pura* (sector “B” oscurecido de la tabla).

A continuación nos referiremos a cada una de las tres dimensiones.

2.1. “Propiedad” de las universidades

Uno de los pilares básicos para clasificar las universidades en Chile es la estructura de propiedad de sus activos y patrimonio, la cual condiciona su existencia económica y financiera, así como sus órganos de gobierno y la fijación de políticas y estrategias para su permanencia en el tiempo. Se distinguirán aquí dos tipos de propiedad: 1) estatal y 2) no estatal. Esta segunda agrupación puede tener matices, pues finalmente tendrá implicación aquí la forma jurídica que adopte la universidad. Así, su propiedad puede ser privada y estar organizada como una corporación o fundación, o simplemente ser de propiedad de un grupo de personas organizadas en otras entidades, sean instituciones religiosas, organizaciones políticas, organizaciones no religiosas pero “espirituales”, o simplemente personas naturales.

Conforme a lo anterior, las universidades chilenas se podrían agrupar en las siguientes categorías:

A) Universidades de propiedad estatal (16 universidades):

Universidad Arturo Prat
Universidad de Tarapacá
Universidad de Antofagasta
Universidad de Atacama
Universidad de La Serena
Universidad de Valparaíso
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
Universidad de Santiago
Universidad de Chile
Universidad Tecnológica Metropolitana
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Universidad de Talca
Universidad del Biobío
Universidad de La Frontera
Universidad de Los Lagos
Universidad de Magallanes.

B) Universidades de propiedad no estatal, las que a su vez podrían subdividirse en tres clases:

B.1) Universidades de propiedad de organismos religiosos (11 universidades):

B.1.i) De la Iglesia Católica:

Universidad Católica del Norte
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Pontificia Universidad Católica de Chile
Universidad Católica del Maule
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Universidad Católica de Temuco.

B.1.ii) Hay otras universidades católicas que no son de propiedad de la Iglesia Católica sino que están regidas por corporaciones o fundaciones asociadas a congregaciones católicas. Éstas son:

Universidad Alberto Hurtado (Compañía de Jesús)
Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez (Congregación Salesiana)

Universidad de los Andes (Opus Dei)

Universidad Finis Terrae (Legionarios de Cristo).

También está la Universidad Adventista de Chile, cuya propietaria es la Corporación Iglesia de los Adventistas del Séptimo Día.

La Pontificia Universidad Católica de Chile fue creada el año 1888 y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en 1928. Las restantes se crearon a partir del año 1991.

B.2) Universidades de propiedad de una corporación o fundación sin fines de lucro (3 universidades):

Universidad de Concepción

Universidad Federico Santa María

Universidad Austral.

Estas universidades fueron creadas en los años 1919, 1935 y 1954, respectivamente

B.3) Universidades chilenas de grupos u organizaciones privadas (31 universidades).

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Universidad Adolfo Ibáñez

Universidad Autónoma de Chile

Universidad Bernardo O'Higgins

Universidad Bolivariana

Universidad Central de Chile

Universidad Chileno-Británica de Cultura

Universidad de Aconcagua

Universidad de Artes, Ciencias y Comunicaciones (Uniacce)

Universidad de Artes y Ciencias Sociales (Arcis)

Universidad de Ciencias de la Informática (Ucinf)

Universidad de las Américas

Universidad de Rancagua

Universidad de Viña del Mar

Universidad del Desarrollo

Universidad del Mar
Universidad del Pacífico
Universidad Diego Portales
Universidad Gabriela Mistral
Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnologías (Unicit)
Universidad Internacional SEK
Universidad de la República
Universidad Marítima de Chile
Universidad Mayor
Universidad Miguel de Cervantes
Universidad Nacional Andrés Bello
Universidad Pedro de Valdivia
Universidad Regional San Marcos
Universidad San Sebastián
Universidad Santo Tomás
Universidad Tecnológica de Chile.

Todas estas universidades fueron creadas a partir del año 1981 con la generación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación, aunque la mayoría a partir del año 1991.

2.2. Organización jurídica de las universidades

Conforme al Código Civil chileno, las universidades pueden adoptar la personalidad jurídica de derecho público o de derecho privado. El Código Civil en su Título XXXIII, artículos 545-564, explicita sus características. De igual forma, el Reglamento sobre Concesión de Personalidades Jurídicas a Corporaciones y Fundaciones (*Diario Oficial* N° 30.319, 20.3.1979) aclara estos conceptos.

Respecto a las entidades que pueden adoptar la personalidad de derecho público, el Código Civil (Art. 547, inciso 2) incluye explícitamente a las corporaciones o fundaciones como la nación, el fisco, las municipalidades, las iglesias, las comunidades religiosas y los establecimientos que se costean con fondos del erario. En el caso de las universidades, aquí caben las universidades de propiedad estatal, a pesar de ser organizaciones con autonomía y con cierta independencia para cumplir con sus tareas. También caben aquí las organizaciones asociadas a las iglesias, dentro de las cuales están sus universidades.

En cuanto a las entidades que pueden constituirse como personas de derecho privado, están las corporaciones de derecho privado y las fundaciones. Según Alessandri, Somarriva y Vodanovic (2005, p. 537), el texto de las disposiciones del Título XXXIII del libro primero del Código Civil sólo menciona que las *corporaciones* son asociaciones que *no persiguen fines de lucro*. En general, las corporaciones de derecho privado pueden tener fin de lucro, pero no es el caso chileno, pues las que persiguen fin de lucro se denominan *sociedades* y son regidas por otros títulos del Código Civil (Título XXVIII, respecto a sociedades) o por el Código de Comercio. Para el caso que aquí interesa, también es relevante distinguir qué tipo de organización tienen las universidades que no están explicitadas en el Código Civil como corporaciones de derecho privado, sin fin de lucro, tales como la Universidad de Concepción y la Universidad Federico Santa María.

En las corporaciones de derecho privado, según el Reglamento sobre Concesión de Personalidad Jurídica, hay dos tipos de organizaciones: corporación y fundación, ambas con diferencias de matices. Así, en el caso de una corporación sus miembros son sus integrantes y en las fundaciones sus miembros tienen el carácter de destinatarios; la corporación es una asociación de personas y la fundación es un patrimonio donado por alguien para un fin determinado. También hay diferencias respecto a quién otorga el patrimonio: en la fundación lo entrega un fundador donante y en el caso de la corporación su patrimonio lo forman sus socios. Sin embargo, lo relevante en ambas formas es que son organizaciones *sin fines de lucro*, lo que para el caso de las universidades chilenas tiene una importancia central, pues por ley ninguna universidad puede tener como objetivo el lucro.

Este último aspecto es uno de los mayores problemas del sistema universitario chileno, pues hay universidades que han ido creando organizaciones paralelas a ellas para encubrir el lucro. Una práctica de encubrimiento es la separación legal entre la universidad y los edificios que ésta ocupa, creándose dos organizaciones paralelas, donde la primera es un ente que entrega educación, investigación y extensión, y la segunda, propietaria de los edificios, arrienda las instalaciones a la primera para que ésta cumpla su labor. Así, a través de empresas inmobiliarias, creadas por los mismos dueños de la universidad, éstos se hacen propietarios de los edificios, los que luego arriendan a las universidades. Esta figura permite que las universidades traspasen “beneficios” o “lucro” a

las inmobiliarias, y como los dueños de la inmobiliaria son los mismos dueños de la universidad, se genera lucro a través del sistema universitario. Mönckeberg (2007) muestra algunas prácticas de universidades chilenas que ponen en riesgo el principio puro de ser organizaciones “sin fin de lucro”.

En general, las universidades de propiedad estatal chilena se organizan como corporaciones de derecho público, al igual que las universidades de propiedad de la Iglesia Católica. Todas las restantes se organizan como corporación de derecho privado que, como ya se señaló, son organizaciones que, según el Código Civil y también estipulado por la Ley Orgánica Constitucional de Educación, no persiguen “fines de lucro”.

2.3. Bienes y servicios de las universidades como bienes públicos o bienes privados

2.3.1. Conceptualización económica de bienes públicos y privados

Samuelson y Nordhaus (1996, p. 356) señalan que “los bienes públicos son aquellos cuyos beneficios se extienden de manera indivisible a toda la comunidad, independientemente de que los individuos deseen o no comprarlos. Los bienes privados, por el contrario, son aquellos que pueden dividirse y suministrarse por separado a diferentes individuos sin que produzcan beneficios ni costos externos a otros. La intervención del Estado suele ser necesaria para suministrar eficientemente los bienes públicos, mientras que los bienes privados pueden ser asignados eficientemente por los mercados”. De acuerdo con esta concepción, los bienes públicos están disponibles para la toda la sociedad y ella se beneficia del conjunto de bienes, por ejemplo: defensa nacional, educación básica y media, investigación básica, entre otros. Asimismo, se considera que los bienes públicos no son suministrados eficientemente por el mercado.

Nicholson (2004, pp. 679-680) plantea una definición más operativa basándose en dos características de los bienes públicos que se refieren a la *no exclusión* y la *no rivalidad* en el consumo. Señala que “un bien es excluyente si resulta relativamente fácil, una vez producido el bien, excluir a otros individuos de su beneficio. Un bien es no excluyente cuando es imposible, o muy caro, excluir a otros individuos

TABLA N° 2: EJEMPLOS DE BIENES ECONÓMICOS PÚBLICOS Y PRIVADOS

		Exclusión	
		Sí	No
Rivalidad	Sí	<i>Bienes privados:</i> Alimento, vestuario, casas, automóviles, entre otros.	<i>Bienes comunes:</i> Aire y agua sin contaminar, bancos de pesca, entre otros.
	No	<i>Públicos incompletos:</i> Electricidad, puentes, TV por cable, carreteras con peaje, entre otros	<i>Bienes públicos:</i> Defensa nacional, aire, agua, investigación básica, entre otros

del beneficio del bien”. Por bienes no rivales señala que “un bien es no rival si el consumo de unidades adicionales del bien implica un costo marginal social nulo de la producción”. Esta definición es más operativa y se muestra en la Tabla N° 2, también basada y adaptada de Nicholson (p. 681).

En general, el Estado interviene en la producción de bienes públicos por varias razones, entre otras: cuando al sector privado no le interesa participar en la producción de esos bienes; cuando el bien público es ofrecido por monopolios debido a que existe información incompleta para los participantes del mercado; cuando se trata de asuntos como defensa nacional, y también cuando asumen gobiernos con enfoques intervencionistas en el mercado.

A partir del enfoque matricial presentado en la Tabla N° 2 se pueden analizar los diferentes productos ofrecidos por las universidades y abordar así la tercera dimensión relevante para generar una definición de lo que diferencia una universidad pública de una universidad privada.

2.3.2. Productos y bienes universitarios

Éstos se pueden agrupar en tres rubros:

- a) Títulos profesionales y grados académicos.
Los grados académicos son: licenciatura, magíster y doctorado.
Los títulos profesionales, según la Ley Orgánica Constitucional de Educación, son diecisiete, pero las universidades los han diversificado aún más.

b) Investigación y desarrollo (IyD).

La definición de IyD del “Manual de Frascati” de la OCDE incluye investigación básica, investigación aplicada y desarrollo de experimentos. Estos dos últimos dan origen a la llamada “invención, innovación y difusión”.

c) Extensión universitaria.

La extensión universitaria incluye una variada gama de servicios y productos, entre ellos: museos artísticos, museos científicos, orquestas de cámara, sinfónicas o filarmónicas, campus y parques abiertos a la comunidad, jornadas de arte y científicas, medios de difusión universitarios comerciales y no comerciales (radiodifusoras, canales de televisión y diarios), jornadas deportivas, clubes deportivos y de entretenimiento, servicios a la comunidad (asesorías a empresas y organismos estatales), atenciones médicas y dentales, entre otros.

Los bienes incluidos en estos tres grupos tienen características particulares, por lo que deben ser analizados por separado para determinar si deben ser calificados como bienes públicos o privados.

a) Títulos profesionales y grados académicos

a.1) *Títulos profesionales*

En el caso de los títulos profesionales (que están explicitados en la legislación chilena) todo indica que en su mayoría son bienes privados, ya sea, en algunos casos, por las características mismas de las profesiones liberales, o porque el ejercicio profesional se desarrolla en forma “dependiente”, con “exclusividad y rivalidad”, como se explicará a continuación.

En efecto, los profesionales titulados en una universidad pueden trabajar como dependientes, esto es, ser contratados por un sueldo, por una jornada de trabajo completa en un organismo público o privado. En cualquiera de los dos casos, en términos prácticos, debido a los límites de la jornada de trabajo, esto implica que, cualquiera sea la organización que contrata al profesional, éste pasa a desempeñarse en forma exclusiva para esa entidad, y por tanto se excluye a otra organización de contratarlo. Por esta razón se dice también que existe “rivalidad” entre las organizaciones, pues la organización que contrata a ese profesional entra en rivalidad con las otras organizaciones que quisieran contratarlo.

Ya que los distintos sectores de la economía contratan tanto mano de obra como profesionales, y normalmente lo hacen con exclusividad,

ello indica que los títulos profesionales pueden ser considerados bienes privados, desde el punto de vista tanto del que posee el título profesional como de quien contrata los servicios del profesional. Así, pues, si los profesionales universitarios son contratados con “exclusividad” y con “rivalidad”, entonces el título profesional presenta las características de un bien privado.

Sin embargo, hay que establecer algunos matices, como en el caso de profesionales de la salud y la educación, que se desempeñan en áreas que tienen ciertas características de bienes públicos, lo que llevaría a que el Estado tenga participación en su promoción ya sea como regulador o como financista de una parte de los costos de producción de este tipo de profesional.

Y también hay otros “productos” universitarios que, aun cuando son poco demandados en el mercado de trabajo, tienen características de bienes públicos porque son necesarios desde un punto de vista del desarrollo social y producen una externalidad positiva. No todas las universidades ofrecen estos “productos”, pues, como ya se señaló, tienen baja demanda, pero alguien debe ocuparse de su desarrollo. Ejemplos de este tipo de formación profesional son las ciencias básicas, filosofía, macroeconomía y algunas especialidades como las pedagogías en idiomas extranjeros como el francés, alemán, chino mandarín, japonés, entre otros. Este tipo de producto es ofrecido por muy pocas universidades chilenas ya sean de propiedad estatal o de propiedad no estatal.

a.2) *Grados académicos*

Desde el punto de vista económico, el caso de los grados académicos no es equivalente al del título profesional. A diferencia de un título profesional, por ejemplo, el primer grado académico de pregrado (la licenciatura) normalmente no tiene gran demanda laboral en comparación con los títulos profesionales que están señalados en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, ya que en la práctica sólo es un requisito para cursar el grado siguiente, de magíster. Por otro lado, en todos los programas de estudio que conducen a un título profesional, el grado de licenciatura es previo a la obtención del título profesional. Así, en estricto rigor, este producto no presenta los rasgos de “exclusión” y “rivalidad” en el mercado que caracterizan a los bienes privados, por lo que se asemeja más a un bien público.

Con todo, los rasgos de bien público de los grados académicos se hacen más evidentes en algunos grados de magíster y, en especial, de doctor que son poco demandados en el mercado y sin embargo benefician a la sociedad en su conjunto. Pero esto requiere de un cuidadoso análisis conceptual, pues al ser productos relacionados con la investigación básica pueden ser financiados a través de esta vía. Esto es lo que sucede actualmente en las universidades chilenas que dictan posgrados. Por ejemplo, aun cuando un doctor en filosofía moral, o un doctor en física cuántica, u otros, sean poco demandados en el mercado laboral, la sociedad en su conjunto debe impulsar este tipo de programas de estudio que el sector privado probablemente no producirá. Estos dos casos de doctorados son ejemplos de productos que se acercan más a ser bienes públicos. Pero hay otros tipos de doctorados que pueden reunir características de bienes privados, lo que requiere de un estudio conceptual cuidadoso de cada producto ofrecido.

Un caso aparte son los posgrados demandados por la empresa, tales como el magíster en administración, que sí presentan las características de bienes privados.

Según datos de la Academia Chilena de Ciencias, y explicitados en el Informe de “Educación Superior en Chile” de la OCDE (2009), el año 2004 únicamente ocho universidades graduaron doctorados, y el 80% de esas graduaciones tuvieron lugar en sólo tres universidades (Universidad de Chile, P. Universidad Católica de Chile y Universidad de Concepción). Por otro lado, catorce universidades, todas pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, tenían programas de doctorados. Pero el 68% de estos programas se concentra en sólo cuatro universidades (Universidad de Chile, P. Universidad Católica de Chile, Universidad de Concepción y Universidad de Santiago). Respecto al número de estudiantes matriculados en programas de doctorado, según datos del CRUCH (Consejo de Rectores) en su Anuario Estadístico, en el año 2006 el 70% se concentra en las tres primeras universidades mencionadas; respecto a programas acreditados el año 2007 por la CONAP (Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado), el 63% de los programas acreditados se concentra en sólo tres universidades, según datos de CSE (Bases de Datos históricos del Consejo de Educación Superior de las Instituciones de Educación Superior). Estos datos indican que estos bienes públicos son ofrecidos únicamente por

muy pocas universidades y se encuentran altamente concentrados en tres o cuatro de ellas, independientemente de su propiedad y de la organización jurídica de los planteles. En resumen, no más del 8% de las universidades chilenas ofrece bienes públicos como programas de posdoctorados.

b) Investigación y desarrollo (I&D)

b.1) *Investigación básica*

La investigación básica es uno de los ejemplos más citados de un bien público. Una investigación sobre el genoma, por ejemplo, beneficia a toda la comunidad y sus resultados pueden ser publicados para provecho de toda la sociedad; en su consumo, entonces, no hay exclusión ni tampoco rivalidad. Un subproducto de la investigación básica es aquel relacionado con la difusión, tales como revistas científicas y libros. Normalmente la investigación básica no es, en caso alguno, un bien privado, salvo aquella investigación efectuada por gobiernos y que se mantiene en reserva por razones estratégicas de defensa, o de futuras explotaciones sujetas al resultado de esta investigación.

Para medir la incidencia de la investigación básica en la universidad chilena se pueden considerar los fondos obtenidos por cada universidad en su postulación a fondos competitivos para financiar investigación básica a través del Fondo para el Desarrollo de la Investigación Científica y Tecnológica (Fondecyt). Para el período 2000-2005, según datos del Informe de “La Educación Superior en Chile” (2009, p. 222), tres universidades concentran el 70% de dichos fondos (Universidad de Chile, P. Universidad Católica de Chile y Universidad de Concepción). El 28% restante lo obtienen las demás universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. Así pues, tomando como *proxy* de la investigación básica la distribución de estos fondos, se puede ver que sólo unas pocas universidades realizan investigación como un bien público. Estas cifras tampoco cambian si se toma como *proxy* de investigación básica el número de publicaciones en revistas científicas que originan los proyectos de investigación, pues nuevamente, en el período 2001-2003, cuatro universidades publican el 80% de todas las publicaciones nacionales (Universidad de Chile, P. Universidad Católica de Chile, Universidad de Concepción y Universidad de Santiago); el resto es publicado por universidades pertenecientes al Consejo de Rectores.

Se concluye, pues, que la característica de bien público de la investigación básica es independiente de la propiedad y del régimen jurídico que la rige.

También está el caso de investigación básica que es encargada y contratada a las universidades por alguna empresa usuaria. Desde el punto de vista de bienes públicos y privados, esta investigación tendría el mismo carácter que la investigación aplicada que se analizará a continuación.

b.2) Investigación aplicada y desarrollo de experimento

Hay universidades que realizan esta segunda fase de la investigación, la que puede ser exclusiva y por tanto vendida a industrias. Si ocurre esto último, se trata de un “producto” que tiene características de bien privado, pues al ser vendido implica exclusión y rivalidad, características de un bien privado. En caso contrario, cuando la investigación aplicada sigue siendo comunicada a la sociedad y no es “apropiable”, entonces es un bien público. Lo mismo es válido para la invención, innovación y difusión del conocimiento, que pueden tener características ya sea de bien público o bien privado, dependiendo del tipo de producto que se esté distribuyendo.

c) Extensión universitaria

Bajo esta denominación se encuentra un conjunto de productos y servicios universitarios que pueden presentar características ya sea de bien público o bien privado. La orquesta sinfónica de una universidad puede tener más características de bien público cuando, por ejemplo, presenta su repertorio musical en locales abiertos y en diferentes ciudades. Y puede ser un bien privado cuando sólo hace presentaciones reducidas en lugares con límite de capacidad y cobrando precios de mercado equivalentes a los de los espectáculos competitivos. Esto nos indica que para cualquier producto de extensión universitaria hay que hacer un análisis particular para definir si es un bien público o un bien privado.

Otro ejemplo de bien público son los museos de arte, abiertos a la comunidad durante toda la semana y gratuitos para sus visitantes. También los barrios universitarios (campus-parque) abiertos a la comunidad, equivalentes a una plaza pública cualquiera, pero financiados por la universidad.

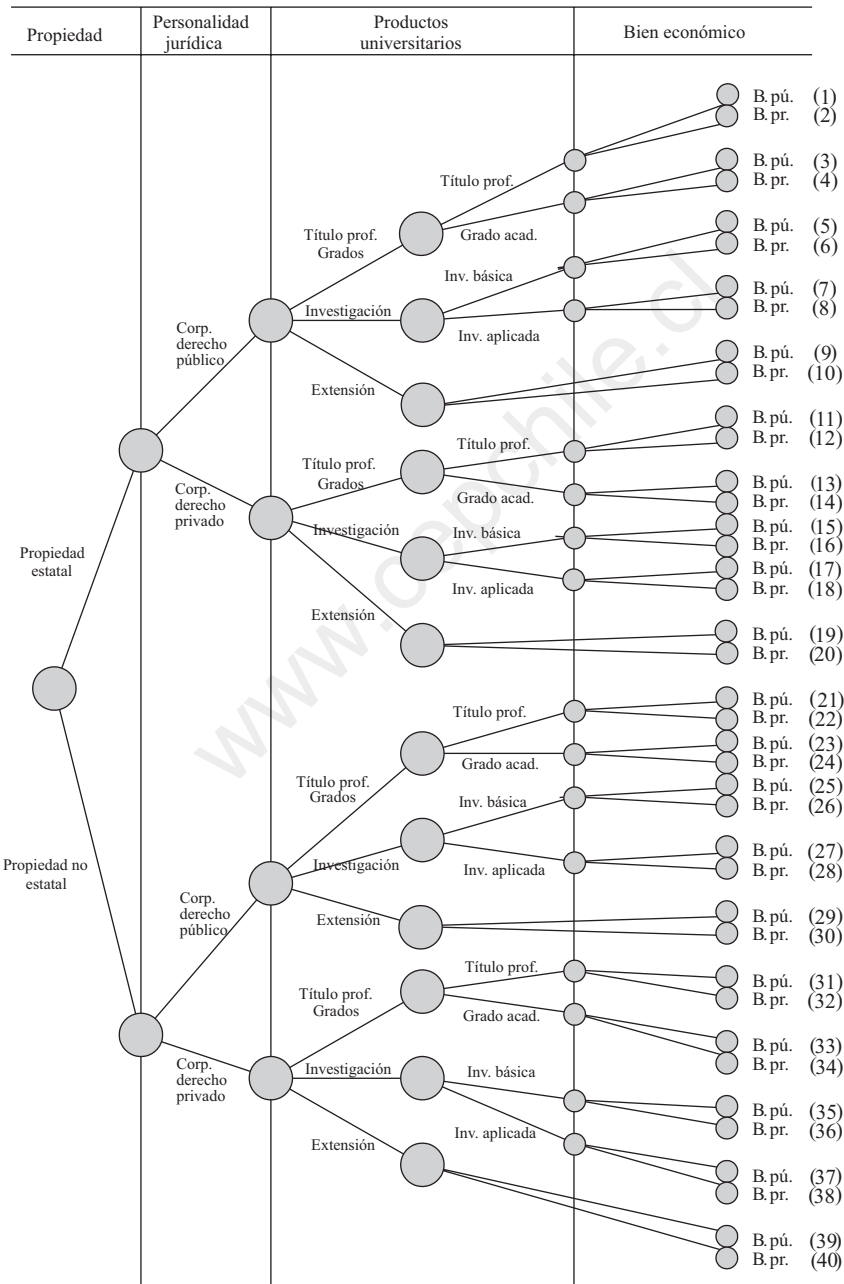
3. Una taxonomía general de las universidades

Una clasificación general de las universidades requiere definir un portafolio de los productos y servicios que ellas ofrecen para determinar ciertos rangos mínimos que se deben cumplir bajo los tres conceptos generales de títulos y grados académicos, investigación y desarrollo y extensión universitaria. Definidos estos mínimos, deben considerarse las diferentes combinaciones posibles para definir claramente lo que es universidad pública y universidad privada, lo que permitirá asignar en forma eficiente los recursos económicos del Estado.

La Figura N° 2 presenta la secuencia de análisis que incluye las tres dimensiones del problema. El primer nivel de análisis es la propiedad de la universidad, que puede ser estatal o no estatal; el segundo nivel muestra que cualquiera sea su propiedad, la universidad puede estar indistintamente organizada como corporación de derecho público o corporación de derecho privado. El tercer nivel indica que cualquiera sea su propiedad y organización jurídica, las universidades ofrecen tres productos o servicios globales: títulos profesionales y grados académicos, investigación básica y aplicada, y extensión universitaria. La última etapa de análisis consiste en determinar si cada uno de los productos que se ofrecen en docencia, investigación y extensión es, desde el punto de vista económico, bien público o bien privado, o si hay algunos con características más complejas que requieren definiciones más precisas.

De este análisis secuencial —propiedad-estructura jurídica-análisis económico— se obtienen cuarenta posibles escenarios, en base a los cuales se podría agrupar a las universidades en categorías homogéneas y no discrecionales. Por ejemplo, una situación extrema sería la de una universidad de propiedad no estatal, organizada como corporación de derecho privado (por tanto, sin fines de lucro) que ofrece cabalmente los tres productos centrales, pero que sólo corresponderían a bienes públicos. Esta situación estaría indicada en la última columna de la Figura N° 2 por los puntos (11), (13), (15), (17) y (19). Esta universidad sería semejante a una universidad de propiedad estatal, organizada como corporación de derecho público y que también ofrece en forma íntegra los tres productos, los que son sólo bienes públicos, la que estaría representada en el gráfico por los puntos (1), (3), (5), (7) y (9). Observando el portafolio de productos y servicios que actualmente ofrecen las universidades chilenas, tentativamente se podría afirmar que en esas categorías

FIGURA N° 2: DIAGRAMA DE ANÁLISIS DE UNIVERSIDADES: PROPIEDAD, ESTRUCTURA JURÍDICA Y BIENES ECONÓMICOS



pueden calificarse muy pocas universidades, aunque ello requiere precisar más los atributos mínimos que debe tener cada agrupación. De esta manera, se pueden obtener diferentes combinaciones que permitirían tener agrupaciones homogéneas para efectos de asignación de recursos. A su vez, dicho esquema hace posible distinguir entre universidades semipúblicas, universidades docentes y universidades de investigación. Las definiciones que se deducen son las siguientes:

a) Universidades completas. Son aquellas que ofrecen una amplia gama de productos y servicios, en los tres niveles (títulos y grados, investigación y desarrollo, y extensión universitaria). Éstas se pueden agrupar en:

a.1) Universidades públicas puras. Son aquellas que ofrecen una amplia posibilidad de productos y servicios universitarios en los tres niveles, pero en todos ellos hay bienes económicos públicos. Pueden también ofrecer bienes privados (véase Tabla N° 3).

a.2) Universidades privadas puras. Son aquellas que ofrecen una amplia posibilidad de productos y servicios universitarios en los tres niveles, pero en todos ellos hay bienes privados. Pueden también ofrecer bienes públicos (véase Tabla N° 4).

a.3) Universidades semipúblicas. Son universidades que en los tres rubros ofrecen más bienes públicos que privados.

TABLA N° 3: UNIVERSIDAD COMPLETA PÚBLICA PURA

Propiedad	Régimen jurídico	Bienes económicos públicos o privados				
		Título profesional	Grados académicos	Investigación básica	Investigación aplicada	Extensión
Estatual	D. público	Público (1)	Público (3)	Público (5)	Público (7)	Público (9)
Estatual	D. privado	Público (11)	Público (13)	Público (15)	Público (17)	Público (19)
No estatal	D. público	Público (21)	Público (23)	Público (25)	Público (27)	Público (29)
No estatal	D. privado	Público (31)	Público (32)	Público (35)	Público (37)	Público (39)

Nota: El régimen jurídico es corporación de derecho público (D. público) y corporación de derecho privado (D. privado).

Los números entre paréntesis indican la combinación del diagrama de la Figura N° 2.

b) Universidades docentes. Son aquellas que ofrecen esencialmente títulos profesionales, sin darle relevancia a investigación y desarrollo (I&D). Ofrecen algo de extensión. Éstas pueden ser:

b.1) Universidades docentes públicas. Son aquellas que se concentran en ofrecer títulos y grados académicos esencialmente como bienes públicos. Pueden ofrecer bienes privados (véanse sus atributos en Tabla N° 5).

TABLA N° 4: UNIVERSIDAD COMPLETA PRIVADA PURA

Propiedad	Régimen jurídico	Bienes económicos públicos o privados				
		Título profesional	Grados académicos	Investigación básica	Investigación aplicada	Extensión
Estatual	D. público	Privado (2)	Privado (4)	Privado (6)	Privado (8)	Privado (10)
Estatual	D. privado	Privado (12)	Privado (14)	Privado (16)	Privado (18)	Privado (20)
No estatal	D. público	Privado (22)	Privado (24)	Privado (26)	Privado (28)	Privado (30)
No estatal	D. privado	Privado (32)	Privado (34)	Privado (36)	Privado (38)	Privado (40)

Nota: El régimen jurídico es corporación de derecho público (D. Público) y corporación de derecho privado (D. Privado). Los números entre paréntesis indican la combinación del diagrama de la Figura N° 2.

TABLA N° 5: UNIVERSIDAD DOCENTE

Propiedad	Régimen jurídico	Tipo de bien económico				
		U. docente pública		U. docente privada		Además (en ambas)*
		Título profesional	Grados académicos	Investigación básica	Investigación aplicada	Extensión
Estatual	D. público	Público (1)	Público (3)	Privado (6)	Privado (8)	Priv. o públ.
Estatual	D. privado	Público (11)	Público (13)	Privado (16)	Privado (18)	Priv. o públ.
No estatal	D. público	Público (21)	Público (23)	Privado (26)	Privado (28)	Priv. o públ.
No estatal	D. privado	Público (31)	Público (33)	Privado (36)	Privado (38)	Priv. o públ.

Nota: El régimen jurídico es corporación de derecho público (D. público) y corporación de derecho privado (D. privado). Los números entre paréntesis indican la combinación del diagrama de la Figura N° 2.

* Esto indica que toda universidad docente, sea ésta pública o privada, debe ofrecer algo ya sea de investigación y desarrollo (I&D) o algo de extensión, en un nivel inferior al ofrecido por las universidades completas, además de ofrecer títulos y grados académicos.

b.2) Universidades docentes privadas. Son aquellas que ofrecen títulos y grados académicos esencialmente como bienes privados (véase Tabla N° 3).

c) Universidades de investigación. Son aquellas que ofrecen principalmente productos asociados a investigación y desarrollo, sean bienes públicos o privados. En estricto rigor, estos organismos no son universidades propiamente tales sino que centros de investigación.

4. Conclusiones

En vista de la gran cantidad de definiciones utilizadas para clasificar a las universidades chilenas y dado lo peculiar del sistema chileno en relación con otros países, se necesita contar con una taxonomía de las universidades que permita identificar hacia dónde se quiere dirigir los recursos económicos del Estado. No se pueden destinar los recursos económicos en base únicamente a la estructura de propiedad ni sólo en base a la estructura jurídica de los planteles. Se requiere, además, establecer una relación con los productos y servicios que cada universidad ofrece a la comunidad. Se trata, entonces, de aplicar el tradicional enfoque de “insumo-producto” para medir la eficiencia económica y poder priorizar hacia dónde el Estado quiere destinar sus recursos.

A fin de determinar posibles fallas de mercado y establecer las regulaciones que deberían resolver esas fallas, otro aspecto que debe aclararse es el carácter de bien privado y bien público de los productos que ofrecen las universidades. Sin la claridad de una definición global respecto a las universidades y los bienes privados y públicos que ellas ofrecen, se hace difícil evaluar el funcionamiento del mercado en la educación superior chilena.

Del artículo se deduce que se pueden establecer tipologías de universidades considerando simultáneamente la propiedad, la organización jurídica y el tipo de bienes y servicios que la universidad ofrece. Esta tipología aún criterios homogéneos y permite clarificar el cúmulo de definiciones en actual uso.

A partir de estas definiciones se puede establecer qué recursos se destinan a las universidades en su conjunto, ya sea como aportes fiscales directos a la institución, así como aportes fiscales directamente hacia los productos que sean definidos como bienes públicos. Así, si una universidad es “completa y pública pura” debería tener pleno derecho a recibir aportes estatales por su sola función pública, además de los recursos que se reciban por los bienes públicos que ofrece a la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alessandri R. Arturo, Somarriva R. Manuel y Vodanovic H. Antonio (2005). *Tratado de Derecho Civil*. Tomo I. Santiago: Editorial Jurídica de Chile, 7ª. edición.
- Beyer, Harald (2009). “Nuevo Trato con las Estatales”. *Diario La Tercera*, 18.1.2009, Santiago, Chile.
- Brunner, José J. (1991). “Educación Superior en Chile. Fundamento de una Propuesta”. *Serie Educación y Cultura* N° 9, junio. Facultad Latinoamérica de Ciencias Sociales (FLACSO), Santiago, Chile.
- Código Civil de República de Chile. (2007). Santiago: Editorial Jurídica de Chile.
- Ducci C., Carlos (2007). *Derecho Civil*. Santiago: Editorial Jurídica de Chile, 4ª edición.
- Krauskopf, Manuel (1992). “La Investigación Universitaria en Chile. Reflexiones Críticas”. Corporación de Promoción Universitaria (CPU), Santiago, Chile.
- Merino, Luis (2004). “El Sistema Universitario y la Vinculación Cultural con el Medio”. *Universidad y Sociedad*, N° 20, 1er. Semestre, Publicaciones CSE (Consejo Superior de Educación), Santiago.
- Mönckeberg, María O. (2007). *El Negocio de las Universidades en Chile*. Santiago: Debate Edit.
- Nicholson, Walter (2004). *Teoría Microeconómica. Principios Básicos y Aplicaciones*. International Thompson Editores, 8ª edición.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (1981). “La Medición de las Actitudes Científicas y Técnicas”.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (1981). “Manual de Frascati”, CDTI, Madrid, España.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Banco Mundial, (2009). “La Educación Superior en Chile”. Publicado por Ministerio de Educación de Chile, Santiago, Chile.
- Samuelson, Paul y Nordhaus, W. (1996). *Economía*. McGraw-Hill/Interamericana, decimoquinta edición.
- Zolezzi, Juan M. (2009). “Educación Superior Pública en Chile”. *Le Monde Diplomatique*, edición chilena, Año IX, N° 96, mayo, Santiago, Chile. □

**VOLVER A LEER A CHÉJOV:
*EL HUERTO DE LOS CEREZOS**¹**

Pedro Gandolfo G.

El Huerto de los Cerezos —señala Pedro Gandolfo en este ensayo— es una obra atravesada por el conflicto entre actividad y pasividad, soledad y comunicación, belleza y cambio. El fluir del tiempo es su gran tema subyacente, tiempo que parece atrapar a los personajes en una abúlica inercia. El desenlace, si bien pasa por el sacrificio del jardín de los cerezos y de lo que ello simboliza, desanuda el cautiverio y lanza a los personajes hacia un porvenir real. La obra pone a la vista los rasgos principales de la dramaturgia chejoviana: la estructura de llegadas y despedidas, los diálogos inconexos y cotidianos, la importancia del texto no dicho y el silencio, el ritmo sincopado.

Palabras clave: Chéjov; silencio; diálogo; tiempo; resentimiento; ritmo.

Recibido y aceptado: noviembre de 2010.

PEDRO GANDOLFO. Escritor, ensayista y crítico literario. Magister en filosofía por la Universidad de Chile. Su último libro es *Artes Menores*.

* Texto basado en la conferencia dada en el CEP el 3 de noviembre de 2010 en el marco del ciclo de conferencias “Volver a Leer”.

¹ Todas las citas de los textos de Antón Chéjov han sido obtenidas de *Antón Chéjov, Teatro Completo (incluye Platonov)*, traducción de Galina Tolmacheva (Buenos Aires: Ediciones Adriana Hidalgo, 2005, tercera edición).

Algunas de las principales premisas generales de este texto, relativas a la dramaturgia chejoviana, son del todo deudoras del insuperable ensayo *Sobre Literatura Rusa: Itinerario a lo Maravilloso*, de Angelo María Ripellino (Barcelona: Barral Editores, 1970).

Estudios Públicos, 120 (primavera 2010).

El Huerto de los Cerezos es la última obra dramática de Chéjov (1903) y eso la convierte en un observatorio privilegiado de su dramaturgia. Su estreno se vio envuelto en una polémica, sobre la cual retornaré más adelante, acerca del tono o carácter de la obra: mientras Chéjov defendió e intervino en que se la considerase como comedia, Stanislavsky —nada menos—, el director, le dio en la puesta en escena un tono melancólico, elegíaco: el adiós afligido a un mundo, a un orden de cosas pasadas (representados por el jardín de los cerezos). Chéjov es un autor muy personal, que se aleja, desde luego, del romanticismo subjetivista del siglo XIX y adhiere a un realismo cuyo credo poético es que la única obligación del artista es presentar (o mostrar) el problema, no plantear una solución (y decirla). En sus obras maduras como ésta, además, añade elementos simbolistas importantes, lo cual lo aleja de cualquier naturalismo simplón.

El argumento de la obra es muy simple: una antigua finca familiar, en alguna provincia rusa, está a punto de ser rematada en una subasta por la acumulación de deudas de su propietaria, la viuda Lyubov Ranévskaja (Lyuba). Esta finca señorial posee como su máximo tesoro un hermoso huerto de cerezos. Es usual que “Vishniovi Sad” se traduzca alternativamente por jardín o por huerto. El punto no es menor. La utilización de los cerezos en el jardín es muy característica dentro de la cultura japonesa en la cual el cerezo juega un papel muy importante. En la obra de Chéjov, según recuerda Firs, el anciano mayordomo:

En otros tiempos, hace cuarenta o cincuenta años, se secaban las cerezas, las ponían en conserva, las maceraban, hacían mermelada con ellas, y a veces también [...] mandaban carros enteros de cerezas secas a Moscú y Hartóv. ¡Y vaya dinero que se ganaba! Y por aquel entonces las cerezas secas eran blandas, dulces, jugosas, dulces, sabrosas.

Es decir, originariamente el jardín tuvo un carácter utilitario, productivo, los cerezos eran un negocio. En el momento en que se desarrolla la obra han perdido ese carácter y poseen un valor puramente ornamental. “Lo único notable que tiene este huerto es que es muy grande. Sólo da fruta cada dos años y no hay nadie que la compre”, replica Lopajin, el nuevo rico, el pragmático hombre de negocios de la obra. En nuestro lenguaje agrícola, el jardín de los cerezos es un “potrero de

cerezos” bastante abandonado. Desde un ángulo, el paso de potrero o huerto a jardín es un descenso (porque dejó de producir, de rentar); desde otro ángulo, es un ascenso “social”, una pretensión aristocratizante: “El diccionario enciclopédico menciona este huerto” (Chéjov, 1903, Primer Acto), señala con orgullo Leonid Andréievich Gáiev, el hermano y administrador de la finca de la señora Ranévskaja. Cabe señalar que a lo largo de los cuatro actos de la obra no se menciona ningún otro cultivo de la finca: sólo los cerezos. El huerto pasa a ser la encrucijada que parece oponer a dos tipos de personajes: de un lado, Lyuba, Gáiev, Varia, Annia, románticos arraigados en la tradición que ansían, sin actuar eficazmente para lograrlo, conservar la casa y el jardín; del otro, los prácticos nuevos ricos, los hombres de negocios, tipo Lopajin (quien aconseja talar el huerto, parcelar el terreno y arrendarlo para fines de agrado); los primeros vienen en descenso y otros, en ascenso.

En la topografía de esta obra cabe considerar, en el interior: la casa familiar y el huerto de los cerezos (que forman una contigüidad) y el río (en el que murió el hijo menor de Lyuba, tragedia que ensombrece su vida y la hizo huir de la finca a Francia). El espacio exterior, tan importante en las obras de Chéjov, el lugar fuera del escenario de donde los personajes llegan o donde alguna vez han vivido y donde se ensueña con vivir o regresar. En general ese espacio fantasmático de Chéjov es Moscú o San Petersburgo. Aquí es París. En el acto primero, la viuda Lyuba llega de regreso de París luego de cinco años de ausencia y en el acto cuarto y final, regresa a París.

Los personajes

En los trabajos dramáticos de Chéjov abundan los personajes mermados por la rutina diaria, por el ilusorio devenir de una existencia inauténtica: figuras de gestos obsesivos, de voluntad paralítica, incapaces de actuar sus deseos. En el eje temporal los personajes —ate-nazados entre un pasado que se desmorona y un futuro radiante pero desmesuradamente quimérico— languidecen en un presente inmóvil, inerte, abúlico.

El destino no ha permitido a estos hombres ser ellos mismos, alcanzar las metas que soñaban, su vida está signada por el fracaso y la frustración. El tejido de su manera de vivir es compendiada por Sorin

en *La Gaviota* con la fórmula: “Cuando era joven, quería ser literato... y no lo he sido; quería hablar con garbo... y hablo malísimamente; quería casarme... y no me he casado; quería vivir en la ciudad... y me quedé en el campo donde estoy acabando mis días [...]”.

Chéjov da múltiples ejemplos de este fracaso. En *El Huerto de los Cerezos*, Charlotta, la institutriz, señala: “Siempre sola, siempre sola, no tengo a nadie y no sé quién soy ni por qué vivo”. Y Epijódov, el empleado: “no llego a comprender qué camino he de seguir, qué quiero en realidad, si vivir o matarme”. Y Trofimov, el tutor del niño muerto, eterno estudiante (lo han echado de dos universidades), sobrevive prematuramente envejecido sin haber nunca escrito nada ni trabajado en nada.

Fijos en un punto muerto, la vida se les escurre como agua entre las manos, ya que incluso los deseos más intensos no maduran en actos de voluntad y sus gestos —disminuidos y reiterados— no corresponden al ímpetu de sus deseos. En los personajes de Chéjov, la amplitud excesiva de los sueños contrasta con el letargo que los inmoviliza: como si se reservaran el presente para un repertorio infértil de lamentos, vanas esperanzas y discursos encendidos, difieren toda acción hasta un radiante futuro que no verán.

Los héroes de *El Huerto de los Cerezos* comparten este rasgo: han permanecido impasibles durante años frente a la ruina progresiva del patrimonio familiar y cuando el remate de la finca es inminente prácticamente no hacen nada para evitarlo y lo poco que hacen carece por completo de eficacia. En vez de actuar, los héroes chejovianos cultivan pequeñas extravagancias y manías. Cada uno tiene su tema constante, su debilidad que a ratos se convierte en monomanía. El ambiente trivial, “la vida gris” que les reprocha la viuda Lyuba, los convierte en estrafalarios: Epijódov, “el veinte calamidades”, ostenta de sus desgracias, Gáiev chupa caramelos y a pito de nada menciona jugadas de billar. Firs siempre está murmurando frases ininteligibles y vive preocupado de si Gáiev lleva el abrigo apropiado. Chéjov refuerza el prosaísmo de la existencia ordinaria con continuas referencias a comidas y bebidas: en el momento del desenlace del conflicto de *El Huerto de los Cerezos*, Gáiev trae anchoas y arenques de Kerch.

Aunque se burla de ellos, Chéjov parece transmitir una cierta ambigua simpatía hacia sus personajes indolentes, hacia todos aquellos torpes para actuar. Resulta de ello que los poquísimos personajes ac-

tivos adquieren un aire de intolerables y groseros intrusos. Lopajin, el cual, aunque de origen humilde (su padre y su abuelo fueron esclavos del padre y el abuelo de Lyuba), ha conseguido acumular grandes bienes, Chéjov tiende a envilecerlo. Lopajin simboliza el astuto pragmatismo que corta los jardines y perturba la inmovilidad de la belleza. Sus ideas positivas, su energía y sus proyectos parecen triviales y vulgares a Chéjov comparados con la irresponsable indecisión de Ranévskaja y su hermano Gáiev. Y no importa si Ranévskaja es insubstancial y Gáiev es casi un inútil mentecato.

Es que Chéjov, a pesar de su aparente neutralidad, revela, a mi parecer, un profundo desdén contra todo utilitarismo. No puede conciliarse del todo con los que ven claro, que intervienen eficazmente en su propia existencia, que viven logradamente en el presente. A su juicio, los activos son los mediocres y su desprecio por ellos es mayor por cuanto acaban siempre venciendo. La vida, no obstante, es implacable e impone a Lopajin en lugar de Gáiev y abandona al fiel Firs encerrado en la casa como en una tumba. Chéjov parece mantenerse de parte de los débiles, de las criaturas que se ahogan en lo indeterminado, que sucumben en sus propios sueños. Para poner en evidencia la irreflexiva pureza de sus personajes, los rodea de una atmósfera infantil: Ranévskaja se exalta y llora ante el cuartito en que vivía cuando niña; Annia, su hija, cuenta que una vez voló en globo; Gáiev come caramelos.

En las figuras de Chéjov contrasta con la repugnancia por todo activismo consciente el deseo espasmódico de actividad en el futuro. En tanto desdeña el trabajo y el pragmatismo real encarnado por Lopajin, coloca en la voz de Trofimov, por ejemplo, retóricos discursos que promueven una esperanza de redimirse en un futuro remoto a través de un trabajo tenaz.

La estructura

En el adormecimiento de la existencia cotidiana, los conflictos parecen venir sólo de fuera. En el primer acto de sus obras, algunos personajes llegan y perturban el orden habitual de los acontecimientos. Eso no significa que esos personajes sean diferentes de los abúlicos sedentarios de la provincia. Pero Chéjov diseña su teatro como un diagrama de encuentros, separaciones y adioses. Esto es especialmente válido para *El Huerto de los Cerezos*. La llegada de la señora Lyuba Ranévskaja

llena de alegría y alboroto la casa y el jardín somnolientos. El acto final, que hace de equilibrio perfecto al primero, es el acto de la despedida y los adioses, acto magníficamente estructurado en una progresión confusa, en apariencia desarticulada, pero en que se mezclan de una manera perfecta los elementos cómicos y trágicos: tardan en partir (aunque afirman insistentemente que están partiendo), siempre algo insignificante, absurdo los retarda; es un carrusel de equívocos y torpezas que se dilata hasta la ominosa escena final:

Trofímov: Bueno, señores, ¡Es hora de ir saliendo!

Lopajin: ¡Epijódov, mi abrigo!

Lyuba: Me quedaré sentada un minuto más. Como si nunca hubiera visto antes cómo son las paredes de esta casa, cómo son los techos, los miro ahora con avidez, con un amor tiernísimo.

Gáiev: Me acuerdo que cuando tenía seis años, el día de Pentecostés, estaba yo sentado en esta misma ventana y miraba a mi padre que se iba a la iglesia...

Lyuba: ¿Han recogido todas las cosas?

Lopajin: Parece que todo. (A Epijódov, mientras se pone el abrigo.) Epijódov, cuida bien que todo esté en orden.

Epijódov: (Con voz ronca.) ¡Quédese tranquilo, Yermolái Alexéivich!

Lopajin: ¿Por qué tienes esa voz?

Epijódov: Tomé agua y me tragué algo...

Iasha: (Con desprecio.) ¡Qué ignorancia!

Lyuba: Nos iremos y aquí no quedará ni un alma...

Lopajin: Hasta la primavera.

Varia: (Saca bruscamente de un paquete un paraguas y parece que quisiera pegarle a alguien; Lopajin finge haberse asustado.) Pero ¡No, no... ni siquiera pensaba!

Trofímov: Señores, vamos a los coches... ¡Ya es hora! ¡El tren está por llegar!

Varia: Petia, aquí están sus chanclos, al lado de la valija. (Con lágrimas.) Pero, ¡Qué sucios que están, qué viejos!

Gáiev: (Muy turbado, teme ponerse a llorar.) El tren..., la estación... Cruzada en el centro. La blanca en el rincón y carambola doble.

Lyuba: ¡Vamos!

Lopajin: ¿Están todos? ¿No queda nadie ahí? (Cierra la puerta lateral izquierda.) Aquí es donde quedan guardadas todas las cosas que hay que cerrar. ¡Vamos!

Annia: ¡Adiós, casa! ¡Adiós vieja vida!

Trofimov: ¡Buenos días, vida nueva! (Sale con Annia.)

Varia echa una mirada por toda la habitación y sale sin apresurarse. Salen también Iasha y el perrito.

Lopajin: Entonces, hasta la primavera. ¡Vamos saliendo, señores!... ¡Hasta la vista!... (Sale.)

Lyuba y Gáiev se quedan solos. Como si sólo hubieran esperado este momento, se echan el uno en los brazos del otro y sollozan contenida y quedamente, con temor de que se les oiga.

Gáiev: (Desesperado.) ¡Hermana mía!...

Lyuba: ¡Oh, mi querido, mi delicioso, mi bello jardín! ¡Mi vida, mi juventud, dicha mía, Adiós!... ¡Adiós!...

La voz de Annia: ¡Mamá!

La voz de Trofimov: ¡Aúuu!...

Lyuba: ¡Ya vamos!...

La escena queda vacía. Se oye cerrar con llave todas las puertas; después, el partir de los coches. Silencio. En medio del silencio sordo el golpe de un hacha contra los árboles; es un sonido solitario y triste. Se oyen pasos. Por la puerta de la derecha entra Firs. Está vestido como siempre de chaqueta y chaleco blanco, pero lleva pantuflas. Está enfermo.

Firs: (Se acerca a la puerta de la izquierda, prueba el pestillo.) Está cerrada... Se han ido... (Se sienta en el diván.) Se olvidaron de mí. No importa... Me quedaré aquí sentado... pero seguro que Leonid Andréivich no se ha puesto el gabán de piel; se fue con el tapado. (Suspira preocupado.) Y yo no estaba para advertírselo... ¡Ah, la juventud, la juventud! (Murmura algo incomprensible.) La vida pasó, como si uno ni hubiese vivido... (Se acuesta.) Me recostaré... No tienes fuerza, no te ha quedado nada, nada... ¡Eh tú, torpe! (Está tendido, inmóvil.)

Se oye un sonido lejano, como del cielo, el sonido de una cuerda
que se rompe, un sonido triste, que vibra y se apaga lentamente.
Se hace el silencio y sólo se oye, a lo lejos, en el huerto, el golpe
del hacha contra el árbol

El silencio: Lo dicho y lo no dicho

En el estremecedor texto transcrito y en todo *El Huerto de los Cerezos* queda en evidencia que es imposible comprender la obra de Chéjov sin atender a un texto no dicho, subentendido, una urdimbre callada, sugerida de distintas maneras, a través de las indicaciones para el director y los actores (que a veces son casi microcuentos), ruidos, música, movimientos o inmovilidades, entradas y salidas y, sobre todo, por el silencio mismo. Lo que el gran autor ruso deja aparecer en la superficie del discurso (fragmentario e inconexo a veces) es tan sólo un mínimo y el resto —la parte mayor— permanece latente, pero actuante. Se podría decir que las obras del dramaturgo ruso tienen volumen, una dimensión de profundidad que es preciso indagar más allá de la superficie del texto, dimensión que reclama un enorme trabajo de interpretación del actor, del director y del público.

Es interesante destacar cómo Chéjov, quizás por primera vez en la dramaturgia, se atreve a introducir (en aquel mínimo que aflora) un diálogo que refleja la cotidianidad en su discurrir en apariencia más insubstancial (alguien busca sus chanclos, otro aúlla, éste pide su abrigo, aquél hace un recuerdo que no termina, uno hace una broma sin gracia, el otro repite su muletilla de siempre). Chéjov, en este sentido, trata de representar la manera en que se da “realmente” una conversación social en una cena o en un salón, por ejemplo. No elimina la mucha paja del poco trigo, sino que la deja estar porque, a mi entender, intuye que esas referencias banales y entrecortadas (que otro dramaturgo excluiría) pueden irradiar mucho sentido y porque, desde luego, el trigo (en un texto) sobresale a partir de la paja. La acción, que suele ser escasa, se mueve rodeada por este curioso enjambre. El parlamento final de Firs es un claro ejemplo de este procedimiento. Pero toda la obra está poblada también de estas trivialidades no triviales, de esas insignificancias luminosas.

Los ruidos exteriores

En *Pieza Inconclusa para Piano Mecánico*, hermosa película del director Nikita Mikhalkov (1977), basada en textos de Chéjov, se puede apreciar el papel que juega el silencio y el engranaje de diálogos inco-nexos mencionados anteriormente. También allí aparece cómo el aburri-miento y la soledad de sus personajes son agrandados por la constante presencia de la música, por el incesante acompañamiento sonoro, en *off*, que viene de fuera del escenario.

Así, un misterioso rumor de sonidos exteriores circunda las in-quietantes escenas del jardín de los cerezos. Los sonidos tienen a menu-do en su teatro función simbólica: los rasgueos fastidiosos de la guitarra de Epijódov, el rechinar de los zapatos de Firs, voces, el sonido de los carruajes que se acercan o se alejan, los sones de la orquesta de los ju-díos, el chirrido de las llaves que cierran las puertas de la casa desierta, el batir de las hachas que talan los árboles, ingrato y desconsolador: “Se oye un ruido lejano, como si viniera del cielo, el ruido como de una cuerda que se rompe y que se va apagando lenta y tristemente”, es la indicación repetida dos veces en el acto segundo y en el acto final. Esta atmósfera sonora es ominosa, de algún modo anticipa el quiebre final, el descalabro, el colapso y desmoronamiento; es disonante o inoportuna u ominosa.

Símbolos

La dramaturgia chejoviana, sin perjuicio de su realismo, está llena de símbolos: el cerezo es un árbol con una carga simbólica muy fuerte en todas las culturas, desde la antigüedad greco-latina, las cultu-ras centroeuropeas, japonesa, china, etcétera. Me parece obvio que no es lo mismo un manzanar, o un peral, que un huerto de cerezos. El ce-rezo se vincula a la vida simple y sencilla, a la inocencia, a la belleza y felicidad efímeras (su floración es hermosa, abundante, pero muy breve) y también tiene una simbología erótica y sexual: las declaraciones amo-rosas y compromisos se hacen durante la floración de los cerezos. En esta obra, al contrario, hay tres o cuatro relaciones amorosas latentes, pulsiones que no cuajan, amores a punto de declararse, compromisos que no se atan.

Con todo, el cerezal parece simbolizar aquí el elemento unitivo que (junto con la casa) sostiene a la familia como un todo reunido. Abandonado el huerto de los cerezos, cada cual sigue, al final de la obra, su propio camino, se dispersa la familia y ya nada los retiene. Hay un paralelismo, en este aspecto, con la función que para Amy, la protagonista de *Reunión de Familia*, de T. S. Eliot, cumple la casa, pero la actitud irreflexiva de Lyuba contrasta completamente con la firme actitud de aquélla.

Hay muchos otros componentes simbólicos. Desde luego el sonido del hacha y de la cuerda que se rompe y, además, cuando Lopajin declara que es el nuevo dueño, Varia, la hija adoptiva, lanza las llaves al suelo. Y ya antes, Trofimov, el estudiante eterno, exhorta a Annia, la hija menor, a abandonar las rutinas inveteradas: “Si tienes las llaves de la casa, echadlas al pozo y marchaos. Sed libre como el viento”.

El diálogo chejoviano

El diálogo en las piezas chejovianas revela de manera cruda la soledad, la clausura e incomunicación de las personas. Las criaturas parecen mónadas, en el sentido de Leibniz: cada cual persigue su propia idea, que no concuerda con las inquietudes y obstinaciones de los demás. Encerrados en sus estrechas y angustiadas conciencias, son extraños entre ellos y tienen dificultades para comunicarse y darse ayuda. A menudo los personajes de Chéjov, como Trofimov, como Lyuba, prorrumpen en encendidos monólogos de gran belleza y profundidad, pero sin intencionalidad seria, sin que sus conductas se correspondan con ellos, de modo que los abandonan o se arrepienten al siguiente parlamento o los contradicen con sus actos o gestos. El diálogo deja, así, de ser un medio de comprensión mutua: es un ensamblamiento de soliloquios dispersos o inconducentes. El ritmo de Chéjov se caracteriza, pues, por la abundancia de pausas que entrecortan el discurso, las cantinelas, la profusión verbal, la conversación discordante que hace casi palpable el desajuste de sus figuras, la desolación de su fracaso. ¿No nace acaso de esta incomunicabilidad la atrofia intelectual de algunos personajes modernos? ¿No es éste el camino que conducirá, por ejemplo, en los personajes de Beckett a la anulación de la memoria, a la pérdida del sentido de identidad, a la sublevación del lenguaje? La lectura de este fragmento del acto tercero es un buen ejemplo de lo anterior:

Charlotta: (Con acento alemán.) ‘Está usted mi ide-al’.

La voz: Usted también gustarme mucho, señora.

El jefe de la estación: (Aplaudе.) ¡Bravo, señora ventrílocua!

Píshchik: (Admirado.) ¡Dígame un poco! Encantadora Charlotta Ivanovna... Estoy sencillamente enamorado...

Charlotta: ¿Enamorado? (Encogiéndose de hombros.) ¿Acaso usted puede amar? Gunter Mensch, aber schlechter Musikant.

Trofímov: (Palmea a Píshchik.) ¡Caballo mío!

Charlotta: ¡Atención señores! ¡Un truco más! (Toma una manta de una silla.) ‘Aquí una buena manta, yo venderla...’ (La sacude.) ‘¿Alguien quiere comprar?’

Píshchik: (Admirado.) ¡Dígame un poco!

Charlotta: Eins, zwei, drei. (Levanta rápidamente la manta caída; detrás está Annia, que hace una reverencia, corre hacia la madre, la abraza y sale corriendo de la sala, en medio de un entusiasmo general.)

Lyuba: (Aplaudiendo.) ¡Bravo, bravo!

Charlotta: ¡Ahora más! Eins, zwei, drei. (Detrás aparece Varia que saluda.)

Píshchik: (Admirado.) ¡Dígame un poco!

Charlotta: ¡Final! (Tira la manta sobre Píshchik, hace una reverencia y sale corriendo de la salita.)

Píshchik: (Siguiéndola apresuradamente, arrobado.) ¡Asesina!... ¡Qué le parece, qué le parece! (Sale.)

Lyuba: Y Leonid todavía sin venir. ¿Qué hace tanto tiempo en la ciudad? No lo entiendo. Es seguro que allí ya todo terminó; o la propiedad ya está vendida, o el remate no se hizo; ¿Por qué, entonces, mantenernos tanto tiempo en la incertidumbre?

Los temas

Puesto que cada figura interviene con su propio motivo autónomo y disonante, cada drama es, a primera vista, una sucesión de temas que se siguen y acosan sin un nexo aparente. Un tema apenas sugerido se disuelve en otro y también éste se esfuma, dejando un amargo

residuo. En otras palabras, cada comedia es una densa serie de piezas semánticas, unidas mecánicamente, una secuencia de acentos diferentes que se superponen, como los materiales más dispares en los *collages*.

En esto coincide la novedad de la estructura del teatro de Chéjov: en el fragmentario desorden de su ritmo, en la falta de compacidad, en el gusto de lo indefinido. Contribuye a hacer el diálogo más inconexo una técnica que suele llamarse “quiebre semántico” (Ripellino, 1970). En el tristísimo momento de la partida, en el último acto, Gáiev dice: “Hay que irse. Ya falta poco. (Mirando a Yasha.) ¿Quién es el que apeseta a arenques?”. Y Varia, hablando con Annia, acerca de Lopajin: “Todos hablan de nuestra boda, todos me felicitan, y, en realidad, no hay nada, todo es un castillo en el aire... (Con otro tono.) Tienes un broche que parece una abeja...” Saltos de entonación, chispazos de *nonsense*, viradas conceptuales, rompen las atmósferas penosas, los embrollos angustiosos.

Con todo, en Chéjov hay un poderoso deseo de belleza, pero ésta es considerada como un bien frágil y que requiere la quietud para sobrevivir y, por lo mismo, siempre existe el temor de que sea ofuscada por el marasmo de la época y por la abyección de la vida diaria, moderna y utilitaria. *El Huerto de los Cerezos* es la antítesis de la tosquedad cotidiana, como lo es también, de algún modo, Nina, en *La Gaviota*.

En el teatro de Chéjov la belleza coincide con el amor. Hay en sus comedias complejas ramificaciones de amor, series de triángulos y pasiones frustradas, tortuosos trazados del destino que se superponen. Pero se trata siempre de ráfagas fugaces, de pequeñas llamas ilusorias. El amor en *El Huerto de los Cerezos* está marcado por ese sino: Ranévskaja y su amante parisino, Varia y Lopajin, Annia y Trofimov, Yasha y Duniasha.

La belleza, cuando logra florecer, es brevedad, ligereza y vulnerabilidad. Es lo opuesto, por lo mismo, a toda alteración, a toda acción. No sabe protegerse, es inerme frente al cambio.

El desvanecerse de la belleza, el automatismo de los gestos, las exuberantes entregas líricas, el entrecruzar de cadencias discordes, las pausas inesperadas: todo esto contribuye a expresar lo inexorable, el gran tema que subyace en el drama de Chéjov: el inmenso fluir del tiempo que atrapa nuestras voluntades, deseos y emociones más nobles.

Chéjov parece dejar entrever en esta obra los peligros de una manera de relacionarse con el pasado que nos anula: una “cosificación”

excesiva que inmoviliza la acción e impide tener una conciencia del mismo más real. Trofimov, uno de los pocos personajes lúcidos de la obra, señala: “Para poder empezar a vivir de nuevo es preciso que antes expiemos nuestro pasado” (Chéjov, acto tercero). Para Trofimov el huerto de los cerezos infunde miedo al pasar junto a él: no sólo representa la belleza frágil e inocente de la primavera, sino la culpa por el sufrimiento de tantos siervos y esclavos.

El futuro, enajenado en una modalidad abultada de quimera, también abruma a los personajes, recluyéndolos en ese presente gris e inerte en que su vida se escurre.

Nunca es tan poderosa la pasividad de estos personajes frente al “peso del fardo del tiempo”, como señalara el poeta francés.

¿Comedia o drama?

El tono de esta obra es crepuscular. Pero hay dos crepúsculos, el de la mañana y el del anochecer. Es obvio que aquí algo se cierra pero también algo se abre. Ambos aspectos se combinan. Así, después de haber señalado cómo la soledad y la tristeza constituyen el bajo continuo de *El Huerto de los Cerezos* no parece que sería una contradicción referirse a sus elementos burlescos o cómicos.

Chéjov manifestó siempre un rechazo a eliminar o desdibujar la frontera entre la comicidad y la angustia, entre la comedia y el drama. Respecto de *Las Tres Hermanas* y *El Huerto de los Cerezos* insistió que eran comedias, farsas e incluso les atribuyó rasgos de vodeviles. Stanislavsky cuenta que Antón Pavlóvich Chéjov nunca pudo resignarse a que se interpretaran en clave dramática estos dos trabajos. En carta de abril de 1904, señaló acerca de *El Huerto de los Cerezos*:

Por qué en los carteles y en los anuncios de los periódicos, mi trabajo es llamado drama con tanta insistencia. Nemirovich y Alexeiev (o sea Stanislavsky) ven en él lo contrario de lo que he escrito. Juraría que no han leído la comedia ni una vez con atención.

La queja de Chéjov no es desde luego desatendible. En *El Huerto de los Cerezos*, más que comedia o drama, lo que puede verse es la máxima oscilación comedia-drama. Parece extraño pensar que este

argumento de adiós, de réquiem fatalista de un mundo fuese concebido por Chéjov como un vodevil. Aun así, el lirismo elegíaco de esta obra contiene permanentes mudanzas burlescas y sus personajes pertenecen en muchos casos (sobre todo los personajes secundarios) a la familia de los payasos y hay testimonios de la época que confirman que a Chéjov le gustaba el mundo del circo. En *El Huerto de los Cerezos*, Epijódov, “el veinte calamidades” o “Don desgracia”, como se lo llama, es un típico agosto, un pierrot, el que recibe bofetadas. Charlotta, la institutriz, es la reproducción de los excéntricos de *music-hall*. De pequeña iba de feria en feria, realizando saltos mortales y otros juegos. Y ahora, en la obra hace, como transcribimos más arriba, de ventrílocua y toda clase de trucos de magia y otros juegos. Para poner en evidencia su transformismo, Chéjov la presenta con distinta indumentaria en cada acto.

También Siméonov-Pishchik, el otro terrateniente arruinado (que según él mismo descendía del caballo al cual Calígula había nombrado senador), con sus estrambóticos discursos, sus amodorramientos súbitos, este hombre-caballo, es un personaje indudablemente circense.

En el tramado de esta última comedia de Chéjov, el lector puede advertir numerosos gags de vodevil, pequeñas escenas de circo. La camarera Duniasha por poco se desmaya al llegar la dueña, Epijódov deja caer de sus manos el ramo de flores y, al tropezar, tumba una silla; Duniasha, abrazada a Iasha, hace resbalar un platillo; Siméonov-Pishchik se traga de una sola vez las pastillas de Ranévskaja; Epijódov rompe un taco de billar; Trofímov rueda por la escalera y no logra encontrar sus chanclos; Varia apunta a Epijódov para pegarle y, erradamente, da un bastonazo a Lopajin que llega triunfador; Lopajin, orgulloso de haber adquirido el jardín de los cerezos, bota una mesilla. Y hay muchos breves diálogos que llevan la marca del vodevil: Siméonov-Pishchik a Ranévskaja: “¿Qué tal en París? ¿Se está bien? Han comido ranas?” Y Ranévskaja: “Cocodrilos he comido”. A pesar del lirismo de Gáiev y de la retórica progresista de Trofímov, a menudo se revelan como cómicos fantaseadores.

La misma Ranévskaja es una figura doble. Lleva una tragedia tras sí (la muerte de su hijo de siete años en el río de la finca), pero también posee una dimensión grotesca. Es dilapidadora, irresponsable, algo tontona (al menos se hace la loca), ligera de cascos. Cuando al principio se enternece (llora muchas veces) al ver el jardín, el cuarto de su infancia, el huerto, abraza a los criados y familiares entre llantos, creemos

que jamás va a tolerar desprenderse de la finca y del jardín. Pero a poco andar nos damos cuenta que es de índole frívola. El día de la subasta organiza un inoportuno baile en casa, “un baile de condenados”.

El desenlace

El desenlace de la obra se lleva a cabo también en el magnífico tercer acto. Después de la espera durante el baile se conoce la noticia acerca de la subasta de la finca.

Entra Gáiev; en su diestra trae las compras; con la izquierda se seca las lágrimas.

Lyuba: Lonia, ¿qué? ¡Vamos, Lonia! (Impaciente, con lágrimas.) Pero pronto, por Dios...

Gáiev: (Sin contestarle, le apacigua con la mano; a Firs, llorando.) Toma... Aquí tienes las anchoas, arenques de Kerch... Hoy no he comido nada... ¡Cómo sufrí!

La puerta del cuarto “del billar está abierta; se oyen los choques de las bolas y la voz de Iasha: ‘¡Siete y dieciocho!’ La expresión de Gáiev cambia: ya no llora.

Gáiev: Me cansé horriblemente. Firs, ayúdame a cambiarme. (Sale; Firs sale tras él.)

Píshchik: ¿Qué hay del remate? ¡Pero cuenta!

Lyuba: ¿Está vendido el cerezal?

Lopajin: Vendido

Lyuba: ¿Quién lo ha comprado?

Lopajin: Yo. (Pausa.)

Liubov Andréievna está abatida; habría caído al suelo de no encontrarse parada al lado de un sillón y una mesa. Varia quita de su cinturón las llaves, las tira al suelo en medio de la salita y sale.

Lopajin: ¡Lo compré yo! Esperen señores, hágame el favor, todo se embrolla en la cabeza, no puedo hablar... (Se rie.) Cuando llegamos al remate, Drigánov ya estaba allí. Leonid Andréivich no tenía más que quince mil y, enseguida, Drigánov ofreció treinta mil más la deuda. Al ver como estaban las cosas lo enfrenté, canté cuarenta. Él cuarenta y cinco. Yo, cincuenta y cinco. Es decir,

el aumentaba de a cinco y yo de a diez... Y se terminó. Aparte de la deuda, he dado noventa mil. Y quedó para mí. ¡Ahora el jardín de los cerezos es mío! ¡Es mío! (Ríe a carcajadas.) ¡Dios mío, Señor, el jardín es mío! ¡Díganme que estoy borracho, que no me encuentro en mis cabales, que todo esto son figuraciones mías!... (Patea.) ¡No se rían de mí! ¡Si mi padre y mi abuelo se levantarán de sus tumbas para ver todo lo que ha sucedido, si vieran a su Yermolái, el apaleado, el ignorante Yermolái, el que corría descalzo en invierno, el que ahora ha comprado la propiedad más hermosa que existe en el mundo! ¡Compré la propiedad donde mi abuelo y mi padre fueron esclavos, donde no se les permitía entrar ni siquiera a la cocina! Estoy durmiendo y todo es un sueño mío, sólo una visión... Es el fruto de mi imaginación cubierto por la oscuridad de lo desconocido... (Levanta las llaves, sonríe con cariño.) Tiró las llaves para demostrar que ya no es la dueña aquí... (Hace sonar las llaves.) Pero, ¡no importa! (Se oye a la orquesta afinar los instrumentos.) ¡Ala, músicos, toquen, quiero escucharlos! Vengan todos a ver cómo Yermolái Lopajin, con su hacha, asesta el golpe al jardín de los cerezos..., cómo caen por tierra los árboles... Construiremos las casas de veraneo y nuestros nietos y biznietos verán aquí una vida nueva... ¡Músicos, toquen!

Este desenlace —que se completa en el cuarto acto— inclina a pensar que Chéjov en su última obra introduce una nueva fuerza, ambivalente por cierto, a través del personaje de Lopajin. Aquí hay, a diferencia de sus otras obras, una irrupción lo suficientemente poderosa como para cambiar la situación inicial y movilizar a los personajes, sacarlos de su abulia e inercia vital. La casa será destruida, el huerto está siendo talado, cada cual coge un destino distinto, un nudo se desata. Si se analizan las intervenciones de Lopajin desde el primer acto hasta su eclosión en la parte final del tercero, parece que Chéjov aquí introduce una emoción capaz de mover a los personajes. Ni el amor, ni el anhelo de belleza, ni la confianza en el trabajo y el saber, nada es capaz de remover a los personajes chejovianos de su inmovilidad rutinaria. Lopajin, clandestinamente al principio, solapadamente, es portador de una emoción nueva, que sólo se descubre, se desenmascara, al final del tercer acto que leímos y cuya apoteosis es el cuarto acto. Me refiero a la emoción del resentimiento. En ella parece, finalmente, ubicar Chéjov la cruel palanca del cambio. Lopajin, inesperadamente, adquiere la finca y el huerto, pero no para conservarlos, sino para destruirlos y fundar en ellos algo completamente nuevo que no recuerde en nada que ésa fue la morada de los amos de su abuelo y de su padre y un lugar donde, hasta hace pocas horas, se lo trató con desprecio. □

Fabián Gredig y Sebastián Claro, *La Pregunta de la Reina: Lecciones de la Primera Crisis Económica Mundial del Siglo XXI* (Prentice Hall, 2009).

**COMENTARIO SOBRE *LA PREGUNTA DE LA REINA*
(*LECCIONES DE LA PRIMERA CRISIS ECONÓMICA*
MUNDIAL DEL SIGLO XXI) DE F. GREDIG Y S. CLARO**

Pablo E. Guidotti

Fabián Gredig y Sebastián Claro han escrito un excelente libro sobre la crisis que afecta a la economía mundial desde mediados de 2007. En mi primer contacto con *La Pregunta de la Reina: Lecciones de la Primera Crisis Económica Mundial del Siglo XXI*, su título me resultó un tanto intrigante. Los autores pronto revelan en su prólogo que “la pregunta de la Reina” se refiere a un hecho inusual ocurrido en Inglaterra en octubre de 2008. Según relatan, luego de escuchar atentamente la exposición de un catedrático de la London School of Economics durante una visita a dicha universidad, la Reina Isabel II habría formulado una simple y a la vez profunda pregunta: “¿Por qué nadie notó que la crisis se estaba gestando?”.

Gredig y Claro utilizan a la pregunta de la Reina como elemento organizador de un análisis serio, ordenado y parsimonioso de los orígenes y desarrollo de la crisis financiera internacional. Los autores comienzan con un capítulo dedicado a resumir las principales caracterís-

PABLO E. GUIDOTTI. Doctor en Economía, Universidad de Chicago. Profesor Plenario, Universidad Torcuato Di Tella.

Palabras clave: crisis financiera; desbalances globales; política monetaria.

ticas de la Gran Depresión de los años 1930 y, en especial, de la crisis financiera desatada en esa época en los Estados Unidos.

A continuación, sigue una breve pero completa descripción de las principales tendencias económicas de la economía de los Estados Unidos, con especial foco en las últimas dos décadas. Allí se enfatiza el significativo cambio de los Estados Unidos, que de país acreedor neto del resto del mundo ha llegado a transformarse en un país deudor neto. Este fenómeno, que refleja el surgimiento de grandes déficits en la cuenta corriente del balance de pagos desde mediados de la década de los 1990, es analizado de una manera muy efectiva por los autores. En particular, Gredig y Claro exponen con suma claridad la interrelación existente entre los cambios en la hoja de balance de los Estados Unidos con el fenómeno del apalancamiento —especialmente del sector privado no financiero— y la evolución del precio de los activos, tanto en el mercado bursátil como en el hipotecario.

Uno de los aspectos centrales de la evolución de la economía de los Estados Unidos en los años que preceden la crisis financiera se refiere al desarrollo del mercado de capitales y su creciente conexión con la actividad bancaria tradicional. Los autores dedican un capítulo del libro a explicar el proceso de innovación financiera que se manifiesta en la aparición de nuevos instrumentos de cobertura —tales como los *credit default swaps*— y en la virtual explosión de los mercados de activos titulizados (o securitizados). El rápido crecimiento de estos instrumentos revoluciona el mercado hipotecario norteamericano y, en especial, su tramo *subprime*.

Una cuestión fundamental en este proceso es el rol que le cupo a la política monetaria ejercida por la Reserva Federal durante la gestión de Alan Greenspan. ¿Fueron las bajas tasas de interés que prevalecieron en los Estados Unidos por más de una década decisivas a la hora de incentivar una desmedida (ex post) búsqueda por mayor rentabilidad vía un proceso de innovación financiera que escondía los verdaderos riesgos asociados con dicha actividad? Sin tomar partido por una causa específica, los autores muestran evidencia clara de cómo la innovación financiera, y sus distintas interconexiones, respondió en parte a un arbitraje regulatorio que permitió que la capitalización de los principales actores en los mercados financieros y de capitales fuera disminuyendo rápidamente en la última década y, por ende, aumentase la exposición de dichas instituciones al riesgo asociado con potenciales caídas en el precio de los activos.

Una vez concluido el análisis de las principales tendencias económicas previas a la crisis, Gredig y Claro dedican dos capítulos del libro a una detallada descripción de la debacle financiera internacional que se desató a partir de mediados de 2007 con el anuncio de la quiebra de tres fondos de inversión operados por el banco francés BNP Paribas. El análisis de la crisis financiera internacional está dividido en dos etapas —que los autores denominan “de la euforia a la incertidumbre” y “de la incertidumbre al pánico”— con el propósito de mostrar la importancia que tuvo la decisión por parte de la Reserva Federal de dejar quebrar el banco de inversión Lehman Brothers en la dinámica de los eventos y en la aceleración del pánico financiero.

En estos capítulos —los más importantes del libro— se describen en detalle la dinámica de los mercados durante la crisis, los mecanismos de traspaso de riesgo tanto entre distintas clases de activos en instituciones como entre distintas regiones, así como la secuencia de acciones extraordinarias de política económica implementadas en ambos lados del Atlántico en respuesta a la crisis financiera. Los autores muestran cómo las acciones sin precedentes de los bancos centrales en las economías avanzadas son efectivas a la hora de destrabar el virtual congelamiento de los mercados financieros y de capitales de corto plazo cruciales para un adecuado manejo de la liquidez.

La estructura del libro descrita en los párrafos anteriores refleja un enfoque que se ha vuelto hoy “convencional” en el análisis de la crisis financiera internacional y sus causas. La línea argumental seguida por Gredig y Claro —comenzar con la Gran Depresión, identificar los factores causales de la crisis en los años previos a la crisis, y luego analizar de la crisis misma y las acciones de política— es la utilizada por la gran mayoría de los economistas y funcionarios en las economías avanzadas.

Sin embargo, al haberse vuelto convencional, esta línea argumental esconde un supuesto implícito que se transmite al lector sin mucha justificación: que la Gran Depresión es efectivamente el hito relevante con el cual cabe comparar la crisis financiera de 2007-2009. ¿Es realmente cierto que el mundo corrió el riesgo de repetir una crisis como la de los años treinta? Aunque en sus inicios la evolución de algunos agregados macroeconómicos fue similar a la ocurrida en los inicios de la Gran Depresión, esa similitud se desvaneció a los pocos meses, como bien indica Sebastián Edwards en su breve pero incisivo prólogo. Utilizar a la Gran Depresión como *benchmark* claramente coloca en un plano favorable a las acciones de política

económica implementadas en los Estados Unidos y en Europa, en el sentido que al evitarse una nueva Gran Depresión las políticas económicas aplicadas deberían entonces ser calificadas como exitosas.

Gredig y Claro adoptan como propia esta visión convencional transmitida desde el Norte, sin transmitir necesidad alguna de evaluarla críticamente. Del mismo modo, los autores también exponen de una manera aséptica los distintos factores macroeconómicos —en particular los desbalances globales y la política monetaria seguida en la era Greenspan—, que contribuyeron a la gestación de la crisis, sin tomar posición sobre la importancia relativa de los mismos. Los autores prefieren hablar de una multiplicidad de factores sin necesidad de priorizar sobre la relevancia de los mismos.

Pero sabemos que las propuestas de política económica dependen crucialmente de la relevancia relativa otorgada a los distintos factores. Por ejemplo, existen en la actualidad dos grandes hipótesis sobre las causas de la crisis, que sin ser enteramente sustitutivas, sí llevan a conclusiones distintas con respecto a la agenda futura de política económica. Por un lado, existe una visión que enfatiza el rol de los factores macroeconómicos, en particular el de los denominados desbalances globales y la política monetaria de la era Greenspan, que al inducir tasas de interés excesivamente bajas por un tiempo muy prolongado generaron las condiciones para la gestación de burbujas especulativas y la toma excesiva de riesgo. En esta visión, los desbalances globales responden a un excesivo ahorro por parte de China y a un proceso ineficiente de acumulación de activos externos por parte de las economías emergentes o en desarrollo.

Por otro lado, existe otra visión que enfatiza el rol de la débil regulación y supervisión financiera y de los mercados de capitales como la causa primordial de la crisis financiera. Hoy resulta claro que el proceso de arbitraje regulatorio que llevó a las distintas entidades financieras y del mercado de capitales a aumentar rápidamente su apalancamiento —o, lo que es lo mismo, a reducir su capital propio en relación a sus activos de riesgo— fue central a la hora de explicar el pánico y el congelamiento de los mercados monetarios y financieros en la crisis y la necesidad de acudir con fondos públicos al rescate de las entidades que presentaban un alto riesgo sistémico.

Para efectos de decidir la agenda de la política económica las prioridades que emergen de estas dos visiones son bien diferentes. La primera visión enfatiza respuestas de carácter macroeconómico, hoy ejemplificadas en el llamado que le hacen los Estados Unidos a China para que deje apreciar

su moneda (el yuan) y en la búsqueda de mecanismos que incentiven una menor acumulación de reservas en las economías emergentes e induzcan un rebalanceo de la demanda agregada mundial. La segunda visión enfatiza la necesidad de un cambio significativo en la regulación y supervisión financiera, en parte reflejado en el denominado Acuerdo de Basilea III.

Encuentro que Gredig y Claro hacen un excelente trabajo en describir una gran cantidad de eventos y conceptos complejos en un lenguaje ágil y comprensible hasta para lectores que tienen muy poca formación financiera o económica. La claridad en la exposición refleja a su vez una gran claridad conceptual. Los autores no caen en la tentación de ser excesivamente detallistas o anecdóticos, y logran un libro muy recomendable que provee una descripción rigurosa, clara y amena de acontecimientos de singular importancia para la economía mundial actual.

Para el lector más ilustrado en los temas abordados en *La Pregunta de la Reina: Lecciones de la Primera Crisis Económica Mundial del Siglo XXI*, hay sin embargo dos áreas que aparecen insuficientemente exploradas. Este comentario no es necesariamente crítico, sino más bien refleja la avidez del lector por ampliar un estimulante análisis que invita a una mayor profundización. En primer lugar, la discusión de los aspectos regulatorios y de supervisión tanto financiera como de los mercados de capitales es relativamente escueta, por lo que el capítulo final que abarca a los desafíos futuros deja al lector con sabor a más. En particular, dada la pertenencia de los autores al Banco Central de Chile, hubiese sido sumamente útil contar con su perspectiva acerca de cómo la crisis financiera internacional y las recientes reformas adoptadas en los Estados Unidos y en el marco del Comité de Basilea y el Financial Stability Board impactarán en los marcos regulatorios en materia financiera en América Latina.

En segundo lugar, los autores no utilizan su condición de observadores privilegiados y partícipes del debate de política económica para analizar las implicancias de la crisis financiera internacional sobre las economías emergentes y, en particular, sobre la economía de Chile. La política económica de Chile es, desde hace varios años, un ejemplo para América Latina y para las economías emergentes en general. Como lector, extrañé un capítulo que analizara el impacto de la crisis sobre la economía de Chile y evaluara la efectividad de la respuesta de su política fiscal y monetaria ante los desafíos puestos por el escenario externo. □

ELOGIO DE LA LECTURA Y LA FICCIÓN

DISCURSO NOBEL

Mario Vargas Llosa

Aprendí a leer a los cinco años, en la clase del hermano Justiniano, en el Colegio de la Salle, en Cochabamba (Bolivia). Es la cosa más importante que me ha pasado en la vida. Casi setenta años después recuerdo con nitidez cómo esa magia, traducir las palabras de los libros en imágenes, enriqueció mi vida, rompiendo las barreras del tiempo

MARIO VARGAS LLOSA. Escritor y ensayista. Su primera publicación, *Los Jefes* (cuentos, 1959), obtuvo el premio Leopoldo Arias, al que le seguiría una larga lista de futuros reconocimientos y galardones; entre ellos el de la Crítica Española a *La Ciudad de los Perros* (1966) y el Nacional de Novela (Perú, 1997), el Internacional de Literatura Rómulo Gallegos por *La Casa Verde* (Venezuela, 1967) y el Miguel de Cervantes del Ministerio de Cultura de España (1994). En 1990 fue candidato a la presidencia de la República de Perú por el Frente Democrático (FREDEMO). Es miembro de la Academia Peruana de la Lengua y de la Real Academia Española y ha sido profesor visitante y escritor residente en varias universidades europeas y norteamericanas. Entre sus publicaciones más recientes se cuentan *El Sueño del Celta* (novela 2010); *Travesuras de la Niña Mala* (novela 2007); *La Fiesta del Chivo* (novela 2000); *Nationalismus als neue Bedrohung*, selección de ensayos políticos, publicado sólo en alemán (2000); *El Lenguaje de la Pasión*, selección de artículos de la serie *Piedra de Toque* (2001); *Diario de Irak*, selección de artículos sobre la guerra en Irak (2003); *La Tentación de lo Imposible*, ensayo sobre *Los Miserables* de Victor Hugo (2004); *Un Demi-Siècle avec Borges*, entrevista y ensayos sobre Borges (2004).

* Discurso de aceptación del Premio Nobel de Literatura ante la Academia de Suecia, en Estocolmo, pronunciado el 7 de diciembre de 2010. © Fundación Nobel 2010.

Palabras clave: Mario Vargas Llosa; Nobel de Literatura.

Estudios Públicos, 120 (primavera 2010).

y del espacio y permitiéndome viajar con el capitán Nemo veinte mil leguas de viaje submarino, luchar junto a d'Artagnan, Athos, Portos y Aramis contra las intrigas que amenazan a la Reina en los tiempos del sinuoso Richelieu, o arrastrarme por las entrañas de París, convertido en Jean Valjean, con el cuerpo inerte de Marius a cuestas.

La lectura convertía el sueño en vida y la vida en sueño y ponía al alcance del pedacito de hombre que era yo el universo de la literatura. Mi madre me contó que las primeras cosas que escribí fueron continuaciones de las historias que leía pues me apenaba que se terminaran o quería enmendarles el final. Y acaso sea eso lo que me he pasado la vida haciendo sin saberlo: prolongando en el tiempo, mientras crecía, maduraba y envejecía, las historias que llenaron mi infancia de exaltación y de aventuras.

Me gustaría que mi madre estuviera aquí, ella que solía emocionarse y llorar leyendo los poemas de Amado Nervo y de Pablo Neruda, y también el abuelo Pedro, de gran nariz y calva reluciente, que celebraba mis versos, y el tío Lucho que tanto me animó a volcarme en cuerpo y alma a escribir aunque la literatura, en aquel tiempo y lugar, alimentara tan mal a sus cultores. Toda la vida he tenido a mi lado gentes así, que me querían y alentaban, y me contagiaban su fe cuando dudaba. Gracias a ellos y, sin duda, también, a mi terquedad y algo de suerte, he podido dedicar buena parte de mi tiempo a esta pasión, vicio y maravilla que es escribir, crear una vida paralela donde refugiarnos contra la adversidad, que vuelve natural lo extraordinario y extraordinario lo natural, disipa el caos, embellece lo feo, eterniza el instante y torna la muerte un espectáculo pasajero.

No era fácil escribir historias. Al volverse palabras, los proyectos se marchitaban en el papel y las ideas e imágenes desfallecían. ¿Cómo reanimarlos? Por fortuna, allí estaban los maestros para aprender de ellos y seguir su ejemplo. Flaubert me enseñó que el talento es una disciplina tenaz y una larga paciencia. Faulkner, que es la forma —la escritura y la estructura— lo que engrandece o empobrece los temas. Martorell, Cervantes, Dickens, Balzac, Tolstoi, Conrad, Thomas Mann, que el número y la ambición son tan importantes en una novela como la destreza estilística y la estrategia narrativa. Sartre, que las palabras son actos y que una novela, una obra de teatro, un ensayo, comprometidos con la actualidad y las mejores opciones, pueden cambiar el curso de la historia. Camus y Orwell, que una literatura desprovista de moral es

inhumana y Malraux que el heroísmo y la épica cabían en la actualidad tanto como en el tiempo de los argonautas, la Odisea y la Iliada.

Si convocara en este discurso a todos los escritores a los que debo algo o mucho sus sombras nos sumirían en la oscuridad. Son innumerables. Además de revelarme los secretos del oficio de contar, me hicieron explorar los abismos de lo humano, admirar sus hazañas y horrorizarme con sus desvaríos. Fueron los amigos más serviciales, los animadores de mi vocación, en cuyos libros descubrí que, aun en las peores circunstancias, hay esperanzas y que vale la pena vivir, aunque fuera sólo porque sin la vida no podríamos leer ni fantasear historias.

Algunas veces me pregunté si en países como el mío, con escasos lectores y tantos pobres, analfabetos e injusticias, donde la cultura era privilegio de tan pocos, escribir no era un lujo solipsista. Pero estas dudas nunca asfixiaron mi vocación y seguí siempre escribiendo, incluso en aquellos períodos en que los trabajos alimenticios absorbían casi todo mi tiempo. Creo que hice lo justo, pues, si para que la literatura florezca en una sociedad fuera requisito alcanzar primero la alta cultura, la libertad, la prosperidad y la justicia, ella no hubiera existido nunca. Por el contrario, gracias a la literatura, a las conciencias que formó, a los deseos y anhelos que inspiró, al desencanto de lo real con que volvemos del viaje a una bella fantasía, la civilización es ahora menos cruel que cuando los contadores de cuentos comenzaron a humanizar la vida con sus fábulas. Seríamos peores de lo que somos sin los buenos libros que leímos, más conformistas, menos inquietos e insumisos y el espíritu crítico, motor del progreso, ni siquiera existiría. Igual que escribir, leer es protestar contra las insuficiencias de la vida. Quien busca en la ficción lo que no tiene, dice, sin necesidad de decirlo, ni siquiera saberlo, que la vida tal como es no nos basta para colmar nuestra sed de absoluto, fundamento de la condición humana, y que debería ser mejor. Inventamos las ficciones para poder vivir de alguna manera las muchas vidas que quisiéramos tener cuando apenas disponemos de una sola.

Sin las ficciones seríamos menos conscientes de la importancia de la libertad para que la vida sea vivible y del infierno en que se convierte cuando es conculcada por un tirano, una ideología o una religión. Quienes dudan de que la literatura, además de sumirnos en el sueño de la belleza y la felicidad, nos alerta contra toda forma de opresión, pregúntense por qué todos los regímenes empeñados en controlar la conducta de los ciudadanos de la cuna a la tumba, la temen tanto que

establecen sistemas de censura para reprimirla y vigilan con tanta suspicacia a los escritores independientes. Lo hacen porque saben el riesgo que corren dejando que la imaginación discurra por los libros, lo sediciosas que se vuelven las ficciones cuando el lector coteja la libertad que las hace posibles y que en ellas se ejerce, con el oscurantismo y el miedo que lo acechan en el mundo real. Lo quieran o no, lo sepan o no, los fabuladores, al inventar historias, propagan la insatisfacción, mostrando que el mundo está mal hecho, que la vida de la fantasía es más rica que la de la rutina cotidiana. Esa comprobación, si echa raíces en la sensibilidad y la conciencia, vuelve a los ciudadanos más difíciles de manipular, de aceptar las mentiras de quienes quisieran hacerles creer que, entre barrotes, inquisidores y carceleros viven más seguros y mejor.

La buena literatura tiende puentes entre gentes distintas y, haciéndonos gozar, sufrir o sorprendernos, nos une por debajo de las lenguas, creencias, usos, costumbres y prejuicios que nos separan. Cuando la gran ballena blanca sepulta al capitán Ahab en el mar, se encoge el corazón de los lectores idénticamente en Tokio, Lima o Tombuctú. Cuando Emma Bovary se traga el arsénico, Anna Karenina se arroja al tren y Julián Sorel sube al patíbulo, y cuando, en *El Sur*, el urbano doctor Juan Dahlmann sale de aquella pulpería de la pampa a enfrentarse al cuchillo de un matón, o advertimos que todos los pobladores de Comala, el pueblo de Pedro Páramo, están muertos, el estremecimiento es semejante en el lector que adora a Buda, Confucio, Cristo, Alá o es un agnóstico, vista saco y corbata, chilaba, kimono o bombachas. La literatura crea una fraternidad dentro de la diversidad humana y eclipsa las fronteras que erigen entre hombres y mujeres la ignorancia, las ideologías, las religiones, los idiomas y la estupidez.

Como todas las épocas han tenido sus espantos, la nuestra es la de los fanáticos, la de los terroristas suicidas, antigua especie convencida de que matando se gana el paraíso, que la sangre de los inocentes lava las afrentas colectivas, corrige las injusticias e impone la verdad sobre las falsas creencias. Innumerables víctimas son inmoladas cada día en diversos lugares del mundo por quienes se sienten poseedores de verdades absolutas. Creíamos que, con el desplome de los imperios totalitarios, la convivencia, la paz, el pluralismo, los derechos humanos, se impondrían y el mundo dejaría atrás los holocaustos, genocidios, invasiones y guerras de exterminio. Nada de eso ha ocurrido. Nuevas

formas de barbarie proliferan atizadas por el fanatismo y, con la multiplicación de armas de destrucción masiva, no se puede excluir que cualquier grupúsculo de enloquecidos redentores provoque un día un cataclismo nuclear. Hay que salirles al paso, enfrentarlos y derrotarlos. No son muchos, aunque el estruendo de sus crímenes retumbe por todo el planeta y nos abrume de horror las pesadillas que provocan. No debemos dejarnos intimidar por quienes quisieran arrebatarlos la libertad que hemos ido conquistando en la larga hazaña de la civilización. Defendamos la democracia liberal, que, con todas sus limitaciones, sigue significando el pluralismo político, la convivencia, la tolerancia, los derechos humanos, el respeto a la crítica, la legalidad, las elecciones libres, la alternancia en el poder, todo aquello que nos ha ido sacando de la vida feral y acercándonos —aunque nunca llegaremos a alcanzarla— a la hermosa y perfecta vida que finge la literatura, aquella que sólo inventándola, escribiéndola y leyéndola podemos merecer. Enfrentándonos a los fanáticos homicidas defendemos nuestro derecho a soñar y a hacer nuestros sueños realidad.

En mi juventud, como muchos escritores de mi generación, fui marxista y creí que el socialismo sería el remedio para la explotación y las injusticias sociales que arreciaban en mi país, América Latina y el resto del Tercer Mundo. Mi decepción del estatismo y el colectivismo y mi tránsito hacia el demócrata y el liberal que soy —que trato de ser— fue largo, difícil, y se llevó a cabo despacio y a raíz de episodios como la conversión de la Revolución Cubana, que me había entusiasmado al principio, al modelo autoritario y vertical de la Unión Soviética, el testimonio de los disidentes que conseguía escurrirse entre las alambradas del Gulag, la invasión de Checoslovaquia por los países del Pacto de Varsovia, y gracias a pensadores como Raymond Aron, Jean-François Revel, Isaiah Berlin y Karl Popper, a quienes debo mi revalorización de la cultura democrática y de las sociedades abiertas. Esos maestros fueron un ejemplo de lucidez y gallardía cuando la *intelligentsia* de Occidente parecía, por frivolidad u oportunismo, haber sucumbido al hechizo del socialismo soviético, o, peor todavía, al aquelarre sanguinario de la revolución cultural china.

De niño soñaba con llegar algún día a París porque, deslumbrado con la literatura francesa, creía que vivir allí y respirar el aire que respiraron Balzac, Stendhal, Baudelaire, Proust, me ayudaría a convertirme en un verdadero escritor, que si no salía del Perú sólo sería un seudo

escritor de días domingos y feriados. Y la verdad es que debo a Francia, a la cultura francesa, enseñanzas inolvidables, como que la literatura es tanto una vocación como una disciplina, un trabajo y una terquedad. Viví allí cuando Sartre y Camus estaban vivos y escribiendo, en los años de Ionesco, Beckett, Bataille y Cioran, del descubrimiento del teatro de Brecht y el cine de Ingmar Bergman, el TNP de Jean Vilar y el Odéon de Jean Louis Barrault, de la Nouvelle Vague y le Nouveau Roman y los discursos, bellísimas piezas literarias, de André Malraux, y, tal vez, el espectáculo más teatral de la Europa de aquel tiempo, las conferencias de prensa y los truenos olímpicos del general de Gaulle. Pero, acaso, lo que más le agradezco a Francia sea el descubrimiento de América Latina. Allí aprendí que el Perú era parte de una vasta comunidad a la que hermanaban la historia, la geografía, la problemática social y política, una cierta manera de ser y la sabrosa lengua en que hablaba y escribía. Y que en esos mismos años producía una literatura novedosa y pujante. Allí leí a Borges, a Octavio Paz, Cortázar, García Márquez, Fuentes, Cabrera Infante, Rulfo, Onetti, Carpentier, Edwards, Donoso y muchos otros, cuyos escritos estaban revolucionando la narrativa en lengua española y gracias a los cuales Europa y buena parte del mundo descubrían que América Latina no era sólo el continente de los golpes de Estado, los caudillos de opereta, los guerrilleros barbudos y las maracas del mambo y el chachachá, sino también ideas, formas artísticas y fantasías literarias que trascendían lo pintoresco y hablaban un lenguaje universal.

De entonces a esta época, no sin tropiezos y resbalones, América Latina ha ido progresando, aunque, como decía el verso de César Vallejo, todavía *Hay, hermanos, muchísimo que hacer*. Padecemos menos dictaduras que antaño, sólo Cuba y su candidata a secundarla, Venezuela, y algunas seudodemocracias populistas y payasas, como las de Bolivia y Nicaragua. Pero en el resto del continente, mal que mal, la democracia está funcionando, apoyada en amplios consensos populares, y, por primera vez en nuestra historia, tenemos una izquierda y una derecha que, como en Brasil, Chile, Uruguay, Perú, Colombia, República Dominicana, México y casi todo Centroamérica, respetan la legalidad, la libertad de crítica, las elecciones y la renovación en el poder. Ése es el buen camino y, si persevera en él, combate la insidiosa corrupción y sigue integrándose al mundo, América Latina dejará por fin de ser el continente del futuro y pasará a serlo del presente.

Nunca me he sentido un extranjero en Europa, ni, en verdad, en ninguna parte. En todos los lugares donde he vivido, en París, en Londres, en Barcelona, en Madrid, en Berlín, en Washington, Nueva York, Brasil o la República Dominicana, me sentí en mi casa. Siempre he hallado una querencia donde podía vivir en paz y trabajando, aprender cosas, alentar ilusiones, encontrar amigos, buenas lecturas y temas para escribir. No me parece que haberme convertido, sin proponérmelo, en un ciudadano del mundo, haya debilitado eso que llaman “las raíces”, mis vínculos con mi propio país —lo que tampoco tendría mucha importancia—, porque, si así fuera, las experiencias peruanas no seguirían alimentándose como escritor y no asomarían siempre en mis historias, aun cuando éstas parezcan ocurrir muy lejos del Perú. Creo que vivir tanto tiempo fuera del país donde nací ha fortalecido más bien aquellos vínculos, añadiéndoles una perspectiva más lúcida, y la nostalgia, que sabe diferenciar lo adjetivo y lo sustancial y mantiene reverberando los recuerdos. El amor al país en que uno nació no puede ser obligatorio, sino, al igual que cualquier otro amor, un movimiento espontáneo del corazón, como el que une a los amantes, a padres e hijos, a los amigos entre sí.

Al Perú yo lo llevo en las entrañas porque en él nací, crecí, me formé, y viví aquellas experiencias de niñez y juventud que modelaron mi personalidad, fraguaron mi vocación, y porque allí amé, odié, gocé, sufrí y soñé. Lo que en él ocurre me afecta más, me conmueve y exaspera más que lo que sucede en otras partes. No lo he buscado ni me lo he impuesto, simplemente es así. Algunos compatriotas me acusaron de traidor y estuve a punto de perder la ciudadanía cuando, durante la última dictadura, pedí a los gobiernos democráticos del mundo que penalizaran al régimen con sanciones diplomáticas y económicas, como lo he hecho siempre con todas las dictaduras, de cualquier índole, la de Pinochet, la de Fidel Castro, la de los talibanes en Afganistán, la de los imanes de Irán, la del *apartheid* de Africa del Sur, la de los sátrapas uniformados de Birmania (hoy Myanmar). Y lo volvería a hacer mañana si —el destino no lo quiera y los peruanos no lo permitan— el Perú fuera víctima una vez más de un golpe de estado que aniquilara nuestra frágil democracia. Aquella no fue la acción precipitada y pasional de un resentido, como escribieron algunos polígrafos acostumbrados a juzgar a los demás desde su propia pequeñez. Fue un acto coherente con mi convicción de que una dictadura representa el mal absoluto para un país,

una fuente de brutalidad y corrupción y de heridas profundas que tardan mucho en cerrar, envenenan su futuro y crean hábitos y prácticas malas que se prolongan a lo largo de las generaciones demorando la reconstrucción democrática. Por eso, las dictaduras deben ser combatidas sin contemplaciones, por todos los medios a nuestro alcance, incluidas las sanciones económicas. Es lamentable que los gobiernos democráticos, en vez de dar el ejemplo, solidarizándose con quienes, como las Damas de Blanco en Cuba, los resistentes venezolanos, o Aung San Suu Kyi y Liu Xiaobo, que se enfrentan con temeridad a las dictaduras que sufren, se muestren a menudo complacientes no con ellos sino con sus verdugos. Aquellos valientes, luchando por su libertad, también luchan por la nuestra.

Un compatriota mío, José María Arguedas, llamó al Perú el país de “todas las sangres”. No creo que haya fórmula que lo defina mejor. Eso somos y eso llevamos dentro todos los peruanos, nos guste o no: una suma de tradiciones, razas, creencias y culturas procedentes de los cuatro puntos cardinales. A mí me enorgullece sentirme heredero de las culturas prehispánicas que fabricaron los tejidos y mantos de plumas de Nazca y Paracas y los ceramios mochicas o incas que se exhiben en los mejores museos del mundo, de los constructores de Machu Picchu, el Gran Chimú, Chan Chan, Kuelap, Sipán, las huacas de La Bruja y del Sol y de la Luna, y de los españoles que, con sus alforjas, espadas y caballos, trajeron al Perú a Grecia, Roma, la tradición judeo-cristiana, el Renacimiento, Cervantes, Quevedo y Góngora, y la lengua recia de Castilla que los Andes dulcificaron. Y de que con España llegara también el África con su reciedumbre, su música y su efervescente imaginación a enriquecer la heterogeneidad peruana. Si escarbamos un poco descubrimos que el Perú, como el Aleph de Borges, es en pequeño formato el mundo entero. ¡Qué extraordinario privilegio el de un país que no tiene una identidad porque las tiene todas!

La conquista de América fue cruel y violenta, como todas las conquistas, desde luego, y debemos criticarla, pero sin olvidar, al hacerlo, que quienes cometieron aquellos despojos y crímenes fueron, en gran número, nuestros bisabuelos y tatarabuelos, los españoles que fueron a América y allí se acriollaron, no los que se quedaron en su tierra. Aquellas críticas, para ser justas, deben ser una autocrítica. Porque, al independizarnos de España, hace doscientos años, quienes asumieron el poder en las antiguas colonias, en vez de redimir al indio y hacerle jus-

ticia por los antiguos agravios, siguieron explotándolo con tanta codicia y ferocidad como los conquistadores, y, en algunos países, diezmándolo y exterminándolo. Digámoslo con toda claridad: desde hace dos siglos la emancipación de los indígenas es una responsabilidad exclusivamente nuestra y la hemos incumplido. Ella sigue siendo una asignatura pendiente en toda América Latina. No hay una sola excepción a este oprobio y vergüenza.

Quiero a España tanto como al Perú y mi deuda con ella es tan grande como el agradecimiento que le tengo. Si no hubiera sido por España jamás hubiera llegado a esta tribuna, ni a ser un escritor conocido, y tal vez, como tantos colegas desafortunados, andaría en el limbo de los escribidores sin suerte, sin editores, ni premios, ni lectores, cuyo talento acaso —triste consuelo— descubriría algún día la posteridad. En España se publicaron todos mis libros, recibí reconocimientos exagerados, amigos como Carlos Barral y Carmen Balcells y tantos otros se desvivieron porque mis historias tuvieran lectores. Y España me concedió una segunda nacionalidad cuando podía perder la mía. Jamás he sentido la menor incompatibilidad entre ser peruano y tener un pasaporte español porque siempre he sentido que España y el Perú son el anverso y el reverso de una misma cosa, y no sólo en mi pequeña persona, también en realidades esenciales como la historia, la lengua y la cultura.

De todos los años que he vivido en suelo español, recuerdo con fulgor los cinco que pasé en la querida Barcelona a comienzos de los años setenta. La dictadura de Franco estaba todavía en pie y aún fusilaba, pero era ya un fósil en hilachas, y, sobre todo en el campo de la cultura, incapaz de mantener los controles de antaño. Se abrían rendijas y resquicios que la censura no alcanzaba a parchar y por ellas la sociedad española absorbía nuevas ideas, libros, corrientes de pensamiento y valores y formas artísticas hasta entonces prohibidos por subversivos. Ninguna ciudad aprovechó tanto y mejor que Barcelona este comienzo de apertura ni vivió una efervescencia semejante en todos los campos de las ideas y la creación. Se convirtió en la capital cultural de España, el lugar donde había que estar para respirar el anticipo de la libertad que se vendría. Y, en cierto modo, fue también la capital cultural de América Latina por la cantidad de pintores, escritores, editores y artistas procedentes de los países latinoamericanos que allí se instalaron, o iban y venían a Barcelona, porque era donde había que estar si uno quería ser un poeta, novelista, pintor o compositor de nuestro tiempo. Para

mí, aquellos fueron unos años inolvidables de compañerismo, amistad, conspiraciones y fecundo trabajo intelectual. Igual que antes París, Barcelona fue una Torre de Babel, una ciudad cosmopolita y universal, donde era estimulante vivir y trabajar, y donde, por primera vez desde los tiempos de la guerra civil, escritores españoles y latinoamericanos se mezclaron y fraternizaron, reconociéndose dueños de una misma tradición y aliados en una empresa común y una certeza: que el final de la dictadura era inminente y que en la España democrática la cultura sería la protagonista principal.

Aunque no ocurrió así exactamente, la transición española de la dictadura a la democracia ha sido una de las mejores historias de los tiempos modernos, un ejemplo de como, cuando la sensatez y la racionalidad prevalecen y los adversarios políticos aparcen el sectarismo en favor del bien común, pueden ocurrir hechos tan prodigiosos como los de las novelas del realismo mágico. La transición española del autoritarismo a la libertad, del subdesarrollo a la prosperidad, de una sociedad de contrastes económicos y desigualdades tercermundistas a un país de clases medias, su integración a Europa y su adopción en pocos años de una cultura democrática, ha admirado al mundo entero y disparado la modernización de España. Ha sido para mí una experiencia emocionante y aleccionadora vivirla de muy cerca y a ratos desde dentro. Ojalá que los nacionalismos, plaga incurable del mundo moderno y también de España, no estropeen esta historia feliz.

Detesto toda forma de nacionalismo, ideología —o, más bien, religión— provinciana, de corto vuelo, excluyente, que recorta el horizonte intelectual y disimula en su seno prejuicios étnicos y racistas, pues convierte en valor supremo, en privilegio moral y ontológico, la circunstancia fortuita del lugar de nacimiento. Junto con la religión, el nacionalismo ha sido la causa de las peores carnicerías de la historia, como las de las dos guerras mundiales y la sangría actual del Medio Oriente. Nada ha contribuido tanto como el nacionalismo a que América Latina se haya balcanizado, ensangrentado en insensatas contiendas y litigios y derrochado astronómicos recursos en comprar armas en vez de construir escuelas, bibliotecas y hospitales.

No hay que confundir el nacionalismo de orejeras y su rechazo del “otro”, siempre semilla de violencia, con el patriotismo, sentimiento sano y generoso, de amor a la tierra donde uno vio la luz, donde vivieron sus ancestros y se forjaron los primeros sueños, paisaje familiar de

geografías, seres queridos y ocurrencias que se convierten en hitos de la memoria y escudos contra la soledad. La patria no son las banderas ni los himnos, ni los discursos apodícticos sobre los héroes emblemáticos, sino un puñado de lugares y personas que pueblan nuestros recuerdos y los tiñen de melancolía, la sensación cálida de que, no importa donde estemos, existe un hogar al que podemos volver.

El Perú es para mí una Arequipa donde nací pero nunca viví, una ciudad que mi madre, mis abuelos y mis tíos me enseñaron a conocer a través de sus recuerdos y añoranzas, porque toda mi tribu familiar, como suelen hacer los arequipeños, se llevó siempre a la Ciudad Blanca con ella en su andariega existencia. Es la Piura del desierto, el algarrobo y el sufrido burrito, al que los piuranos de mi juventud llamaban “el pie ajeno” —lindo y triste apelativo—, donde descubrí que no eran las cigüeñas las que traían los bebés al mundo sino que los fabricaban las parejas haciendo unas barbaridades que eran pecado mortal. Es el Colegio San Miguel y el Teatro Variedades donde por primera vez vi subir al escenario una obrita escrita por mí. Es la esquina de Diego Ferré y Colón, en el Miraflores limeño —la llamábamos el Barrio Alegre—, donde cambié el pantalón corto por el largo, fumé mi primer cigarrillo, aprendí a bailar, a enamorar y a declararme a las chicas. Es la polvorienta y temblorosa redacción del diario *La Crónica* donde, a mis dieciséis años, velé mis primeras armas de periodista, oficio que, con la literatura, ha ocupado casi toda mi vida y me ha hecho, como los libros, vivir más, conocer mejor el mundo y frecuentar a gente de todas partes y de todos los registros, gente excelente, buena, mala y execrable. Es el Colegio Militar Leoncio Prado, donde aprendí que el Perú no era el pequeño reducto de clase media en el que yo había vivido hasta entonces confinado y protegido, sino un país grande, antiguo, enconado, desigual y sacudido por toda clase de tormentas sociales. Son las células clandestinas de Cahuide en las que con un puñado de sanmarquinos preparábamos la revolución mundial. Y el Perú son mis amigos y amigas del Movimiento Libertad con los que por tres años, entre las bombas, apagones y asesinatos del terrorismo, trabajamos en defensa de la democracia y la cultura de la libertad.

El Perú es Patricia, la prima de naricita respingada y carácter indomable con la que tuve la fortuna de casarme hace 45 años y que todavía soporta las manías, neurosis y rabietas que me ayudan a escribir. Sin ella mi vida se hubiera disuelto hace tiempo en un torbellino caótico y

no hubieran nacido Álvaro, Gonzalo, Morgana ni los seis nietos que nos prolongan y alegran la existencia. Ella hace todo y todo lo hace bien. Resuelve los problemas, administra la economía, pone orden en el caos, mantiene a raya a los periodistas y a los intrusos, defiende mi tiempo, decide las citas y los viajes, hace y deshace las maletas, y es tan generosa que, hasta cuando cree que me riñe, me hace el mejor de los elogios: “Mario, para lo único que tú sirves es para escribir”.

Volvamos a la literatura. El paraíso de la infancia no es para mí un mito literario sino una realidad que viví y gocé en la gran casa familiar de tres patios, en Cochabamba, donde con mis primas y compañeros de colegio podíamos reproducir las historias de Tarzán y de Salgari, y en la Prefectura de Piura, en cuyos entretechos anidaban los murciélagos, sombras silentes que llenaban de misterio las noches estrelladas de esa tierra caliente. En esos años, escribir fue jugar un juego que me celebraba la familia, una gracia que me merecía aplausos, a mí, el nieto, el sobrino, el hijo sin papá, porque mi padre había muerto y estaba en el cielo. Era un señor alto y buen mozo, de uniforme de marino, cuya foto engalanaba mi velador y a la que yo rezaba y besaba antes de dormir. Una mañana piurana, de la que todavía no creo haberme recuperado, mi madre me reveló que aquel caballero, en verdad, estaba vivo. Y que ese mismo día nos iríamos a vivir con él, a Lima. Yo tenía once años y, desde entonces, todo cambió. Perdí la inocencia y descubrí la soledad, la autoridad, la vida adulta y el miedo. Mi salvación fue leer, leer los buenos libros, refugiarme en esos mundos donde vivir era exaltante, intenso, una aventura tras otra, donde podía sentirme libre y volvía a ser feliz. Y fue escribir, a escondidas, como quien se entrega a un vicio inconfesable, a una pasión prohibida. La literatura dejó de ser un juego. Se volvió una manera de resistir la adversidad, de protestar, de rebelarme, de escapar a lo intolerable, mi razón de vivir. Desde entonces y hasta ahora, en todas las circunstancias en que me he sentido abatido o golpeado, a orillas de la desesperación, entregarme en cuerpo y alma a mi trabajo de fabulador ha sido la luz que señala la salida del túnel, la tabla de salvación que lleva al naufrago a la playa.

Aunque me cuesta mucho trabajo y me hace sudar la gota gorda, y, como todo escritor, siento a veces la amenaza de la parálisis, de la sequía de la imaginación, nada me ha hecho gozar en la vida tanto como pasarme los meses y los años construyendo una historia, desde su incierto despuntar, esa imagen que la memoria almacenó de alguna

experiencia vivida, que se volvió un desasosiego, un entusiasmo, un fantaseo que germinó luego en un proyecto y en la decisión de intentar convertir esa niebla agitada de fantasmas en una historia. “Escribir es una manera de vivir”, dijo Flaubert. Sí, muy cierto, una manera de vivir con ilusión y alegría y un fuego chisporroteante en la cabeza, peleando con las palabras díscolas hasta amaestrarlas, explorando el ancho mundo como un cazador en pos de presas codiciables para alimentar la ficción en ciernes y aplacar ese apetito voraz de toda historia que al crecer quisiera tragarse todas las historias. Llegar a sentir el vértigo al que nos conduce una novela en gestación, cuando toma forma y parece empezar a vivir por cuenta propia, con personajes que se mueven, actúan, piensan, sienten y exigen respeto y consideración, a los que ya no es posible imponer arbitrariamente una conducta, ni privarlos de su libre albedrío sin matarlos, sin que la historia pierda poder de persuasión, es una experiencia que me sigue hechizando como la primera vez, tan plena y vertiginosa como hacer el amor con la mujer amada días, semanas y meses, sin cesar.

Al hablar de la ficción, he hablado mucho de la novela y poco del teatro, otra de sus formas excelsas. Una gran injusticia, desde luego. El teatro fue mi primer amor, desde que, adolescente, vi en el Teatro Segura, de Lima, *La Muerte de un Viajante*, de Arthur Miller, espectáculo que me dejó traspasado de emoción y me precipitó a escribir un drama con incas. Si en la Lima de los cincuenta hubiera habido un movimiento teatral habría sido dramaturgo antes que novelista. No lo había y eso debió orientarme cada vez más hacia la narrativa. Pero mi amor por el teatro nunca cesó, dormitó acurrucado a la sombra de las novelas, como una tentación y una nostalgia, sobre todo cuando veía alguna pieza subyugante. A fines de los setenta, el recuerdo pertinaz de una tía abuela centenaria, la Mamaé, que, en los últimos años de su vida, cortó con la realidad circundante para refugiarse en los recuerdos y la ficción, me sugirió una historia. Y sentí, de manera fatídica, que aquella era una historia para el teatro, que sólo sobre un escenario cobraría la animación y el esplendor de las ficciones logradas. La escribí con el temblor excitado del principiante y gocé tanto viéndola en escena, con Norma Aleandro en el papel de la heroína, que, desde entonces, entre novela y novela, ensayo y ensayo, he reincidido varias veces. Eso sí, nunca imaginé que, a mis setenta años, me subiría (debería decir mejor me arrastraría) a un escenario a actuar. Esa temeraria aventura me hizo vivir por primera

vez en carne y hueso el milagro que es, para alguien que se ha pasado la vida escribiendo ficciones, encarnar por unas horas a un personaje de la fantasía, vivir la ficción delante de un público. Nunca podré agradecer bastante a mis queridos amigos, el director Joan Ollé y la actriz Aitana Sánchez Gijón, haberme animado a compartir con ellos esa fantástica experiencia (pese al pánico que la acompañó).

La literatura es una representación falaz de la vida que, sin embargo, nos ayuda a entenderla mejor, a orientarnos por el laberinto en el que nacimos, transcurrimos y morimos. Ella nos desagrava de los reveses y frustraciones que nos inflige la vida verdadera y gracias a ella desciframos, al menos parcialmente, el jeroglífico que suele ser la existencia para la gran mayoría de los seres humanos, principalmente aquellos que alentamos más dudas que certezas, y confesamos nuestra perplejidad ante temas como la trascendencia, el destino individual y colectivo, el alma, el sentido o el sinsentido de la historia, el más acá y el más allá del conocimiento racional.

Siempre me ha fascinado imaginar aquella incierta circunstancia en que nuestros antepasados, apenas diferentes todavía del animal, recién nacido el lenguaje que les permitía comunicarse, empezaron, en las cavernas, en torno a las hogueras, en noches hirvientes de amenazas —rayos, truenos, gruñidos de las fieras—, a inventar historias y a contárselas. Aquel fue el momento crucial de nuestro destino, porque, en esas rondas de seres primitivos suspensos por la voz y la fantasía del contador, comenzó la civilización, el largo transcurrir que poco a poco nos humanizaría y nos llevaría a inventar al individuo soberano y a desgajarlo de la tribu, la ciencia, las artes, el derecho, la libertad, a escrutar las entrañas de la naturaleza, del cuerpo humano, del espacio y a viajar a las estrellas. Aquellos cuentos, fábulas, mitos, leyendas, que resonaron por primera vez como una música nueva ante auditorios intimidados por los misterios y peligros de un mundo donde todo era desconocido y peligroso, debieron ser un baño refrescante, un remanso para esos espíritus siempre en el quién vive, para los que existir quería decir apenas comer, guarecerse de los elementos, matar y fornicar. Desde que empezaron a soñar en colectividad, a compartir los sueños, incitados por los contadores de cuentos, dejaron de estar atados a la noria de la supervivencia, un remolino de quehaceres embrutecedores, y su vida se volvió sueño, goce, fantasía y un designio revolucionario: romper aquel confinamiento y cambiar y mejorar, una lucha para

apacar aquellos deseos y ambiciones que en ellos azuzaban las vidas figuradas, y la curiosidad por despejar las incógnitas de que estaba constelado su entorno.

Ese proceso nunca interrumpido se enriqueció cuando nació la escritura y las historias, además de escucharse, pudieron leerse y alcanzaron la permanencia que les confiere la literatura. Por eso, hay que repetirlo sin tregua hasta convencer de ello a las nuevas generaciones: la ficción es más que un entretenimiento, más que un ejercicio intelectual que aguja la sensibilidad y despierta el espíritu crítico. Es una necesidad imprescindible para que la civilización siga existiendo, renovándose y conservando en nosotros lo mejor de lo humano. Para que no retrocedamos a la barbarie de la incomunicación y la vida no se reduzca al pragmatismo de los especialistas que ven las cosas en profundidad pero ignoran lo que las rodea, precede y continúa. Para que no pasemos de sirvimos de las máquinas que inventamos a ser sus sirvientes y esclavos. Y porque un mundo sin literatura sería un mundo sin deseos ni ideales ni desacatos, un mundo de autómatas privados de lo que hace que el ser humano sea de veras humano: la capacidad de salir de sí mismo y mudarse en otro, en otros, modelados con la arcilla de nuestros sueños.

De la caverna al rascacielos, del garrote a las armas de destrucción masiva, de la vida tautológica de la tribu a la era de la globalización, las ficciones de la literatura han multiplicado las experiencias humanas, impidiendo que hombres y mujeres sucumbamos al letargo, al ensimismamiento, a la resignación. Nada ha sembrado tanto la inquietud, removido tanto la imaginación y los deseos, como esa vida de mentiras que añadimos a la que tenemos gracias a la literatura para protagonizar las grandes aventuras, las grandes pasiones, que la vida verdadera nunca nos dará. Las mentiras de la literatura se vuelven verdades a través de nosotros, los lectores transformados, contaminados de anhelos y, por culpa de la ficción, en permanente entredicho con la mediocre realidad. Hechicería que, al ilusionarnos con tener lo que no tenemos, ser lo que no somos, acceder a esa imposible existencia donde, como dioses paganos, nos sentimos terrenales y eternos a la vez, la literatura introduce en nuestros espíritus la inconformidad y la rebeldía, que están detrás de todas las hazañas que han contribuido a disminuir la violencia en las relaciones humanas. A disminuir la violencia, no a acabar con ella. Porque la nuestra será siempre, por fortuna, una historia

inconclusa. Por eso tenemos que seguir soñando, leyendo y escribiendo, la más eficaz manera que hayamos encontrado de aliviar nuestra condición perecedera, de derrotar a la carcoma del tiempo y de convertir en posible lo imposible.

Estocolmo, 7 de diciembre de 2010. □

SELECCIÓN DE TEXTOS DE FRIEDRICH A. VON HAYEK*

**Eliana M. Santanatoglia y
Federico G. M. Sosa Valle**

INTRODUCCIÓN

Friedrich A. von Hayek nace en Viena el 8 de mayo de 1899 y fallece en Friburgo, Alemania, el 23 de marzo de 1992. Su vida fue extensa y multifacética, vivió en distintos países y enfrentó diversos

ELIANA M. SANTANATOGLIA. Abogada, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Magíster en Economía y Ciencias Políticas, Escuela Superior de Economía y Administración de Empresas (ESEADE), Argentina; Msc in Philosophy of the Social Sciences, London School of Economics and Political Science (LSE), Reino Unido. Profesora de Teoría Social en ESEADE. Candidata doctoral, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Co-fundadora y Directora Ejecutiva del Instituto David Hume – Centro de Investigaciones en Evolución Normativa e Institucional.

FEDERICO G. M. SOSA VALLE. Abogado por la Universidad de Buenos Aires, Argentina y Magíster en Economía y Ciencias Políticas por la Escuela Superior de Economía y Administración de Empresas (ESEADE), Argentina. Co-fundador y presidente del Instituto David Hume – Centro de Investigaciones en Evolución Normativa e Institucional.

* Durante el año 2009 los autores llevaron adelante un grupo de lectura en torno a la obra de Hayek *Los Fundamentos de la Libertad* y desean agradecer especialmente a Adrián Lucardi y a todo el grupo de participantes del mismo por los intercambios y comentarios vertidos durante esas reuniones.

Asimismo, desean agradecer a Juan Pablo Marcos Bay y a Unión Editorial por la generosa autorización a publicar esta selección de textos de F. A. Hayek, extraídos de las ediciones en castellano publicadas por este sello editorial.

Palabras clave: Hayek; libertad; orden espontáneo; racionalismo evolucionista; Estado de derecho; democracia.

Recibido y aceptado: diciembre 2010.

Estudios Públicos, 120 (primavera 2010).

desafíos intelectuales en cada una de las universidades en las que trabajó. Su obra discurre por la teoría económica, la filosofía política, la psicología y la teoría jurídica, pero siempre atravesada por una preocupación central respecto de las limitaciones racionales y cognitivas de los individuos y de cómo el reconocimiento de tales limitaciones conmueve nuestra visión de las ciencias sociales y de las políticas públicas. Al mismo tiempo, a lo largo de toda su obra da cuenta de un orden de acontecimientos al que sucesivamente le va dando el nombre de mercado, gran sociedad, orden espontáneo, orden abstracto o fenómeno complejo. Presenta, así, a aquellos órdenes emergentes que surgen de las interacciones entre los individuos y que permiten una mejor coordinación entre los planes de cada uno, alcanzando grados de complejidad creciente en el procesamiento de la información dispersa entre aquellos.

A simple vista, la obra de F. A. Hayek ofrece múltiples rupturas: una primera etapa, que arranca en los años veinte del siglo pasado, estará exclusivamente signada por sus estudios en torno a los ciclos económicos y la teoría del capital: a esta etapa corresponden los libros *Precios y Producción* (1931) y *La Teoría Pura del Capital* (1940) y la publicación de numerosos ensayos, entre los que se encuentra “Economics and Knowledge” (1936), cuyo tema central, la relación entre teoría económica e información, será la razón del Premio Nobel de Economía que en 1974 compartirá con Gudnar Myrdal. En dicho período se encuentran comprendidos sus célebres debates con John Maynard Keynes y Piero Straffa en torno a cuestiones de teoría monetaria por un lado, y por otro, con Oskar Lange en torno al cálculo económico en el socialismo. Su carrera académica, desarrollada mayormente en la London School of Economics and Political Science, experimenta un vuelco drástico con la publicación en 1944 de su popular libro *Camino de Servidumbre*, recibiendo acerbos críticas por parte de sus colegas. En 1948 se publica la recopilación de sus ensayos titulada *Individualism and Economic Order*, que Hayek señalará como la que contiene sus mayores aportes a la ciencia económica.

Dada la hostil recepción de *Camino de Servidumbre* y su pérdida de predicamento entre sus colegas economistas, Hayek vuelve a un antiguo proyecto de juventud, publicando en 1952 el libro *The Sensory Order*, un estudio que podría ser clasificado como precursor de las actuales elaboraciones en psicología y neurociencia.

Sin embargo, 1960 marca el encaminamiento definitivo de nuestro autor dentro del pensamiento político, con la publicación de su cele-

brado libro *Los Fundamentos de la Libertad*. Le seguirán las colecciones de ensayos previamente publicados tituladas *Estudios de Filosofía, Política y Economía* (1967) y *Nuevos Estudios de Filosofía, Política, Economía e Historia de las Ideas* (1978) y la reelaboración de *Los Fundamentos de la Libertad*: los tres tomos de *Derecho, Legislación y Libertad* (1973, 1976 y 1979). Más tarde, buscará ofrecer una nueva reelaboración de su filosofía política en un proyectado tríptico inconcluso, del que se conoce solamente el primer tomo, titulado *La Fatal Arrogancia: Los Errores del Socialismo* (1988).

Si bien podemos identificar cuatro etapas: la económica, la política, la psicológica y finalmente una de filosofía política y del derecho, lo cierto es que tales rupturas son solamente aparentes. Ello no sólo porque Hayek nunca discontinuó sus estudios sobre economía —*La Desnacionalización del Dinero* data de 1976, con revisiones en 1977 y 1984, por ejemplo— sino que también el corazón de sus ideas principales se mantiene palpitante a lo largo de cada uno de sus libros y ensayos. El principal interés de Hayek estribó siempre en describir aquellos procesos no conscientes que estructuran tanto la elección individual como las respuestas automáticas del sistema social y económico a los cambios en el medio.

En este trabajo intentaremos, en primer lugar, ofrecer un estudio crítico de su obra, analizando especialmente aquellas nociones y argumentos que consideramos particularmente originales o especialmente fundantes de su visión. Más adelante, a fin de dar cuenta de esta diversidad de temas y enfoques, brindaremos una selección de textos del autor. Dividiremos esa selección, entonces, en cinco subtítulos, a saber: a) El concepto de libertad, b) Conocimiento y orden espontáneo como proceso de descubrimiento, b) *Rule of Law* vs. planificación centralizada, c) Liberalismo y democracia y e) Razón y evolución.

Ofrecemos este trabajo, además, como un homenaje al quincuagésimo aniversario de la primera edición de *Los Fundamentos de la Libertad* (*The Constitution of Liberty*, 1960). Consideramos que se trata de la obra donde F. A. Hayek expone más extensa y claramente su visión filosófico-política, y donde brinda varias nociones —como las de libertad y coacción— e introduce la dinámica de la evolución de los órdenes políticos y jurídicos (que luego desarrollará en *Derecho, Legislación y Libertad*). Por supuesto, es necesario conjugar lo allí expuesto con el resto de su obra —sus escritos económicos, epistemológicos,

psicológicos y jurídicos— para constituir una visión acabada acerca de los órdenes sociales; aunque, dada su importancia y en honor a su aniversario, nos concentraremos prioritariamente en *Los Fundamentos de la Libertad*.

a) El concepto de libertad

Definir de un modo concluyente el concepto de libertad no es tarea sencilla para ningún pensador. En el caso de *Los Fundamentos de la Libertad*, su autor, Friedrich A. Hayek, recibió tantos reconocimientos como críticas; baste citar el caso, por ejemplo, de la recensión hecha por Raymond Aron¹. Sin embargo, el citado volumen no se trata exclusivamente de una indagación sobre la referida definición, sino que más bien, como su título lo indica, se ocupa mayormente de poner al día aquellas nociones que actúan como condición de posibilidad de todo ideal de libertad.

Como es sabido, el de Hayek fue el caso de un autor erudito. Sin embargo, su preocupación por la historia de las ideas no era gratuita, sino que respondía a su propio modo de ver la evolución del género humano. Hayek, al igual que su amigo personal Karl R. Popper, rechazaba la plausibilidad de una ley universal de evolución histórica. Sin perjuicio de ello, la historia de las ideas representaba para el primero un registro de cómo los seres humanos se habían enfrentado a los problemas y cuáles fueron las mejores soluciones que encontraron. Hayek era un evolucionista en el sentido de reconocer que los descubrimientos intelectuales, es decir los elementos que conforman la historia de las ideas, dependen de respuestas adaptativas a los cambios en el medio. Por tal motivo, no vacilará Hayek en invocar a los filósofos e historiadores griegos, al igual que a los pensadores de la Ilustración y aún a sus contemporáneos. Lo importante es dilucidar cómo diferentes mentes y sistemas filosóficos se enfrentaron con problemas determinados. En el caso de *Los Fundamentos de la Libertad*, el de concebir una organización política y jurídica de la sociedad que permitiera la supervivencia y la extensión a todos los hombres de las posibilidades de ejercicio de su libertad.

¹ Raymond Aron, “La Definición Liberal de la Libertad: A Propósito del Libro de F. A. Hayek, *The Constitution of Liberty*”, 1997, pp. 191-212.

Llegado a este punto, se hace indispensable entonces delimitar de modo claro a qué nos estamos refiriendo por libertad. En este caso, Hayek no sugiere una definición propia acerca de qué debemos entender por ella, sino que realiza una enumeración de diferentes nociones y toma partido por lo que él da en llamar “libertad individual”. Ésta es la libertad entendida como ausencia de coerción por parte de la voluntad arbitraria de un tercero —y que otros autores la llamaron “libertad negativa”. Diferencia esta noción de otras tres: la libertad política —que en términos de Benjamín Constant podría ser llamada la “libertad de los antiguos”²—, la libertad interior o metafísica, ya que alude al problema del libre albedrío y, finalmente, la libertad como poder —que nosotros, junto a Isaiah Berlin, podemos llamar “libertad positiva”.

Como dijimos, Hayek no dedica toda la obra a la discusión sobre el sentido del término “libertad” sino que le revela al lector sobre qué clase de libertad está presto a indagar sus cuestiones fundantes. Le aclarará al lector, entonces, que su libro *Los Fundamentos de la Libertad* no versa sobre la fundamentación del atributo “libre” que se puede predicar respecto de un Estado y por ello llamará a la suya “libertad individual”. También aclarará que la suya no será una pesquisa puramente filosófica y que por tanto no le prestará mayor atención a lo que él llama “libertad interior”. Finalmente, deberá enfrentarse a la necesidad de poner en claro por qué rechaza interesarse por la noción de libertad positiva. Para el autor, la libertad no concierne a la posibilidad de materializar la propia voluntad, sino a la delimitación de una esfera dentro de la cual aquélla puede ser ejercida. Mediante qué proceso y bajo cuáles condiciones queda conformada dicha esfera de autonomía individual es el mayor desafío de *Los Fundamentos de la Libertad*, que se extiende a la obra ulterior del mismo autor: *Derecho, Legislación y Libertad*.

Como reseñamos, el sentido negativo de libertad depende de la definición de coerción. Ella consiste en la amenaza de un mal injusto, pero también en la inducción al error y a la falta de información.

Por otra parte, cabe aquí hacer una última aclaración en relación con las nociones de libertad y coacción propuestas por Hayek. Como veremos en las secciones siguientes dedicadas al estado de derecho y el liberalismo, Hayek hace expresa alusión a la influencia de la filosofía moral y jurídica kantiana como fuente de inspiración para todo el pen-

² Benjamín Constant, “De la Libertad de los Antiguos Comparada con la de los Modernos”, 1988.

samiento liberal y la evolución de las instituciones, tales como la igualdad ante la ley, propuestas por esta corriente de pensamiento.

Es justamente la obra de Kant la que, consideramos, viene aquí a informar las nociones de libertad y coacción propuestas por Hayek. De hecho, la forma en que Hayek intenta delimitar aquellas acciones de un individuo hacia otro que se podrían calificar como coactivas, se relaciona profundamente con la segunda formulación del imperativo categórico, así como se puede leer en su *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. Esta segunda formulación se concentra en afirmar que “El imperativo práctico será, pues, como sigue: obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio”³. Más adelante, había establecido “(...) el hombre, y en general todo ser racional, existe como fin en sí mismo, no sólo como medio para usos cualesquiera de esta o aquella voluntad; debe en todas sus acciones, no sólo las dirigidas a sí mismo, sino las dirigidas a los demás seres racionales, ser considerado siempre al mismo tiempo como fin”.

Si revisamos ahora las nociones de libertad y coacción propuestas por Hayek desde esta perspectiva veremos que se aclara la dirección de las mismas. Él, como leeremos en la selección de textos que sigue, dice que: “La coacción tiene lugar cuando las acciones de un hombre están encaminadas a servir la voluntad de otro, cuando las acciones del agente no tienden al cumplimiento de sus fines, sino al de los de otro”. Asimismo, brinda los ejemplos de aquel individuo que se enrola en la Legión Extranjera o se hace miembro de una orden religiosa como ejemplos de individuos que pierden, de esta manera, su libertad.

Ahora bien, aquí Raymond Aron⁴ presenta varias objeciones respecto a la vaguedad del término coacción (fundamental para definir libertad en la versión hayekiana), es decir, la dificultad para determinar si algunas acciones individuales con respecto a otros, pueden ser calificadas o no como “coactivas”. Aron se pregunta cuál podría ser la diferencia entre el obrero que cumple las órdenes de su jefe y el soldado que cumple las órdenes de su general y allí entabla una larga discusión con Hayek acerca de la función de las reglas generales o las órdenes

³ Immanuel Kant, *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, 1995, pp. 44 - 45

⁴ Raymond Aron, “La Definición Liberal de la Libertad: A Propósito del Libro de F. A. Hayek, *The Constitution of Liberty*”, 1997, pp. 195 y 196.

específicas en la determinación de la coacción y otras similares. Se refiere, por ejemplo, a la posibilidad de concebir reglas generales que igualmente conlleven un contenido coactivo. Consideramos que lo que en ese debate se olvida es la cuestión central acerca de la máxima de no tratar a un individuo nunca sólo como un medio. Es decir, no hay problema en que un individuo sirva, eventualmente, a los fines de otros, siempre y cuando se lo siga considerando como un fin en sí mismo y no meramente como un instrumento del deseo o plan de otro. Creemos que allí reside la distinción que Hayek está buscando entre acciones coactivas y no coactivas y, en definitiva, el respeto por el ámbito de libertad de cada individuo.

Dedicaremos la primera sección de la selección de textos a este tema, recogiendo aquellos párrafos de *Los Fundamentos de la Libertad* (incluidos en la Introducción, Capítulo 1 y Capítulo 9) en los que Hayek brinda su noción de libertad como ausencia de coacción y la diferencia de otras posibles definiciones. Asimismo, incluimos aquellos parágrafos dedicados a la noción de coacción, imprescindible para comprender cabalmente su noción de libertad, así como aquellos que tratan la relación entre la coacción y el monopolio y la protección de la propiedad privada.

b) Conocimiento y orden espontáneo como proceso de descubrimiento

Uno de los grandes aportes que Hayek ha hecho al debate de las ciencias sociales en el siglo XX se relaciona con su planteo acerca de las posibilidades de conocimiento de los individuos y su análisis de la “lógica de la elección” detrás de las decisiones cotidianas, sean éstas económicas o de otro tipo. En la sección que lleva el título “Conocimiento y el orden espontáneo como proceso de descubrimiento” presentaremos una selección de textos tomados de algunos de sus ensayos filosóficos más importantes dedicados a la epistemología de las ciencias sociales como, por ejemplo, “El Uso del Conocimiento en la Sociedad” o “La Teoría de los Fenómenos Complejos”. Pero antes presentaremos algunas de las nociones propuestas por este autor, combinando los aportes que realizó en los trabajos citados con aquellos efectuados en otros tales como “Grados de explicación” o “Economics and Knowledge”, así como muchas de las ideas que volcó en *Derecho, Legislación y Libertad* (estas últimas también podrán verse reflejadas en otros apartados como, por ejemplo, “Razón y evolución”).

Como veremos en la selección de textos, en el ensayo “El Uso del Conocimiento en la Sociedad” Hayek trata la cuestión de las limitaciones del conocimiento humano y de los distintos tipos de conocimiento que los individuos consideran al momento de elegir una dirección para sus acciones (Hayek trata, en particular, la cuestión de la asignación de recursos).

Hace hincapié en la cuestión de la dispersión del conocimiento y propone que ningún individuo puede reunir y sistematizar todo el conocimiento que se produce en un orden social. Esto no estaría determinado por la gran producción de conocimiento científico y técnico de las sociedades modernas, sino que la dispersión de conocimiento a la que Hayek se refiere está relacionada con la existencia de un tipo de conocimiento distinto del conocimiento científico que Hayek llama “conocimiento de las especiales circunstancias de tiempo y lugar”, que cada individuo produce y posee. Al tratarse este conocimiento del fruto de la experiencia individual, es intransmisible a otros individuos (al menos en términos teóricos como se transmite el conocimiento científico). Este “conocimiento de especiales circunstancias de tiempo y lugar” consiste en una gran cantidad de información particular y específica que sólo puede ser adquirida por cada individuo en su particular circunstancia.

A su vez, este conocimiento individual se traduce en una serie de reglas, habilidades y heurísticas que se combinan con las necesidades, deseos, principios, etc. de los individuos y que definen sus prácticas, acciones y la forma en que los mismos asignan sus recursos. Este “conocimiento de especiales circunstancias de tiempo y lugar” sumado a este “saber hacer” o “conocimiento práctico”, informan las decisiones que cada individuo toma en su vida cotidiana y ninguna otra persona, máquina u organismo podría compendiar y sistematizar este conocimiento individual y cambiante de cada uno de los individuos que actúan en un orden social. Por otra parte, Hayek destaca el hecho de que estos otros tipos de conocimiento no son tomados en cuenta al momento de legislar o de formular políticas públicas, siendo, sin embargo, tan importantes, como el conocimiento teórico para poder comprender las motivaciones de las acciones individuales y, más adelante, el orden social resultante, como consecuencia no buscada de las interacciones entre estos individuos.

Por otra parte, en su ensayo “La Teoría de los Fenómenos Complejos”, Hayek hace alusión a aquella capacidad humana de reconocer

determinados patrones u órdenes recurrentes de eventos, esto es, el reconocimiento de ciertas regularidades. Es así que los individuos, habiendo reconocido dichos patrones, pueden plantearse basar su acción a partir de expectativas —en el campo de la acción cotidiana— y a partir de hipótesis planteadas a la luz de la regularidad observada en el campo del pensamiento científico.

Es así que Hayek propone la idea de que estos patrones pueden mostrar distintos grados de complejidad, los que serán determinados por el número mínimo de elementos o variables en que una instancia (una fórmula o modelo) del patrón debe consistir para exhibir todos los atributos característicos del patrón en cuestión. Es así que entiende que la mayor parte de los fenómenos estudiados por las ciencias sociales (como la mente o los órdenes sociales) pueden clasificarse como fenómenos complejos, dado que la cantidad de variables interdependientes que deberían ser representadas en sus modelos es tan grande, que sólo algunas de ellas pueden ser observadas. Asimismo, estas variables son interdependientes, impidiendo un buen “recorte” del fenómeno en dos o tres variables, para armar modelos simples que nos brinden una buena imagen de una parcialidad de tal orden.

Esto nos lleva al tema de la imposibilidad de la predicción con información completa para los fenómenos complejos, siendo imposible analizar todas las posibles combinaciones de factores. Hayek propone así que, para este tipo de fenómenos, será imposible predecir eventos individuales pero sí se podrá prever las condiciones bajo las cuales un cierto tipo de patrón o regularidad pueda aparecer, siendo este aporte muy valioso para el conocimiento en las ciencias sociales. Llamará a este tipo de predicción “pattern prediction” (predicción por patrones) y la misma se referirá a patrones abstractos, es decir, al rango o tipo de eventos que podemos esperar que aparezcan en un orden social. En este sentido, todo enunciado sobre lo que podemos esperar en un intervalo temporal o espacial es una predicción y puede ser útil. El “marco” provisto por la predicción provee de “nichos” para nuestra observación, es decir, indica la dirección en la cual esperamos que el fenómeno varíe y así se pueden determinar qué combinaciones de hechos se van a omitir si nuestra explicación es correcta. Estas predicciones sólo podrían ser refutadas si el fenómeno observado muestra características que el patrón o mecanismo postulado prohíbe. Pero vale recordar que las regularidades parciales del complejo que observamos, no se pueden testear

directamente sino que sólo pueden testearse sus consecuencias y así determinaremos si son correctas o plausibles.

Además de las predicciones por patrones, Hayek destaca la presencia de otros tipos de predicción, similares a la anterior, que denomina “predicción de principio”, en las cuales se describe el principio bajo el cual se espera que surja una tendencia o regularidad en, por ejemplo, las acciones de los individuos y, por otra parte, la “predicción por modelos”, en la cual el modelo representa algunas, y no todas, las características del original. En todo caso, las teorías sobre fenómenos complejos sólo pueden ser refutadas por enunciados de un alto grado de complejidad dado que sólo patrones generales pueden ser observados y errar al intentar limitar las variables.

Como ya hemos dicho, para este autor, los individuos contamos con una capacidad cognitiva y una razón limitadas en relación con la cantidad de información dispersa en el orden social. Esto implica la imposibilidad, por parte de cualquier individuo, de comprender completamente o controlar a su gusto la totalidad de los elementos que interactúan en tal orden social. Pero, al mismo tiempo, Hayek advierte la capacidad de los individuos de planificar su acción, tomar decisiones y actuar sobre la base del conocimiento limitado y específico que poseen. Esta capacidad se refleja en la noción de “orden” que el autor propone. Así define “orden” como “una situación en la que una multiplicidad de elementos de diverso género se hallan en tal relación unos con otros, que del conocimiento de alguna parte temporal o espacial del conjunto podemos aprender a formarnos expectativas sobre otras partes del mismo conjunto, o, por lo menos, expectativas con una buena posibilidad de resultar acertadas.” Como ya adelantáramos, el rol que cumplen las hipótesis en el conocimiento científico, lo cumplen las expectativas en la vida cotidiana, permitiendo que los individuos interactúen y hasta coordinen sus conductas sobre la base del limitado conocimiento que poseen. Hayek se inscribe, así, en una tradición de pensamiento heredera de la Escuela Escocesa del siglo XVIII, que entiende a los órdenes sociales, no como el resultado de la construcción consciente de un individuo o conjunto de individuos sino como el resultado no buscado de la interacción entre ellos. De esta manera, los individuos —que esta tradición describe como imperfectos, compuestos por virtudes y defectos— que actúan motivados por su interés, se relacionan entre sí creando inconscientemente ciertas regularidades en su actuar que pueden ser

descriptas luego como reglas de comportamiento e instituciones. Las mismas no son creadas con una finalidad concreta, pero sirven como marco regulatorio de esas interacciones. Así vemos cómo, evolutivamente, las sociedades han dado lugar al surgimiento de varios “órdenes espontáneos”, tales como el mercado (y su sistema de precios), el lenguaje, la moral y el derecho. Las expectativas de los individuos están basadas, en definitiva, en aquellas señales (precios, reglas, principios) que emergen de los diversos órdenes espontáneos.

Dado que las ciencias sociales estudian fenómenos que caen bajo la categoría hayekiana de “fenómenos complejos” y habiendo visto las limitaciones de la razón humana tanto para explicar como para predecir estos fenómenos, ¿cuál podría ser, entonces, el rol de estas disciplinas? Para Hayek, a partir de un conocimiento necesariamente parcial del fenómeno, el científico social podrá producir predicciones de principios o por patrones que implican el delimitar el rango de los hechos que podemos esperar, es decir, de los hechos que están “permitidos” o “prohibidos” si nuestra hipótesis es correcta. De esta manera, podremos crear expectativas razonables respecto del futuro. Por supuesto, podremos haber formulado hipótesis erradas que deberán ser corregidas o rectificadas en futuras formulaciones, pero, de ser estas acertadas, podremos, entonces, dar lugar a una serie de tareas que pueden cumplir estas teorías. Hayek en su ensayo “Grados de Explicación”, describe aquellas tareas que pueden cumplir las teorías que trabajan con predicciones por patrones⁵:

a. *Orientación*: permite crear un cuadro más familiar de los actos y circunstancias externas y hacer nuestras acciones más efectivas, esto es, permite una tarea de adaptación al medio social en el que nos encontramos.

b. *Adaptación de circunstancias*: a pesar de que no podemos producir los tipos de resultados que queremos, el conocimiento del principio de los fenómenos nos permite hacer esas circunstancias más favorables para los eventos que deseamos.

c. *Cultivo*: los legisladores y hombres de Estado pueden intentar cultivar más que controlar las fuerzas del proceso social.

Como podemos observar, para Hayek, el rol de las ciencias sociales sería más limitado que lo que otras perspectivas proponen pero,

⁵ Friedrich A. Hayek, “Degrees of Explanation”, 1967, p. 3 y ss.

igualmente, las mismas nos permiten crear un cuadro más familiar de la evolución de los órdenes sociales, permitiéndonos una mejor adaptación al medio social. En conclusión, las ciencias sociales, a través de sus predicciones de patrones o de principios, nos proveen de herramientas teóricas que nos permiten formular expectativas en relación con el posible futuro del orden social, de forma más informada y sistematizada que las que formulamos intuitivamente en nuestra vida cotidiana.

En la sección dedicada a este tema de la selección de textos reunimos las partes centrales de los ensayos “El Uso del Conocimiento en la Sociedad” y “La Teoría de los Fenómenos Complejos”. Incluimos, además, algunos párrafos del capítulo 4 de *Camino de Servidumbre*, donde se explica la función del sistema de precios como mecanismo de coordinación de los planes individuales desafiando, así, las posturas que sostienen la “inevitabilidad” de la planificación centralizada. Por último, sumamos un compendio de párrafos pertenecientes al ensayo “La Competencia como Proceso de Descubrimiento”.

c) *Rule of Law* vs. planificación centralizada

Desde la perspectiva que nos ofrecen los cincuenta años de su publicación, podemos afirmar que *Los Fundamentos de la Libertad* configura una feliz transición de *Camino de Servidumbre a Derecho, Legislación y Libertad*. Friedrich A. Hayek, habiendo nacido en 1899 en la Viena imperial y siendo testigo de los turbulentos años de la entreguerra en el mundo de habla alemana, no en vano incluye por doquier en *Camino de Servidumbre* invectivas contra Carl Schmitt y las políticas que, con el pretexto de ser expeditivas, buscaban consagrarse bajo el estado de excepción. Tal censura de Hayek a las políticas expeditivas —que se sustantiva en inglés como *expediency*— se encuentra también presente en *Los Fundamentos de la Libertad* en alguna medida, pero recobra todo su vigor en el primer tomo de *Derecho, Legislación y Libertad*. Básicamente, Hayek argumenta que son las soluciones que se adoptan al margen del imperio de la ley invocando un estado de excepción las que engendran futuras y mayores crisis, que obligarán a tomar nuevas medidas de excepción, generando un proceso de “retroalimentación positiva” que desembocaría en la virtual abolición del estado de derecho.

Por el contrario, para Hayek la administración de la cosa pública de conformidad con los dictados del derecho funciona como un proceso de retroalimentación negativa, en el que cada desviación es corregida y no amplificada, contribuyendo así a la estabilidad del sistema. Una estabilidad que brinda previsibilidad sobre el contenido de la ley a los individuos y que por consiguiente significa una mayor esfera de libertad, ya que, como dijéramos, para Hayek la incertidumbre en torno a las normas a cumplir configura un caso de coacción.

Sin embargo, el mayor desafío planteado a sí mismo por Hayek lo constituye su caracterización del derecho. Se lo ha criticado por la severidad de su censura al positivismo jurídico de Hans Kelsen —también austriaco como él e íntimo amigo de su maestro Ludwig v. Mises— que él expresa, por ejemplo, en el tercer tomo de *Derecho, Legislación y Libertad*, habiéndose considerado que sus adjetivaciones son excesivas. Sin pretender una justificación de la mencionada efusividad, corresponde que se ponga en contexto la posición de Hayek sobre la noción kelseniana de derecho.

Tal como se encuentra expresamente mencionado en *Camino de Servidumbre*, las críticas a las continuas excepciones al cumplimiento de la ley por parte de los gobiernos quedan inermes si se adopta una noción de sistema jurídico que sindique a la legislación cómo única y principal fuente de derecho. Es cierto que todo sistema legal reconoce a la costumbre como fuente de derecho, pero si en el plano filosófico la reputamos tal en la medida en que su vigencia haya sido sancionada por la legislación —por ejemplo indicando que la costumbre es fuente del derecho en tales o cuales casos— entonces la costumbre no será una fuente de derecho en sí misma. Una vez que se acepta que la totalidad del sistema jurídico depende exclusivamente de la voluntad del legislador, nos quedamos sin argumentos normativos para enfrentar la invocación del estado de excepción para apartarse del derecho en el ejercicio del poder público. Por sobre el gobierno de las leyes queda instaurada así la voluntad de “lo político”.

Como vimos, Hayek adhiere a la noción de libertad como ausencia de coacción. No hay coacción en un sistema jurídico donde la ley es igual para todos y en el que la voluntad legislativa encuentra su perímetro en los propios enunciados normativos que legitiman la función legislativa. A la voluntad de “lo político” —avasalladora de las libertades individuales, desde que abroga el gobierno de las leyes— Hayek con-

trapone una noción de derecho que ya no depende de la sanción de un legislador sino que configura un fenómeno normativo ajeno y anterior —en términos lógicos— a la propia asamblea legislativa.

Tal noción de derecho se encuentra de modo germinal en *Camino de Servidumbre* al aludir en una nota a pie de página al sentido primitivo del término “rule of law”, que significaba primacía del derecho privado por sobre los gobernantes. Luego es explorado en la segunda parte de *Los Fundamentos de la Libertad*. Finalmente, es exhaustivamente estudiado en el primer tomo de *Derecho, Legislación y Libertad*.

Tal como veníamos diciendo en el apartado dedicado al conocimiento y los órdenes espontáneos, en la formulación de Hayek en relación con “gobierno de las leyes”, el Estado moderno se organiza en torno al derecho, porque tal derecho es anterior al Estado mismo y no un producto de éste. Sí es cierto que el Estado se da sus propias leyes que lo organizan: la Constitución, los códigos de procedimientos administrativos y judiciales, el régimen electoral y demás. Tales leyes tienen el carácter de concretas: sirven a un fin determinado (organizar los poderes del Estado, reglamentar los procedimientos de toma de decisiones o de elecciones de gobernantes). Sin embargo, tal conjunto de normas concretas, a fin de ser interpretado y aplicado a sujetos y organizaciones ajenas al Estado, descansa sobre un conjunto de normas más abstractas, que son independientes de la voluntad de los órganos del Estado. El respeto por tal realidad normativa, ajena a la esfera estatal y contenedora de la misma, que permite la comunicación y coordinación con otros subsistemas sociales, es la caracterización hayekiana del Estado de derecho.

Hayek consigna así como el derecho no sirve, entonces, a alguna finalidad concreta sino que, por el contrario facilita el cumplimiento de los fines individuales. Así, dice: “Ya hemos visto que, en el sentido corriente del término objetivo o fin, es decir, la anticipación de un acontecimiento previsible, el derecho como tal no tiene ningún fin u objetivo, sino que está al servicio de innumerables fines distintos de individuos diferentes. Sólo proporciona el medio para que puedan prosperar muchos fines diferentes que nadie conoce en su conjunto. Por tanto, en el sentido ordinario del término, la finalidad del derecho no es ser un medio para todo fin, sino sólo una condición para que la mayor parte de los fines individuales puedan ser perseguidos con eficacia. Entre todos los instrumentos que sirven a varios fines, el derecho es probablemente

—después del lenguaje— el que sirve a una mayor variedad de fines individuales. Es evidente que no ha sido creado para alcanzar un fin conocido, sino que más bien se ha desarrollado porque aumentaba las posibilidades de que la gente alcanzara sus propios fines”.⁶

El Estado totalitario, por el contrario, es el que busca suprimir toda norma que no esté bajo su dominio. Dado que un orden complejo descansa sobre normas abstractas, la primer tarea de aquél será poner en cuestión toda norma que no responda a un fin concreto, a una finalidad fijada por el Estado mismo. En virtud de que toda norma abstracta por definición carece de un para qué, la mejor estrategia para cuestionar la legitimidad de su obligatoriedad consiste en preguntarle por su racionalidad instrumental.

El paso del deterioro de la “Gran Sociedad” y el deslizamiento hacia el totalitarismo está descrito en *Camino de Servidumbre*. La supuesta irracionalidad en la asignación de recursos por parte del proceso espontáneo de coordinación de planes individuales (la anarquía de la producción, para usar otro registro filosófico) exigiría la planificación centralizada por parte del Estado o por parte de acuerdos entre sectores. Sin embargo, las normas abstractas de la “Gran Sociedad” se encuentran presentes en el constitucionalismo clásico y en el derecho privado. En consecuencia, los planificadores centrales, bajo la excusa de propiciar una organización “racional” de la sociedad, promoverán la promulgación de legislación de emergencia o excepción, vulnerando aquellos principios y normas jurídicas. Tal es llamado por Hayek “camino de servidumbre”.

Semejante conflicto entre la voluntad política y el derecho —que para Hayek encuentra su mayor expresión en la obra de Carl Schmidt— tiene su raíz en lo que nuestro autor dio en llamar la disputa entre el “racionalismo constructivista” y el “racionalismo evolucionista”. La diferencia pasa, otra vez, por reconocer la existencia de procesos cognitivos y de comunicación de información más complejos que la razón. Conforme Hayek lo fue exponiendo sucesivamente en *The Sensory Order*, en la introducción y el primer capítulo de *Derecho, Legislación y Libertad* y en ensayos tales como “The Theory of Complex Phenomena”, “Degrees of Explanation” y “The Primacy of the Abstract”, entre otros, la percepción de un acontecimiento por parte de la mente depende

⁶ Friedrich A. Hayek, *Derecho, Legislación y Libertad*, Capítulo 5, pp. 143 y 144.

de una multiplicidad de procesos no conscientes que se conjugan para dar como resultado una sensación o una idea. La inspiración empirista de corte humeano —que le llegó a través de su maestro Ernst Mach— de sus concepciones epistemológicas es innegable.

En relación con estos temas, hemos realizado una selección de textos, recogidos particularmente de sus obras *Camino de Servidumbre* (capítulos 6, 7 y 9) donde se discute específicamente la planificación y el Estado de derecho y *Los Fundamentos de la Libertad* (capítulo 6), donde Hayek debate en detalle las nociones de igualdad, valor y mérito, fundamentales para comprender acabadamente su concepción del *rule of law*.

d) Liberalismo y democracia

Como hemos visto en los apartados anteriores, un sistema jurídico compuesto por normas generales y abstractas proporcionará un mayor grado de certeza respecto del cumplimiento de las expectativas que nos hemos hecho sobre los planes de nuestros congéneres y, por consiguiente, proporcionará una mayor esfera de autonomía individual, al aumentar las probabilidades de éxito de los planes de cada uno de los agentes de elección. Hayek habla de normas generales en el sentido de aplicables a todo individuo sin distinción de clase social, casta o estamento y se refiere por norma abstracta a aquella norma que carece de un contenido teleológico determinado. Los grupos de personas cuya pertenencia a esos sistemas jurídicos está marcada por el acatamiento a normas concretas son llamados por nuestro autor organizaciones de tipo “taxis” u “órdenes creados” —encontramos entre ellas a las familias, las empresas, las asociaciones intermedias y el gobierno.

Puede llamar la atención que cataloguemos dentro de este grupo a las familias, puesto que a primera vista aparecen ellas como un fenómeno natural de la sociedad humana. Sin embargo, lo que determina la naturaleza de una organización social no es el modo de su creación o aparición, sino las normas en base a las cuales se encuentra articulada. Tanto el gobierno, como las empresas y las familias dirigen la conducta de sus miembros por normas que tienen un contenido muy concreto. En el caso de los gobiernos, por ejemplo, encontramos una norma que prescribe que sea la legislatura, y no el poder ejecutivo, la encargada de fijar los impuestos. En este caso, estamos frente a una norma de de-

recho público que tiene una finalidad muy concreta: la protección del contribuyente. De la misma manera, las pautas de conducta esperadas por parte de los directivos y empleados de una empresa comercial se encuentran dirigidas a cumplir con un determinado plan de negocios, que tendrá por resultado buscado el conseguir una determinada utilidad para sus propietarios. Finalmente, las pautas de conducta que deben seguir los integrantes de una familia en torno a los horarios a cumplir y las tareas a realizar tienen por misión concreta proveer a la alimentación de sus integrantes, su cobijo, su formación, etc. Sin perjuicio de ello, ningún orden creado puede estructurarse exclusivamente en torno a normas concretas. Como telón de fondo, para todo actuar humano, encontramos a las normas llamadas abstractas. El deber de cumplir los contratos, por ejemplo, o la estabilidad en la posesión, no tienen ninguna finalidad concreta. Son solamente elementos estructurantes de todo tipo de organización humana. Hayek no lo indica de esta manera, pero, si pudiéramos agregar alguna caracterización adicional, diríamos que son abstractas porque son comunes e inmanentes a toda organización social, independientemente de su grado de complejidad.

Tales órdenes son llamados “espontáneos” en el primer tomo de *Derecho, Legislación y Libertad* y “abstractos” en el segundo. Como ya hemos consignado, no se les atribuye el carácter de espontáneos porque dichos órdenes no hayan sido creados por nadie, ni tampoco porque tal sea la característica de las normas acatadas por sus agentes. Decimos que un orden social es espontáneo o abstracto porque el mismo carece de un contenido teleológico. Las empresas, las familias, el gobierno, los individuos aislados, todos interactúan entre sí. Como el mismo Hayek lo aclara en *Derecho, Legislación y Libertad*, la pertenencia a un grupo está dada por el acatamiento de sus normas. Si un individuo aislado no pertenece a ninguna empresa y sin embargo interactúa con ellas —y lo mismo sucede con las familias y el gobierno— es porque pertenecen a un macro-grupo social articulado por normas más abstractas que las que componen las organizaciones aludidas. Tal es el orden espontáneo, cuyas normas permiten la coordinación de planes por parte de individuos y organizaciones distintas. Dicha coordinación de planes, como dijimos, permite el aprovechamiento de la información dispersa entre los diversos sujetos y organizaciones. De esta manera, el orden abstracto es capaz de alcanzar cualquier grado de complejidad.

Esta formulación epistemológica tiene sus consecuencias políticas: del momento en que el orden social, merced a la coordinación espontánea mediante reglas abstractas de diversos planes individuales y grupales, puede alcanzar niveles de complejidad crecientes en la administración de la información, dicho orden complejo pasará a configurarse como un macro-orden que permite la coordinación entre los sub-órdenes gobierno y sociedad, lo que Hayek ha dado a llamar, siguiendo a Adam Smith, “la Gran Sociedad”. Por consiguiente, tal “Gran Sociedad” estará conformada por normas más abstractas que las que gobiernan internamente a cada uno de los órdenes coordinados por aquélla, entre ellos al gobierno.

En relación con estas cuestiones, hemos realizado una selección y organización de diversos capítulos y párrafos de *Los Fundamentos de la Libertad*. Comenzamos, en primer lugar, con el origen y la evolución del Estado de derecho (capítulos 13 y 11), para luego pasar a la problemática en torno al gobierno mayoritario, la justificación de la democracia y las condiciones para que esta perdure (capítulo 7). Finalmente, sumamos algunas consideraciones volcadas en *Camino de Servidumbre* sobre “por qué los peores se colocan a la cabeza”.

e) Razón y evolución

Como dijéramos al comienzo de esta introducción, si buscáramos una ruptura en la obra de Hayek, no la encontraríamos en su programa de investigación, sino en sus opiniones políticas, que arrancaron en el socialismo fabiano de su juventud y fueron dirigiéndose hacia el liberalismo clásico. Desde muy joven a Hayek le interesó dar una respuesta satisfactoria a la observación del Adolf Löwe en torno a cómo la economía del equilibrio podía explicar la aparición de ciclos económicos, problema que a Hayek le pareció plenamente merecedor de una indagación intelectual. Ya desde tales primeros ensayos se encontraba el tema más recurrente en su obra: la conjunción de fuerzas que se van articulando de modo espontáneo a fin de conformar un sistema estable y los mecanismos automáticos de corrección frente a una perturbación generada endógena o exógenamente. En el ámbito de la teoría de los precios, tales fuerzas determinarán cambios en la escasez relativa de los distintos bienes, los que se manifestarán en las variaciones en la estructura de precios relativos. Tales variaciones condicionarán la elección de

los agentes, ya que aquéllas determinarán cambios de beneficios netos relativos a cada alternativa.

Más que un “tablero de señales” —la extendida metáfora sobre la función de los precios— lo que tenemos es un aparato de percepción cuyo emergente es la variación de los beneficios netos para cada agente de la elección, y que de un modo no deliberado reajusta la asignación de recursos de dicha economía respondiendo de un modo eficiente a los cambios en el medio. “Economics and Knowledge” (1936) y “El Uso del Conocimiento en la Sociedad” (1945) son los ensayos más celebrados que tratan el tema que acabamos de reseñar. La originalidad del aporte consiste en considerar la existencia de un orden que asigna recursos de un modo no consciente ni deliberado —un proceso “de mano invisible”— y que sin embargo es estable, dependiendo dicha estabilidad del reajuste de planes efectuado por parte de agentes individuales.

Ahora bien, estos planteos ya se encontraban en las obras de Adam Smith y David Ricardo; la singularidad del aporte de Hayek estriba en introducir el problema de la dispersión y coordinación del conocimiento entre los agentes. La racionalidad de los agentes hayekianos se encuentra en entredicho, ya que difícilmente podemos sostener que elige racionalmente un agente que carece de la totalidad de la información relevante para tomar decisiones sobre cómo asignar su ingreso. Lo que sí emerge como estable es el sistema resultante de coordinación de planes individuales, merced a un fenómeno de “división del conocimiento”. Dicha “economía de división de la información” permitirá administrar una mayor cantidad de datos que lo que podría hacer cualquier mente humana y, por consiguiente, dicho sistema podrá alcanzar cualquier grado de complejidad.

Los mismos planteos se encontrarán en *The Sensory Order*, “La Primacía de los Abstracto”⁷ y en el primer capítulo —“razón y evolución”— de *Derecho, Legislación y Libertad*. Así como nuestro ojo se compone de millones de partículas susceptibles de percibir distintas ondas lumínicas de diferente intensidad, las que combinadas arrojan la percepción de contornos y colores, también los diversos agentes que trazan sus planes individuales de acuerdo a los fragmentos de información de los que disponen y el conjunto de sus decisiones confluyen en la

⁷ Ensayo publicado en *Nuevos Estudios de Filosofía, Política, Economía e Historia de las Ideas*, 2007.

oferta y demanda de diversos bienes, cuya estructura de precios expresarán la escasez relativa entre uno y otro bien.

Entre los datos a disposición de cada agente de elección se encuentran no sólo la estructura de precios relativos por él conocida, sino también sus habilidades, su conocimiento práctico y las especiales circunstancias de personas, tiempo y lugar. Pero, fundamentalmente, también integran el acervo de información a disposición de cada agente las expectativas respecto del comportamiento de sus congéneres. La función de transmisión de la información sobre las expectativas respecto del comportamiento de sus congéneres —expectativas que todo individuo puede considerar que tienen un alto grado de probabilidad de cumplirse y, en su defecto, de ser compensada su defraudación— la brinda el derecho.

Por último, consideramos que debemos hacer referencia a las reglas abstractas para comprender acabadamente la concepción hayekiana del conocimiento y de la evolución de la relación del individuo y su entorno. En este sentido, para este autor la razón y la percepción se encuentran articuladas por un sistema de reglas ubicadas en un plano más abstracto. Es decir, tanto la percepción como la interpretación de la realidad por parte del sujeto de conocimiento se encuentran informadas por reglas abstractas y supra-conscientes. Así como veíamos que las ciencias sociales a través de sus predicciones de patrones establecen de forma consciente el rango de acontecimientos que podríamos esperar en ese orden social (expectativas), las reglas abstractas permiten y limitan un conjunto de disposiciones para hacer, no hacer, concebir, etc. en el pensamiento y comportamiento humanos.

Asimismo, aunque las reglas abstractas no sean conscientes, se encuentran también en continua adaptación al medio. Por ejemplo, si a partir de determinado contexto social y de una regla no consciente, nosotros esperamos un determinado acontecimiento o una determinada acción por parte de un agente, la frustración de esta expectativa no consciente (un contraejemplo o anomalía) obliga al propio esquema abstracto de percepción e inteligibilidad a reajustarse. De esta manera, los hechos pasarán a ser percibidos e interpretados de acuerdo con el nuevo esquema abstracto, que a su vez será pasible de nuevas anomalías.

Es así que Hayek nos plantea, a su vez, la íntima relación entre los órdenes espontáneos y las acciones individuales porque aunque los

primeros se traten del resultado no deliberado de las acciones individuales, sirven de marco a partir del cual los individuos conciben reglas y expectativas no-conscientes, retroalimentando dicho marco. Por supuesto, esto no implica un determinismo caracterizado por el marco social, ya que la acción individual puede salirse de las expectativas conformadas en este ámbito (mutación) y, por tanto, provocar un reacomodamiento de las reglas y expectativas.

Es así como Hayek revela, desde las primeras páginas de *Derecho, Legislación y Libertad*, el aspecto evolutivo de los órdenes espontáneos, mostrando el proceso de emergencia de reglas, prácticas e instituciones que componen tales órdenes. Estas reglas se adoptan primariamente para ser aplicadas a una situación específica, o quizás accidentalmente, y sólo luego son preservadas porque permiten al grupo en el cual han surgido, prevalecer sobre los otros. Al mismo tiempo, estas reglas seguidas por los individuos (como animales seguidores de reglas además de buscadores de fines) no siempre son articulables por parte de los individuos. En conclusión, el pensamiento y la acción de los individuos están gobernados por reglas abstractas que, por algún proceso de selección, han ido evolucionado en el seno de los órdenes sociales que las vieron emerger, producto de la experiencia de generaciones.

Esto nos lleva, a su vez, a tratar dos cuestiones finales en relación con el enfoque evolucionista propuesto por Hayek. Por una parte, toda su propuesta acerca de lo que hoy podríamos llamar “la co-evolución del individuo y el orden social” —expresado más precisamente en el apartado sobre “La concurrente evolución de la mente y la sociedad: el papel de las normas” incluido en el primer capítulo de *Derecho, Legislación y Libertad*— representa la alternativa que él propone al —tan criticado por él— dualismo cartesiano. De esta manera, postula una interrelación constante en el proceso de evolución de la mente que percibe, interpreta, elige, etc. y el orden social en el que se encuentra. La idea de que los comportamientos —conscientes o no-conscientes— llevados adelante por los individuos y las reglas que —no deliberadamente— van surgiendo como fruto de la interacción de estos comportamientos, implican una actitud adaptativa a su medio, implican una ruptura fundamental del par sujeto cognoscente-objeto cognoscible. Pero, asimismo, el orden social circundante no es un todo fijo que el individuo podrá conocer de una vez y para siempre, sino que también consiste en un conjunto de órdenes de reglas y señales que se irán transformando a la

luz de los cambios en las necesidades, principios, deseos, expectativas, etc. de los individuos actuantes en ese orden social.

Por otra parte, esto nos lleva al tema de la racionalidad de estos órdenes resultantes. Tal como lo plantea Hayek, son los individuos y las organizaciones quienes pueden —en el plano consciente— plantearse fines y organizar sus recursos racionalmente para concretar estos fines, identificándose así una racionalidad instrumental. Pero, en cambio, los órdenes emergentes, que no tienen una finalidad teleológica, no responden a este tipo de racionalidad. La “Gran Sociedad”, como hemos visto, puede alcanzar grados de complejidad que escapan a la consideración de la racionalidad en tanto que adecuación de medios a fines. En consecuencia, esta concepción de la evolución de los órdenes sociales ha recibido objeciones, como si se tratara de una concepción irracionalista. Hayek, en cambio, propone la idea de que encontramos en la evolución de los fenómenos complejos, a través de su proceso de prueba y error, otro tipo de racionalidad que podríamos calificar de “racionalidad crítica” —siguiendo el lenguaje popperiano— o de “racionalidad adaptativa”.

Finalmente, cabe aquí hacer una alusión al legado del pensamiento de Hayek en el debate actual en el campo de la filosofía de las ciencias sociales. Consideramos que muchas de las ideas expresadas en algunos de los ensayos aquí recogidos, así como aquellas expresadas en *Derecho, Legislación y Libertad*, representan, tanto en el plano de contenidos como en el ámbito metodológico, cuestiones todavía no totalmente exploradas o explotadas en el ámbito de la investigación en ciencias sociales. Sus propuestas acerca de las limitaciones cognitivas y racionales de los individuos, las motivaciones de la acción individual, el estudio de los órdenes emergentes que permiten la mejor coordinación de los individuos, así como su perspectiva evolucionista en el análisis de las reglas y las instituciones, han representado aportes fundamentales para el debate y son hoy tomadas en cuenta por diversas escuelas y teorías. Asimismo, el surgimiento de una gran cantidad de teorías y escuelas que asumen el pensamiento evolucionista en ciencias sociales muestran hoy muchas similitudes y conexiones con la obra de Friedrich A. Hayek. Auguramos una larga vida a las nociones y debates propuestos por nuestro autor en el ámbito de la filosofía, la teoría social y las ciencias sociales en general.

Las obras escogidas para la selección son las siguientes:

Libros:

- Camino de Servidumbre* [1944]. Madrid: Unión Editorial, 2008.
Los Fundamentos de la Libertad [1960]. Madrid: Unión Editorial, 8ª edición, 2008.
Derecho, Legislación y Libertad [1973]. Madrid: Unión Editorial, 2006.

Ensayos:

- “El Uso del Conocimiento en la Sociedad” [1945]. *Estudios Públicos* N° 12, 1983.
 “La Teoría de los Fenómenos Complejos” [1964]. *Estudios Públicos* N° 2, 1981.
 “La Competencia como Proceso de Descubrimiento” [1968]. *Estudios Públicos* N° 50, 1993.
 “El Mensaje de Adam Smith en Lenguaje Actual” [1978]. *Estudios Públicos* N° 23, 1986.

BIBLIOGRAFÍA

- Aron, Raymond. “La Definición Liberal de Libertad”. En Raymond Aron, *Estudios Políticos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
 Constant, Benjamin. “De la Libertad de los Antiguos Comparada con la de los Modernos”. En Benjamin Constant, *Del Espíritu de Conquista*. Madrid: Ed. Tecnos, 1988.
 Feser, Edward (editor). *The Cambridge Companion to Hayek* Cambridge University Press, 2006.
 Gallo, Ezequiel. “La Tradición del Orden Social Espontáneo: Adam Ferguson, David Hume y Adam Smith”. *Libertas*, N° 6, Buenos Aires, mayo 1987.
 Hayek, Friedrich A. *Camino de Servidumbre* [1944]. Madrid: Unión Editorial, 2008. [*The Road to Serfdom*. Chicago: The University of Chicago, 1944.]
 ———. “El Uso del Conocimiento en la Sociedad” [1945]. *Estudios Públicos* N° 12, 1983. [Traducción al castellano de la versión en inglés que apareció en *American Economic Review*, XXXV, N° 4 (septiembre, 1945), 519-530.]
 ———. *Individualism and Economic Order*. Chicago: The University of Chicago Press, 1948.
 ———. *Los Fundamentos de la Libertad* [1960]. Madrid: Unión Editorial, 8ª edición, 2008. [*The Constitution of Liberty*. Chicago: The University of Chicago Press, 1960].
 ———. “La Teoría de los Fenómenos Complejos” [1964]. *Estudios Públicos* N° 2, 1981. [Traducción al castellano de la versión en inglés incluida en el volumen

- The Critical Approach to Science and Philosophy. Essays in Honor of K. R. Popper*, editado por M. Bunge (MacMillan Publishing Co., Inc., 1964).]
- “Degrees of Explanation”. En Friedrich A. Hayek, *Studies in Philosophy, Politics and Economics*. The University of Chicago Press, 1967.
- *Studies in Philosophy, Politics and Economics*. Chicago: The University of Chicago Press, 1967.
- “La Competencia como Proceso de Descubrimiento” [1968]. *Estudios Públicos* N° 50, 1993. [Traducción al castellano de la versión en inglés, con la segunda sección incluida, publicada en *New Studies in Philosophy, Politics, Economics and the History of Ideas* (Londres: Routledge & Kegan Paul, Ltd., 1978). Primeramente se publicó en alemán, en *Kieler Vorträge*, N. S. 56, Kiel, 1968, y luego en los ensayos completos del autor, bajo el título de *Freiburger Studien* (Tübingen, 1969).]
- *Derecho, Legislación y Libertad* [1973]. Madrid: Unión Editorial, 2006. [Law, Legislation and Liberty, Volume I. Chicago: The University of Chicago Press, 1973].
- “El Mensaje de Adam Smith en Lenguaje Actual” [1976]. *Estudios Públicos* N° 23, 1986. [Traducción al castellano del capítulo XVI de *New Studies in Philosophy, Politics, Economics and the History of Ideas* (University of Chicago Press, 1978). Originalmente había aparecido en el *Daily Telegraph* de Londres, 9 de marzo de 1976.]
- *Nuevos Estudios de Filosofía, Política, Economía e Historia de las Ideas* [1978]. Madrid: Unión Editorial, 2007.
- Kant, Immanuel. *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. México: Ed. Porrúa, 1995.
- Kelsen, Hans. *Teoría Pura del Derecho*. México: Ed. Universidad Autónoma de México, 1979.
- Kresge, Stephen y Wenar Leif. *Hayek on Hayek: An Autobiographical Dialogue*. The University of Chicago Press, 1994.
- Popper, Karl R. *La Lógica de la Investigación Científica*. Madrid Ed. Tecnos, 1962.
- *Conjeturas y Refutaciones*. Barcelona: Ed. Paidós, 1962.
- *Conocimiento Objetivo*. Madrid: Ed. Tecnos, 1971.
- *Búsqueda Sin Término. Una Autobiografía Intelectual*. Madrid: Ed. Tecnos, 1977.
- Santanatoglia, Eliana M. “La Teoría Jurídica de Friedrich A. von Hayek. Sus Antecedentes y Aportes Epistemológicos a la Teoría Jurídica”. *Revista de Análisis Institucional* N° 2, Buenos Aires, marzo 2008
- Sosa Valle, Federico G. M. “El Concepto Hayekiano de Orden Espontáneo”. *Libertas* N° 42, Buenos Aires, mayo 2005, y reeditado por *RIIM N° 49*, Buenos Aires, octubre 2008.

SELECCIÓN DE TEXTOS DE FRIEDRICH A. HAYEK

A) Concepto de libertad

No ha transcurrido un tiempo excesivo desde que fue reinstaurado el ideal de libertad que inspiró a la moderna civilización occidental y cuya parcial realización hizo posibles sus efectivos logros. En realidad, durante casi un siglo los principios sobre los que la civilización fue edificada se han desmoronado entre crecientes negligencias y olvidos. Los hombres, en vez de tratar de mejorar el conocimiento y aplicación de aquellos principios básicos, se han dado, más a menudo, a buscar órdenes sociales sustitutivos (...) (*Los Fundamentos de la Libertad*, Introducción, [1960] 2008, p. 20)⁸.

(...) Quizá algunos lectores se sentirán turbados por la impresión de que no acepto la tesis de la libertad individual como un presupuesto ético indiscutible, y que, al tratar de demostrar su valor, posiblemente estoy convirtiendo el argumento a su favor en una cuestión de conveniencia. Eso sería un maltendido. Pero es verdad que si se pretende convencer a los que no participan de nuestros supuestos morales, no debemos darlos por sentado. Es preciso demostrar que la libertad no es meramente un valor singular, sino la fuente y condición necesaria de la mayoría de los valores morales. Lo que una sociedad libre ofrece al individuo es mucho más de lo que podría conseguir si tan solo él gozara de libertad. Por lo tanto, es imposible apreciar plenamente el valor de la libertad hasta que no se conoce cuánto difiere una sociedad de hombres libres de otra en que prevalezca la ausencia de libertad. (*Los Fundamentos de la Libertad*, [1960] 2008, Introducción, p. 25)⁹.

La libertad como ausencia de coacción

(...) El Estado en que un hombre no se halla sujeto a coacción derivada de la voluntad arbitraria de otro o de otros se distingue a menudo como libertad “individual” o “personal”, y cuantas veces pretendamos

⁸ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

⁹ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

recordar al lector que utilizamos la palabra “libertad” en tal sentido, emplearemos dicha expresión. (*Los Fundamentos de la Libertad*, [1960] 2008, Capítulo I, p. 32)¹⁰.

Contraste con la libertad política

El primer significado de “libertad” con el que debemos contrastar nuestro uso de dicho término es uno cuya precisión está generalmente reconocida. Se trata de lo que comúnmente se denomina “libertad política”, o sea la participación de los hombres en la elección de su propio gobierno, en el proceso de la legislación y en el control de la administración. Dicha idea deriva de la aplicación de nuestro concepto a grupos de hombres tomados en conjunto a los que se otorga una especie de libertad colectiva. Sin embargo, en este específico sentido un pueblo libre no es necesariamente un pueblo de hombres libres; nadie necesita participar de dicha libertad colectiva para ser libre como individuo. Difícilmente puede sostenerse que los habitantes del distrito de Columbia o los extranjeros residentes en los Estados Unidos o las personas demasiado jóvenes para ejercer el derecho de voto no disfrutaban de completa libertad personal porque no participan de la libertad política.

Sería también absurdo argumentar que los jóvenes que inician su vida activa son libres porque han prestado su consentimiento al orden social dentro del cual nacieron: un orden social cuya alternativa probablemente no conocen y que incluso toda una generación que pensara diferente de sus padres podría alterar solamente después de haber alcanzado la edad de la madurez. Sin embargo, esto ni les ata ni necesita atarles. La relación que a menudo se busca entre tal consentimiento del orden político y la libertad individual es una de las fuentes corrientes de confusión del significado de esta última. Desde luego, cualquier individuo tiene derecho a “identificar la libertad [...] con el proceso de participación activa en el poder público y en la pública elaboración de las leyes” [E. Mims (h), “The Majority of the People”, N. Y., 1941, p. 170]. Únicamente debe aclararse que todo el que procede así alude a un Estado distinto del aquí referido, y que el uso vulgar de la misma palabra para describir tan diferentes condiciones no significa que la una sea en cualquier sentido el equivalente o el sustitutivo de la otra.

¹⁰ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

El peligro de confusión radica en que se tiende a oscurecer el hecho de que una persona pueda consentir su esclavitud y de esta forma renunciar a la libertad en el sentido originario de la misma. Sería difícil mantener que un hombre que voluntaria, pero irrevocablemente, hubiera vendido sus servicios por un largo período de años a una organización militar como la Legión Extranjera, en virtud de tal acto continuase libre en el sentido que nosotros damos a la libertad, o que un jesuita que vive de acuerdo con los ideales del fundador de su orden y se considera a sí mismo “como un cadáver sin inteligencia ni voluntad” pudiera también ser descrito como libre. Quizá el hecho de haber visto a millones de seres votar a favor de su completa subordinación a un tirano haya hecho comprender a nuestra generación que la elección del propio gobierno no asegura necesariamente la libertad. Por añadidura, parecería obtuso discutir el valor de la libertad si cualquier régimen aprobado por el pueblo fuera por definición un régimen de libertad.

La aplicación del concepto de libertad en sentido colectivo más bien que en sentido individual se aclara cuando hablamos de los deseos de un pueblo de liberarse del yugo extranjero y de determinar su propio destino. En este caso utilizamos “libertad” en sentido de ausencia de coacción de un pueblo como tal. Los partidarios de la libertad individual han simpatizado generalmente con tales aspiraciones de independencia nacional, y ello ha conducido a la constante pero incómoda alianza entre los movimientos nacionales y liberales durante el siglo XIX. Pero aunque el concepto de independencia nacional sea análogo al de libertad individual, no es el mismo, y el esfuerzo para conseguir la primera no siempre se ha traducido en un acrecentamiento de la segunda. A veces tal esfuerzo ha llevado a un pueblo a preferir al déspota de su propia raza antes que al gobierno liberal de la mayoría extranjera, y a menudo ha proporcionado el pretexto para restringir de manera implacable la libertad individual de los miembros de las minorías. Incluso aunque el deseo de libertad del individuo y el deseo de libertad del grupo al cual pertenece descansen a menudo en emociones y sentimientos iguales, es todavía necesario mantener los dos conceptos claramente diferenciados. (*Los Fundamentos de la Libertad*, [1960] 2008, Capítulo I, pp. 35 a 37)¹¹.

¹¹ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

Contraste con la “libertad interior”

Otro significado diferente de “libertad” es el de “interior” o “metafísica” (y a veces también “subjética”). Se trata de algo que quizá está más íntimamente emparentado con la libertad individual y, por lo tanto, se confunde más fácilmente con ella. La libertad de que ahora nos ocupamos se refiere a la medida en que una persona se guía en sus acciones por su propia y deliberada voluntad, por sus razones y permanentes convicciones más que por impulsos y circunstancias momentáneas. Sin embargo, lo opuesto a “libertad interior” no es la coacción ajena, sino la influencia de emociones temporales, la debilidad moral o la debilidad intelectual. Si una persona no acierta a hacer lo que después de serias reflexiones ha decidido, si sus intenciones o fortaleza le fallan en el momento decisivo y no lleva a cabo lo que en cierta medida todavía desea hacer, debemos afirmar que no es libre, que es “esclava de sus pasiones”. Ocasionalmente utilizamos dichos términos cuando decimos que la ignorancia o la superstición impiden a los hombres hacer lo que deberían hacer si estuvieran mejor informados y, por lo tanto, proclamamos que “el conocimiento hace libre”.

El que una persona sea o no capaz de escoger inteligentemente entre distintas alternativas o de adherir a la resolución adoptada es un problema distinto del de si otras gentes le impondrán su voluntad. No obstante, claramente se vislumbra que no deja de haber cierta conexión entre tales planteamientos, puesto que las condiciones que para unos constituyen coacción son para otros meras dificultades ordinarias que han de superarse de acuerdo con la fuerza de voluntad de las personas afectadas. En esa medida, la “libertad interior” y la “libertad” en el sentido de ausencia de coacción determinarán conjuntamente hasta dónde una persona se aprovechará de su conocimiento de las oportunidades. Es muy importante mantener los dos conceptos independientes, por la relación que tiene el concepto de “libertad interior” con la confusión filosófica que deriva del término “libre albedrío”. Pocas creencias han hecho más para desacreditar el ideal de libertad como la errónea de que el determinismo científico ha destrozado las bases de la responsabilidad individual. (...) Ahora no pretendemos otra cosa que poner al lector en guardia contra esa especial confusión y contra el mencionado sofisma de que sólo somos libres si en cierto sentido hacemos lo que deberíamos hacer. (*Los Fundamentos de la Libertad*, [1960] 2008, Capítulo I, pp. 37 y 38)¹².

¹² Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

Contraste con la libertad como poder

Ninguna de las confusiones de la libertad individual con diferentes conceptos designados por la misma palabra es tan peligrosa como la que corresponde a un tercer uso de la palabra al cual ya nos hemos referido brevemente: el empleo de “libertad” para describir la facultad física de “hacer lo que uno quiera”, el poder de satisfacer nuestros deseos o la capacidad de escoger entre las alternativas que se abren ante nosotros. Esta clase de “libertad” aparece en los sueños de muchas gentes en forma de ilusión de volar. Se les antoja que están liberados de la fuerza de la gravedad y que pueden moverse “tan libres como un pájaro” hacia donde deseen, o que tienen el poder de alterar a su conveniencia el mundo que les rodea.

Tan metafórico uso de la palabra ha sido frecuente desde hace mucho tiempo; pero hasta hace relativamente pocos años no abundaban los que confundían seriamente esta “libertad” sin cortapisas, esta libertad que significa omnipotencia, con la libertad individual que un orden social puede asegurar. Sólo cuando tal confusión fue deliberadamente cultivada como parte de los argumentos socialistas se hizo peligrosa. Una vez que se admite la identificación de libertad con poder, no hay límites a los sofismas por los que el atractivo que ejerce la palabra libertad se utiliza como justificación de medidas que destrazan la libertad individual, como tampoco se les ve fin a los fraudes de quienes exhortan a las gentes en nombre de la libertad a abdicar de la misma. Con la ayuda de tal equívoco, la noción de poder colectivo en la esfera pública ha sido sustituida por la libertad individual, y, de esta forma, en los Estados totalitarios, la libertad ha sido suprimida en nombre de la libertad.

La transición del concepto de libertad individual al de libertad como poder ha sido favorecida por la tradición filosófica que, al definir la libertad, usa la palabra “limitación” donde nosotros hemos usado “coacción”. Quizás “limitación” fuese la palabra más conveniente si se recordase siempre que en su estricto sentido presupone la acción de un agente humano que prohíbe. Utilizada en tal sentido, nos recuerda con mucha propiedad que infringir la libertad consiste principalmente en impedir que los hombres obren, mientras que la coacción entraña principalmente el obligarles a obrar en un sentido determinado. Ambos aspectos son igualmente importantes, y, para precisar, probablemente definiríamos la libertad como ausencia de limitación y coacción. Desgraciadamente,

ambas palabras también se utilizan para designar las influencias sobre las acciones humanas que no provienen de otros hombres, y es demasiado fácil pasar de definir la libertad como ausencia de limitación a definirla como “ausencia de obstáculos para la realización de nuestros deseos” [B. Russell, “Freedom in Government”, en *Freedom, Its Meaning*, ed. R. N. Anshen, N. Y., 1940, pág. 251] o incluso, más generalmente, como “la ausencia de impedimentos externos” [T. Hobbes, *Leviathan*, parte I, cap. XIV, ed. N. Oakeshott, Oxford, 1945, p. 84.] Esto equivale a interpretarla como poder efectivo para hacer todo lo que uno quiera.

Tal interpretación de la libertad es particularmente ominosa porque ha penetrado profundamente en los usos de algunos de los países donde de hecho la libertad individual todavía se conserva en gran medida. En los Estados Unidos ha llegado a ser ampliamente aceptada como piedra básica de la filosofía política dominante en los círculos “liberales”. Reconocidos dirigentes intelectuales “progresistas”, tales como J. R. Commons y John Dewey, han divulgado una ideología en la que “libertad es poder, poder efectivo para hacer cosas específicas” y la “exigencia de libertad es exigencia de poder”, mientras que la ausencia de coacción constituye “el lado negativo de la libertad” y “ha de valorarse sólo como un medio para la libertad, que es poder”. (*Los Fundamentos de la Libertad*, [1960] 2008, Capítulo I, pp. 38 a 40)¹³.

Conceptos inmensurables

La confusión de la libertad como poder con la libertad en su significado original conduce inevitablemente a la identificación de libertad con riqueza y hace posible explotar toda la atracción que la palabra libertad arrastra en apoyo de la petición de redistribución de la riqueza. Aunque libertad y riqueza sean dos realidades que la mayoría de nosotros deseamos, y aunque a menudo necesitemos de ambas para obtener lo que apetecemos, sin embargo siguen siendo diferentes. El que yo sea o no dueño de mí mismo y pueda o no escoger mi propio camino, y el que las posibilidades entre las que yo deba escoger sean muchas o pocas, son dos cuestiones totalmente distintas. El cortesano que vive lujosamente, pero subordinado a la voz y mandato de su príncipe, puede

¹³ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

ser mucho menos libre que el pobre labriego o artesano; menos capaz de vivir su vida y de escoger sus propias oportunidades. Similarmente, el general en jefe de un ejército o el director de un gran proyecto de construcción pueden manejar enormes poderes que en determinados aspectos resulten totalmente incontrolables, y, sin embargo, quizás sean menos libres, estén más sujetos a cambiar sus intenciones y planes como consecuencia de la decisión de un superior y sean menos capaces de cambiar su propia vida o decidir lo que para ellos es más importante que el pastor o el campesino más pobre.

Si se quiere cierta claridad en la discusión sobre la libertad, su definición no debe depender de que todos consideren o no tal clase de libertad como algo bueno. Es muy probable que haya hombres que no valoren la libertad que poseen, que no vean que de ella deducen grandes beneficios y que estén dispuestos a abdicar de la misma para obtener otras ventajas: incluso pudiera ocurrir que la necesidad de actuar de acuerdo con sus propios planes y decisiones la sientan ellos mismos más como una carga que como una ventaja. Ahora bien, la libertad debe ser deseable, aunque no todas las personas obtengan ventajas de ella. Tendríamos que considerar si los beneficios que la mayoría deduce de la libertad dependen de la utilización de la oportunidad que aquélla les ofrece y si los argumentos en pro de la libertad realmente se apoyan en que la mayoría de los hombres la quieren. Pudiera muy bien ocurrir que los beneficios que recibimos de la libertad de todos no derivasen de lo que la mayoría de la gente reconoce como efectos de la misma; podría incluso suceder que la libertad produjese sus efectos beneficiosos tanto a través de la disciplina que nos impone como mediante las más visibles oportunidades que ofrece.

Por encima de todo, sin embargo, tenemos que reconocer que podemos ser libres y continuar siendo desgraciados. La libertad no significa la posesión de toda clase de bienes o la ausencia de todos los males. Es indudable que ser libre puede significar libertad para morir de hambre, libertad para incurrir en costosas equivocaciones o libertad para correr en busca de riesgos mortales. En el sentido que damos al término, el vagabundo que carece de dinero y que vive precariamente gracias a una constante improvisación es ciertamente más libre que el soldado que cumple el servicio militar forzoso, dotado de seguridad y relativo bienestar. Pero si la libertad puede, por tanto, no parecer siempre preferible a otros bienes, es un bien concreto que necesita un nom-

bre preciso. Y aunque “libertad política” y “libertad interior” son usos alternativos de un término hace tiempo establecido, que deben utilizarse con alguna cautela sin causar confusión, es cuestionable si debería tolerarse el uso de la palabra “libertad” en el sentido de “poder”.

No obstante, en cualquier caso, debe evitarse la sugerencia de que, debido al empleo de la misma palabra, dichas “libertades” son diferentes especies del mismo género. He ahí el origen de un peligroso disparate, de una trampa verbal que conduce a la más absurda de las conclusiones. La libertad en el sentido de poder, la libertad política y la libertad interior no son de la misma clase que la libertad individual; no podemos ganar elementos comunes de la libertad en el balance final mediante el sacrificio de parte de alguna de ellas con vistas a obtener más de la otra. Únicamente cabe que obtengamos ciertos resultados buenos en lugar de otros mediante el intercambio de alguna de tales libertades por la que se prefiere. Ahora bien, sugerir que hay en ellas un elemento común que nos autoriza a hablar del efecto que dicho intercambio produce en la libertad implica una enorme confusión, es decir, la más cruda clase de realismo filosófico que da por sentado que, describiéndose dichas condiciones con la misma palabra, debe existir un elemento común en ellas. Nosotros queremos esas libertades por razones diferentes y su presencia o ausencia tienen diferentes efectos. Cuando se trata de elegir entre ellas, no cabe hacerlo preguntando si en conjunto la libertad se incrementará, sino decidiendo cuál de dichos diferentes Estados valoramos más. (*Los Fundamentos de la Libertad*, [1960] 2008, Capítulo I, pp. 41 a 43)¹⁴.

Libertad, coacción y ley

Nuestra definición de libertad depende del significado del término coacción y ella no será precisa mientras no hayamos definido a este último. De hecho, tendremos también que dar un significado más exacto a ciertos conceptos relacionados íntimamente con ella, especialmente al de arbitrariedad y al de normas generales o leyes. Lógicamente deberíamos, por tanto, proceder ahora a un análisis similar de tales conceptos. Trátase de una investigación que no cabe eludir. Sin embargo, antes de pedir al lector que siga adelante en lo que pudiera parecerle la estéril

¹⁴ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

tarea de precisar el significado de ciertos términos, acometeremos la explicación de por qué la libertad, tal como la hemos definido es tan importante. (...)

Por “coacción” queremos significar presión autoritaria que una persona ejerce en el medio ambiente o circunstancia de otra. La persona sobre la que se ejerce dicha presión, en evitación de mayores males, se ve forzada a actuar en desacuerdo con un plan coherente propio y a hacerlo al servicio de los fines de un tercero. Excepto en lo que se refiere a elegir el menor mal, la persona que se halla en esa situación, a la que forzosamente ha llegado por causa de otro, es incapaz no sólo de usar su propia inteligencia y conocimiento, sino de perseguir sus propios fines y creencias. La coacción es precisamente un mal porque elimina al individuo como ser pensante que tiene un valor intrínseco y hace de él un mero instrumento en la consecución de los fines de otro. La libre acción, en virtud de la cual una persona persigue sus propios objetivos utilizando los medios que le indica su personal conocimiento, tiene que basarse en datos que nunca pueden moldearse a voluntad de otro. Presupone la existencia de una esfera conocida, cuyas circunstancias no pueden ser conformadas por otra persona hasta el punto de dejar a uno tan sólo la elección prescrita por aquélla.

La coacción, sin embargo, no puede evitarse totalmente, porque el único camino para impedirla es la amenaza de coacción. La sociedad libre se ha enfrentado con este problema confiriendo al Estado el monopolio de la coacción, e intentando limitar el poder estatal a los casos que sea necesario ejercerlo para impedir que dicha coacción la ejerzan personas privadas. Esto es posible únicamente porque el Estado protege las esferas privadas de actuación de los individuos contra la interferencia de otros y delimita dichas esferas privadas, no mediante una descripción específica, sino creando las condiciones para que el individuo pueda determinar su propio campo de acción apoyándose en reglas que le dicen cuál será la actuación del gobernante ante diferentes tipos de situaciones.

La coacción que el poder público aún debe utilizar para dicho fin puede reducirse al mínimo y volverse tan inocua como sea posible mediante su subordinación a normas generales conocidas, de forma que en la mayoría de los casos el individuo no necesite ser objeto de coacción a menos que por sí mismo se coloque en una situación como consecuencia de la cual dicho individuo sepa que tal coacción tiene

que ocurrir. Incluso cuando la coacción es inevitable, queda privada de sus más dañosos efectos encerrándola dentro de deberes limitados y previsibles o al menos haciéndola independiente de la arbitraria voluntad de otra persona. Siendo la coacción impersonal y dependiendo en general de reglas abstractas cuyos efectos sobre los individuos no es posible prever en el momento en que se establecieron, incluso los actos coercitivos de la autoridad se convierten en datos sobre los que el individuo puede basar sus propios planes. La coacción, de acuerdo con reglas conocidas, y que generalmente es el resultado de circunstancias ante las que la persona objeto de aquélla se ha colocado por sí misma, se convierte entonces en un instrumento que asiste a los individuos por igual en la persecución de sus propios fines y no en un medio utilizable para los fines de otros. (*Los Fundamentos de la Libertad*, [1960] 2008, Capítulo I, pp. 45 y 46)¹⁵.

Significado de la coacción

Anteriormente hemos definido de manera provisional la libertad como ausencia de coacción. Ahora bien, el concepto de coacción es quizá tan confuso como el de libertad y básicamente por las mismas razones: no distinguimos claramente entre lo que otros hombres nos hacen y los efectos que en nosotros tienen las circunstancias físicas. En la lengua inglesa existen dos palabras diferentes que permiten establecer la necesaria distinción: *to compel* se usa para indicar una obligatoriedad por causas o circunstancias físicas; *to coerce* se usa para indicar coacción originada por algún agente humano.

La coacción tiene lugar cuando las acciones de un hombre están encaminadas a servir la voluntad de otro, cuando las acciones del agente no tienden al cumplimiento de sus fines, sino al de los de otro. Esto no quiere decir que el que sufre coacción se vea privado de la facultad de elegir. Si le faltara dicha facultad, no cabría hablar de “su acción”. Si mi mano, utilizando la pura fuerza física, es obligada a firmar, o si mi dedo es presionado contra el gatillo de una pistola, no se puede decir que tales acciones sean mías. Por supuesto, una violencia tal, que reduce mi cuerpo a mera herramienta física de otra persona, es tan mala como la coacción propiamente dicha y debe prohibirse por las mismas razones.

¹⁵ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

Sin embargo, la coacción implica que yo poseo la facultad de elegir, pero que mi mente se ha convertido en la herramienta de otra persona hasta el extremo de que las alternativas que se presentan a mi voluntad han sido manipuladas de tal suerte que la conducta que mi tirano quiere que yo elija se convierte para mí en la menos penosa. No obstante la coacción, soy yo quien decide cuál de las opciones que se presentan a mi elección es la menos mala.

Está claro que la coacción no incluye todas las influencias que pueden ejercerse sobre las acciones de otra persona, ni siquiera todos los casos en que una persona obra o amenaza obrar de un modo que cause daño a otra, para obligarla a cambiar su conducta futura. Una persona que estorba mi camino en la calle obligándome a apartarme, quien ha pedido prestado en la biblioteca pública el libro que yo pretendía obtener, e incluso aquel a quien rehúyo a causa de los ruidos desagradables que produce, no puede decirse que ejerzan coacción sobre mí. La coacción implica tanto la amenaza de producir daño como la intención de provocar de ese modo en otros una cierta conducta.

Aunque el que sufre coacción tiene capacidad de elección, el que la ejerce ha combinado las opciones que se presentaban a la voluntad del otro de tal modo que el primero hará lo que el segundo quiera. El que sufre coacción no está privado, simplemente, de utilizar sus facultades, pero sí de la posibilidad de emplear sus conocimientos al servicio de sus propios fines. Para que una persona pueda hacer uso efectivo de su inteligencia y de sus conocimientos para alcanzar sus fines se requiere que sea capaz de prever algunas de las condiciones del mundo que le rodea y adherir a un plan de acción. La mayoría de los fines humanos sólo pueden alcanzarse mediante una sucesión de acciones interconexas, decididas como si formasen un todo coherente en base a la suposición de que los hechos y circunstancias del mundo exterior serán lo que uno espera. Lo dicho equivale a afirmar que para obtener alguna cosa es preciso que podamos predecir unos ciertos acontecimientos relacionados con el fin que pretendemos alcanzar o, al menos, conocer las posibilidades de que tal acontecimiento ocurra. Y aunque las circunstancias físicas son a menudo improbables, nunca frustrarán maliciosa y voluntariamente nuestros fines. Pero si los hechos que determinan nuestros planes están bajo el control exclusivo de un tercero, nuestras acciones se verán controladas de modo idéntico.

Por lo tanto, la coacción es mala porque se opone a que la persona use de un modo completo su capacidad mental, impidiéndole, por consiguiente, hacerle a la comunidad la plena aportación de la que es capaz. Aunque el que sufre coacción hará dentro de lo que está a su alcance lo que más le convenga a él mismo en todo momento, para entender plenamente sus acciones será preciso referirse a los propósitos de otra persona. (...) (*Los Fundamentos de la Libertad*, [1960] 2008, Capítulo IX, pp. 179 a 181)¹⁶.

Coacción y monopolio

La coacción debe distinguirse cuidadosamente de las condiciones o términos en que nuestros semejantes se hallan dispuestos a prestarnos servicios u otorgarnos determinados beneficios. Solamente en circunstancias muy excepcionales, el control único de un servicio o requisito esencial para nosotros confiere a otra persona el verdadero poder de coacción. La vida en sociedad tiene como consecuencia necesaria el depender, para la satisfacción de la mayoría de nuestras necesidades, de los servicios de algunos de nuestros semejantes. En una sociedad libre dichos servicios mutuos son voluntarios y cada uno puede elegir a quien quiera prestarlos y bajo qué condiciones. Los beneficios y oportunidades que nuestros semejantes nos brindan nos son ofrecidos tan sólo si estamos dispuestos a satisfacer las condiciones que aquellos nos imponen.

Lo que acabamos de indicar es igualmente cierto si se aplica a las relaciones sociales que en lo tocante a las económicas. (...) Con tal que los servicios de una persona determinada no sean indispensables para mi existencia o para la conservación de lo que yo más valoro, las condiciones exigidas para la prestación de dichos servicios no pueden llamarse propiamente coacción.

Un monopolista puede ejercer verdadera coacción, sin embargo, si se tratase, por ejemplo, del propietario de un pozo en un oasis. (...)

Un monopolio completo de empleos tal como el existente en un país plenamente socialista, en el que el Estado es el único empresario y propietario de todos los instrumentos de producción, significa un poder

¹⁶ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

de coacción ilimitado. Como afirma León Trotsky, “donde el Estado es el único empresario, oposición significa muerte lenta por hambre”. El antiguo principio “el que no trabaje que no coma” ha sido reemplazado por otro: “el que no obedezca que no coma”. (L. Trotsky, *The Revolution Betrayed*, Nueva York, 1937, p. 76). (*Los Fundamentos de la Libertad*, [1960] 2008, Capítulo IX, pp. 182 a 184)¹⁷

Propiedad y protección contra la coacción

El reconocimiento de la propiedad privada constituye, pues, una condición esencial para impedir la coacción, aunque de ninguna manera sea la única. Raramente nos hallamos en condiciones de llevar a cabo un plan de acción coherente a menos que poseamos la seguridad del control exclusivo de algunos objetos materiales, y donde no los controlemos es necesario que sepamos quién lo hace si hemos de colaborar con los demás. El reconocimiento de la propiedad constituye evidentemente el primer paso en la delimitación de la esfera privada que nos protege contra la coacción. (...)

Ahora bien, en la sociedad moderna, el requisito esencial para la protección del individuo contra la coacción no consiste en la posesión de bienes, sino en que los medios naturales que le permiten proseguir cualquier plan de acción no se hallen todos bajo el control exclusivo de cualquier otro agente. Uno de los logros de la sociedad moderna estriba en que la libertad puede disfrutarla una persona que no posea prácticamente ninguna propiedad salvo los efectos personales, tales como la ropa —y aun éstos pueden ser alquilados—, y que podamos dejar en manos de los demás el cuidado de gran parte del patrimonio que sirve para satisfacer nuestras necesidades. Lo importante es que la propiedad esté lo suficientemente repartida para que el individuo no dependa de personas determinadas y evitar que únicamente tales personas le proporcionen lo que necesita o que sólo ellas le puedan dar ocupación.

El que la propiedad de terceros pueda servir para alcanzar nuestros objetivos se debe principalmente a la fuerza obligatoria de los contratos. (...) (*Los Fundamentos de la Libertad*, [1960] 2008, Capítulo IX, pp. 188 y 189)¹⁸.

¹⁷ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

¹⁸ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

B) Conocimiento y orden espontáneo como proceso de descubrimiento

“El Uso del Conocimiento en la Sociedad”¹⁹

I. ¿Cuál es el problema que queremos resolver cuando tratamos de construir un orden económico racional? Basándose en ciertos supuestos comunes, la respuesta es bastante simple. Si poseemos toda la información pertinente y podemos partir de un sistema dado de preferencias contando con un completo conocimiento de los medios disponibles, el problema que queda es puramente de lógica. (...) Las condiciones que debe satisfacer la solución de este problema óptimo han sido detalladamente elaboradas y pueden ser mejor establecidas en forma matemática: expresadas brevemente, las tasas marginales de sustitución entre dos bienes o factores cualesquiera deben ser iguales en todos sus usos diferentes.

Sin embargo, éste decididamente *no* es el problema económico que enfrenta la sociedad. Y el cálculo económico que hemos desarrollado para resolver este problema lógico, (...) aún no proporciona una respuesta a éste. Esto se debe a que los “datos” referentes a toda la sociedad a partir de los cuales se origina el cálculo económico no son nunca “datos” a una sola mente de modo que pueda deducir sus consecuencias y nunca, tampoco, pueden así ser dados.

El carácter peculiar del problema de un orden económico racional está determinado precisamente por el hecho de que el conocimiento de las circunstancias que debemos utilizar no se encuentra nunca concentrado ni integrado, sino que únicamente como elementos dispersos de conocimiento incompleto y frecuentemente contradictorio en poder de los diferentes individuos. De este modo, el problema económico de la sociedad no es simplemente un problema de asignación de recursos “dados” —si “dados” quiere decir dados a una sola mente que deliberadamente resuelve el problema planteado por estos “datos”—. Se trata más bien de un problema referente a cómo lograr el mejor uso de los recursos conocidos por los miembros de la sociedad, para fines cuya importancia relativa sólo ellos conocen. O, expresado brevemente, es

¹⁹ Friedrich A. Hayek: “El Uso del Conocimiento en la Sociedad” [1945], *Estudios Públicos* N° 12, 1983.

un problema de la utilización del conocimiento que no es dado a nadie en su totalidad.

(...)

II. En lenguaje corriente, usamos el término “planificación” para describir el conjunto de decisiones interrelacionadas relativas a la asignación de nuestros recursos disponibles. En este sentido, toda actividad económica es planificación, y en toda sociedad en la que participan muchas personas, esta planificación, quienquiera que la realice, tendrá que basarse en alguna medida en conocimiento que no es dado al planificador sino que a otras personas cualesquiera y, que de algún modo, deberá ser comunicado a éste. Las diversas formas en que la gente adquiere el conocimiento en que basa sus planes constituye el problema más importante para toda teoría que investiga el proceso económico. Y el problema de determinar cuál es la mejor forma de utilizar el conocimiento inicialmente disperso entre todos los individuos constituye, a lo menos, uno de los principales problemas de la política económica, o del diseño de un sistema económico eficiente.

La respuesta a esta pregunta está íntimamente relacionada con la otra que surge aquí, aquella referente a *quién* se encargará de la planificación. Es en torno a esta última cuestión que gira todo el debate sobre la “planificación económica”. No se trata de determinar si debe haber o no planificación, sino que más bien si la planificación debe ser efectuada en forma centralizada, por una autoridad para todo el sistema económico, o si ésta debe ser dividida entre muchos individuos. En el sentido específico en que se usa el término planificación actualmente, éste significa necesariamente planificación central, es decir, la dirección de todo el sistema económico conforme a un plan unificado. Por otra parte, competencia significa planificación descentralizada realizada por muchas personas diferentes. El punto intermedio entre ambos, acerca del que muchos hablan pero que a pocos les gusta cuando lo ven, es la delegación de la planificación a industrias organizadas o, en otras palabras, a monopolios.

El grado de eficiencia de estos sistemas depende principalmente del más completo uso del conocimiento existente que podamos esperar de ellos. A su vez, esto depende del éxito que podamos tener en poner a disposición de una autoridad central todo el conocimiento que se debe usar, pero que inicialmente se encuentra disperso entre muchos indivi-

duos diferentes, o en comunicar a los individuos el conocimiento adicional que necesitan para armonizar sus planes con los de los demás.

III. (...) la respuesta a nuestra pregunta se orienta principalmente hacia la importancia relativa de los diferentes tipos de conocimiento: aquellos que es más probable que se encuentren a disposición de individuos particulares y aquellos que deberíamos esperar encontrar con mayor seguridad en poder de una autoridad constituida por expertos debidamente seleccionados. El hecho de que en la actualidad se dé generalmente por sentado que los últimos están en una mejor posición se debe a que un tipo de conocimiento, especialmente el conocimiento científico, ocupa ahora un lugar tan prominente en la imaginación pública que tendemos a olvidar que no es el único tipo de conocimiento pertinente. Se puede admitir que en lo que respecta al conocimiento científico, un cuerpo de expertos debidamente seleccionados puede estar en mejor posición para dominar todo el mejor conocimiento disponible, a pesar de que esto signifique naturalmente trasladar la dificultad al problema de seleccionar los expertos. (...)

Hoy en día, es prácticamente una herejía sugerir que el conocimiento científico no es la suma de todo el conocimiento. Pero una pequeña reflexión demostrará que sin duda existe un conjunto de conocimientos muy importante pero desorganizado que no puede llamarse científico en el sentido del conocimiento de reglas generales: el conocimiento de las circunstancias particulares de tiempo y lugar. Es con respecto a este conocimiento que prácticamente cualquier individuo tiene cierta ventaja sobre los demás, dado que posee cierta información única que puede usarse beneficiosamente, pero sólo si se dejan a él las decisiones que dependen de dicha información o si éstas son tomadas con su activa cooperación. Basta con recordar todo lo que tenemos que aprender en cualquier ocupación después de haber terminado el entrenamiento teórico, la parte importante de nuestra vida de trabajo que pasamos aprendiendo tareas específicas, y lo valioso que es en todos los ámbitos de la vida el conocimiento de las personas, condiciones locales y circunstancias específicas. (...)

IV. Si ahora está de moda minimizar la importancia del conocimiento de las circunstancias particulares de tiempo y lugar, esto está íntimamente relacionado con la menor importancia que se concede al

cambio en sí. (...) Naturalmente, si fuera posible trazar de antemano planes económicos detallados para períodos bastante largos que fueran con estrictez cumplidos de manera que no fuera necesario tomar nuevas decisiones económicas de importancia, la tarea de elaborar un plan general que abarcara toda la actividad económica sería mucho menos difícil.

Tal vez vale la pena recalcar que los problemas económicos surgen siempre y exclusivamente como consecuencia del cambio. En la medida en que las cosas siguen igual que antes o, al menos, como se esperaba que ocurriera, no surgen nuevos problemas que requieran de decisión ni tampoco es necesario elaborar un nuevo plan. (...)

(...) el tipo de conocimiento a que me he referido es aquel que por su naturaleza no puede formar parte de las estadísticas ni, por consiguiente, ser transmitido a ninguna autoridad central en forma estadística. Las estadísticas que debería usar tal autoridad central deberían obtenerse precisamente haciendo abstracción de las pequeñas diferencias entre las cosas, y juntando, como recursos de un mismo tipo, los elementos que difieren con respecto al lugar, calidad y otros aspectos particulares, en una forma que puede ser muy significativa para la decisión específica. De esto se deduce que la planificación central basada en información estadística, por su naturaleza, no puede considerar directamente estas circunstancias de tiempo y lugar y que el planificador central tendrá que encontrar alguna forma en que las decisiones dependientes de ellas puedan ser dejadas al “hombre que está en el terreno”.

V. Si estamos de acuerdo en que el problema económico de la sociedad se refiere principalmente a la pronta adaptación a los cambios según circunstancias particulares de tiempo y lugar, se podría inferir que las decisiones finales deben dejarse a quienes están familiarizados con estas circunstancias, a quienes conocen de primera mano los cambios pertinentes y los recursos disponibles de inmediato para satisfacerlos. No podemos esperar resolver este problema comunicando primero todo este conocimiento a una junta central, la que, después de integrarlo, dicta órdenes. Es preciso resolverlo por medio de alguna forma descentralizada. Pero esto soluciona sólo parte de nuestro problema. Necesitamos la descentralización porque sólo así podemos asegurar que el conocimiento de las circunstancias particulares de tiempo y lugar será prontamente utilizado. Pero el hombre que está en el terreno no

puede decidir a base de un conocimiento limitado aunque profundo de los acontecimientos de su medio ambiente inmediato. Aún queda el problema de comunicarle la información adicional que necesita para hacer calzar sus decisiones dentro del patrón general de cambios de todo el sistema económico.

¿Cuánto conocimiento necesita para realizar esto con éxito?
¿Cuáles acontecimientos de los que ocurren más allá del horizonte de su conocimiento inmediato tienen relación con su decisión inmediata, y cuánto necesita saber acerca de ellos?

Es difícil que haya algo de lo que ocurre en el mundo que no influya en la decisión que debe tomar. (...)

Es en relación con esto que lo que he denominado “cálculo económico” (o lógica pura de la elección) nos ayuda, al menos por analogía, a ver la forma en que se puede resolver el problema, que de hecho se resuelve mediante el sistema de precios. Incluso la única mente controladora, en poder de todos los datos para un pequeño sistema económico independiente, no podría —cada vez que fuera necesario hacer algunos pequeños ajustes en la asignación de recursos— analizar todas las relaciones entre fines y medios que podrían verse afectadas. En realidad, la gran contribución de la lógica pura de la elección es que ha demostrado en forma concluyente que incluso esta mente única podría resolver este tipo de problemas sólo construyendo y usando constantemente tasas de equivalencia (o “valores”, o “tasas marginales de sustitución”), es decir, asignando a cada tipo de recurso escaso un indicador numérico que no puede derivarse de ninguna propiedad que posea dicho objeto específico, pero que refleja, o en el que está condensada, su importancia en vista de toda la estructura medios-fines. En cualquier cambio pequeño, tendrá que considerar sólo estos indicadores cuantitativos (o “valores”) en los que se encuentra concentrada toda la información pertinente; y ajustando las cantidades una por una, puede volver a ordenar debidamente todas sus disposiciones sin tener que resolver todo el puzzle *ab initio* o sin tener que revisarlo en ninguna etapa en todas sus ramificaciones.

Fundamentalmente, en un sistema en que el conocimiento de los hechos pertinentes se encuentra disperso entre muchas personas, los precios pueden actuar para coordinar las acciones separadas de diferentes personas de la misma manera en que los valores subjetivos ayudan al individuo a coordinar las partes de su plan. (...)

VI. Para comprender la verdadera función del sistema de precios —función que, naturalmente, cumple en forma menos perfecta cuando los precios se vuelven más rígidos— debemos considerar dicho sistema como un mecanismo para comunicar información. (...). El hecho más significativo acerca de este sistema es la economía de conocimientos con que opera, o lo poco que necesitan saber los participantes individuales para poder tomar la decisión correcta. En resumen, mediante una especie de símbolo, se comunica sólo la información más esencial y sólo a quienes les concierne. Es más que una metáfora el describir el sistema de precios como una especie de maquinaria para registrar el cambio, o un sistema de telecomunicaciones que permite a los productores individuales observar solamente el movimiento de unos pocos indicadores (...).

Naturalmente, es probable que estos ajustes no sean nunca “perfectos” en el sentido en que el economista los concibe en su análisis de equilibrio. Pero temo que nuestros hábitos teóricos de abordar el problema basándonos en el supuesto de que prácticamente todos contamos con un conocimiento más o menos perfecto nos han impedido ver la verdadera función del mecanismo de precios y nos han llevado a aplicar patrones más bien engañosos al juzgar su eficiencia. (...)

Lo maravilloso es que en un caso como el de la escasez de una materia prima, sin que se dicte ninguna orden ni que la causa de ello sea conocida más que, tal vez, por una decena de personas, ocurre que millones de personas, cuya identidad no podría ser determinada con meses de investigación, reduzca el uso de la materia prima o sus productos; es decir, de hecho sucede que se mueven en la dirección correcta. Esta es ya una maravilla incluso si, en un mundo constantemente cambiante, no todos reaccionaran tan perfectamente de manera que sus tasas de rentabilidad se mantuvieran siempre al mismo nivel uniforme o “normal”.

He usado deliberadamente el término “maravilla” para sacar al lector de la complacencia con que frecuentemente consideramos el funcionamiento de este mecanismo como algo natural. Estoy convencido de que si éste fuera el resultado de la invención humana deliberada, y si la gente guiada por los cambios de precios comprendiera que sus decisiones tienen trascendencia mucho más allá de su objetivo inmediato, este mecanismo hubiera sido aclamado como uno de los mayores triunfos del intelecto humano. Su desventura es doble en el sentido de que no es el producto de la invención humana y que las personas guiadas por él generalmente no saben por qué son llevadas a hacer lo que hacen. (...) El problema consiste precisamente en cómo extender el campo de

nuestra utilización de los recursos más allá del campo de control de una sola mente; y, por consiguiente, en cómo eliminar la necesidad del control consciente y crear incentivos para que los individuos hagan lo que es conveniente sin que nadie tenga que decirles qué hacer.

El problema que enfrentamos aquí no es de ninguna manera característico de la economía. Surge en relación con casi todos los verdaderos problemas sociales, con el lenguaje y con gran parte de nuestra herencia cultural, y constituye realmente el problema teórico central de toda la ciencia social. Tal como Alfred Whitehead ha señalado en otro contexto: “La afirmación de que debemos cultivar el hábito de pensar lo que estamos haciendo constituye un axioma profundamente erróneo repetido en todos los libros y por eminentes personas al dictar conferencias. La verdad es exactamente lo contrario. La civilización avanza al aumentar la cantidad de operaciones importantes que podemos realizar sin pensar acerca de ellas”. Esto tiene mucha importancia en el campo social. Constantemente usamos fórmulas, símbolos y reglas cuyo significado no comprendemos y haciendo esto nos valemos de la ayuda de conocimiento que individualmente no poseemos. Hemos desarrollado estas prácticas e instituciones construyendo sobre hábitos e instituciones que han resultado exitosos en su propia esfera y que, a su vez, han pasado a ser la base de la civilización que hemos construido.

El sistema de precios es precisamente una de esas formaciones que el hombre ha aprendido a usar (a pesar de que aún está muy lejos de haber aprendido a hacer el mejor uso de ella) después de haberse visto enfrentado a ella sin entenderla. Con ella ha sido posible no sólo una división del trabajo, sino que también un uso coordinado de los recursos basado en un conocimiento igualmente dividido. (...) “El Uso del Conocimiento en la Sociedad” [1945], *Estudios Públicos* N° 12, 1983.)

“La Teoría de los Fenómenos Complejos”²⁰:

Reconocimiento y predicción de modelos

(...) Naturalmente, el conocimiento íntimo de los hechos es importante; pero la observación sistemática puede comenzar solamente después que han surgido los problemas. Hasta que tengamos pregun-

²⁰ Friedrich A. Hayek: “La Teoría de los Fenómenos Complejos” [1964], *Estudios Públicos* N° 2, 1981.

tas definidas que hacer, no podemos usar nuestro intelecto; y el tener preguntas presupone que nos hemos formado alguna teoría o hipótesis provisional sobre los eventos.

Las preguntas surgirán sólo después que nuestros sentidos hayan percibido algún modelo constante, o algún orden en los eventos. Aquello que nos maravilla y nos hace preguntar ¿por qué? es el reconocimiento de alguna regularidad (o modelo constante, u orden) de carácter especial, en circunstancias que de otra forma nos parecerían diferentes. Nuestras mentes están construidas de tal manera que cuando advertimos una regularidad de ese tipo en la diversidad, sospechamos la presencia de un mismo agente y adquirimos la curiosidad por detectarlo. Es a este rasgo de nuestra mente al que le debemos toda la comprensión y dominio de nuestro ambiente que hayamos alcanzado.

Muchas de tales regularidades de la naturaleza son reconocidas “intuitivamente” por nuestros sentidos. Vemos y escuchamos tanto modelos como conductas individuales, sin tener que recurrir para ello a operaciones intelectuales. (...) [C]uando nuestros sentidos nos muestran nuevos modelos, ello provoca sorpresa y cuestionamiento. A esta curiosidad debemos el comienzo de la ciencia.

Sin embargo, por maravillosa que es la capacidad intuitiva de nuestros sentidos para el reconocimiento de modelos, sigue siendo limitada. Sólo ciertos tipos de arreglos regulares (no necesariamente los más simples) se imponen sobre nuestros sentidos. Sólo *después* que ellos se han construido por nuestra mente, podemos descubrir muchos de los modelos de la naturaleza. La construcción sistemática de tales nuevos modelos es materia de la matemática. (...) La gran fuerza de la matemática reside en que nos permite describir modelos abstractos, que no pueden ser percibidos por nuestros sentidos, y establecer las propiedades comunes de jerarquías o clases de modelos de un carácter altamente abstracto. En este sentido, cada ecuación algebraica o grupo de tales ecuaciones define un tipo de modelo, particularizándose la manifestación individual de este tipo de modelo cuando sustituimos valores definidos para las variables.

(...) Una teoría siempre definirá sólo un tipo (o clase) de modelos, y la manifestación particular que se espera del modelo dependerá de las circunstancias especiales (las “condiciones iniciales y marginales”) a las cuales, para el propósito de este artículo, llamaremos “la información”. Cuanto seamos capaces de predecir dependerá de cuánto podamos reconocer de esa información.

La descripción del modelo que provee la teoría se ve comúnmente sólo como una herramienta que nos permitirá predecir la manifestación particular del modelo que surgirá en circunstancias específicas. Pero la predicción de que bajo ciertas condiciones generales surgirá un modelo de cierto tipo, es también una predicción importante (y verificable). (...)

Sin embargo, la distinción supone una importancia mucho mayor cuando nos movemos desde los fenómenos relativamente simples, como los que tratan las ciencias naturales, hasta los fenómenos más complejos de la vida, la mente y de la sociedad, donde tales especificaciones pueden no ser siempre posibles.

Grados de complejidad

Cuando se aplica a afirmaciones, la distinción entre simplicidad y complejidad presenta serias dificultades filosóficas. Pero parece existir una forma razonablemente fácil y adecuada para medir el grado de complejidad de distintos tipos de modelos abstractos.

Parece ser que el número mínimo de elementos de que debe consistir una instancia del modelo para mostrar todos los atributos característicos del tipo de modelo en cuestión, nos provee de un criterio que no es ambiguo.

Ocasionalmente se ha discutido si los fenómenos de la vida, de la mente y de la sociedad son realmente más complejos que aquellos del mundo real. Parece que esto, en gran parte, se debe a una confusión entre el grado de complejidad característico de un *tipo* peculiar de fenómeno y el grado de complejidad con el cual, mediante una combinación de elementos, se puede generar cualquier tipo de fenómeno. Por supuesto, de esta forma los fenómenos físicos pueden alcanzar cualquier grado de complejidad. Sin embargo, cuando analizamos el problema desde el punto de vista del número mínimo de variables distintas que debe poseer una fórmula o un modelo para reproducir las constantes características de estructuras de campos distintos (o para mostrar las leyes generales a las que dichas estructuras obedecen), se hace bastante obvia la complejidad creciente a medida que nos movemos desde los fenómenos inanimados hacia los animados y sociales (“más organizados”). (...)

El “surgimiento” de “nuevos” modelos, como resultado del aumento del número de elementos entre los que existe una relación sim-

ple, significa que, como un todo, esta mayor estructura poseerá ciertos aspectos generales o abstractos que se repetirán independientemente de los valores particulares de la información individual, en la medida que se mantenga la estructura general (tal como es descrita, por ejemplo, por una ecuación algebraica). Tales “todos”, definidos en términos de ciertas propiedades generales de su estructura, constituirán materias distintivas de explicación para una teoría, aun cuando tal teoría puede ser sencillamente una manera particular de reunir afirmaciones con respecto a las relaciones entre los elementos individuales. (...) Todo lo que podemos preguntar es si, en la instancia particular, los puntos de contacto a través de los cuales el resto del universo actúa sobre el sistema que intentamos identificar (y que por la teoría se transforman en información) son muchos o pocos. Esta información, o variables, que determinan la forma particular que asumiría el modelo descrito por la teoría en las circunstancias dadas, será más numerosa en el caso de los todos complejos, y mucho más difícil de reconocer y controlar que en el caso de los fenómenos simples.

Predicción de modelos con información incompleta

La multiplicidad de aun el mínimo de los distintos elementos que se necesitan para producir (y por lo tanto también de la mínima cantidad de información que se necesita para explicar) un fenómeno complejo de cierto tipo, provoca problemas que dominan a las disciplinas preocupadas con tales fenómenos y les da una apariencia muy diferente a la de aquellas preocupadas con fenómenos más simples. En las primeras, la principal dificultad llega a ser la de precisar, de hecho, toda la información que determina una manifestación particular del fenómeno en cuestión, dificultad que muy a menudo es difícil de superar en la práctica, o que se transforma en absoluta. (...)

(...) [U]na teoría simple de fenómenos que por su naturaleza son complejos (o, si se prefiere la expresión, una que tiene que trabajar con fenómenos más organizados), probablemente será necesariamente falsa, al menos sin un supuesto especificado de *ceteris paribus*, después del cual la teoría ya no será simple.

Sin embargo, nosotros estamos interesados no sólo en eventos individuales, y no son solamente las predicciones de eventos individuales las que pueden ser contrastadas empíricamente. De la misma forma,

estamos interesados en la repetición de modelos abstractos como tales; y la predicción de que un modelo de cierto tipo surgirá en circunstancias definidas, es una afirmación *testeable* (y por lo tanto, empírica). El conocimiento de las condiciones bajo las cuales surgiría un modelo de cierto tipo y las circunstancias de las que depende su conservación, pueden ser de gran importancia práctica. (...)

(...)

Teorías de estructuras sociales

No nos debería resultar difícil reconocer las limitaciones similares que afectan a las explicaciones teóricas de los fenómenos de la mente y la sociedad. Me parece que uno de los resultados más importantes alcanzados hasta la fecha en este campo por los trabajos teóricos es la demostración de que, regularmente, los eventos individuales dependen de tantas circunstancias concretas que nunca estaremos, de hecho, en una posición tal de identificarlos a todos ellos; y que, en consecuencia, no sólo el ideal de predicción y control debe permanecer en gran parte fuera de nuestro alcance, sino que también permanece ilusoria la esperanza de poder descubrir mediante la observación conexiones regulares entre los eventos individuales. El verdadero aporte que provee la teoría, por ejemplo, que casi cualquier evento en el transcurso de la vida de un hombre puede tener algún efecto sobre casi cualesquiera de sus acciones futuras, hace imposible que transformemos nuestro conocimiento teórico en predicciones de eventos específicos. (...) Si las teorías que ya hemos construido no nos dicen nada, se debe a que no debemos esperar tales regularidades simples.(...)

En el campo de los fenómenos sociales, sólo la economía y la lingüística parecen haber tenido éxito en construir un cuerpo coherente de teoría. Aquí, yo me limitaré a ilustrar la tesis general en referencia a la teoría económica, aunque la mayoría de lo que tengo que decir parecerá aplicarse de la misma forma a la teoría lingüística.

Schumpeter describió bien la tarea de la teoría económica cuando escribió que: “la vida económica de una sociedad no socialista consiste en millones de flujos o relaciones entre empresas individuales e individuos. Podemos establecer ciertos teoremas con respecto a ellos, pero jamás los podemos observar a todos”. Se debe añadir a esto que la mayoría de los fenómenos en los que estamos interesados, tales como la

competencia, no pueden presentarse, salvo que el número de elementos particulares que se vea involucrado sea lo suficientemente grande, y que el modelo global que se forme sea determinado por el comportamiento significativamente diferente de los diferentes individuos, de tal forma que el obstáculo para obtener la información pertinente no se puede superar considerándolos como miembros de un todo estadístico.

Por esta razón, la teoría económica está limitada a describir tipos de modelos que surgirán si se satisfacen ciertas condiciones generales, pero difícilmente, si es que alguna vez, puede derivar de este conocimiento alguna predicción de fenómenos específicos. (...)

(...) El hecho es que en estudios de fenómenos complejos, los modelos generales son todo aquello que es característico de los todos persistentes que son el principal objeto de nuestro interés, ya que un número de estructuras constantes tienen en común nada más que este modelo general.

(...)

La importancia de nuestra ignorancia

Quizá sólo sea natural que, en la exuberancia generada por los exitosos avances de la ciencia, hayan sido algo olvidadas las circunstancias que limitan nuestro conocimiento factual y los límites consecuentes impuestos sobre la aplicabilidad del conocimiento teórico. Sin embargo, ya es hora suficiente para que tomemos más en serio nuestra ignorancia. Tal como lo han señalado Popper y otros: “mientras más aprendemos del mundo, y mientras más profundo es nuestro aprendizaje, más consciente, específico y articulado será nuestro conocimiento de lo que no sabemos, nuestro conocimiento de nuestra ignorancia”. De hecho, en muchos campos hemos aprendido lo suficiente como para saber que no podemos conocer todo lo que tendríamos que saber para dar una explicación completa del fenómeno.

Estos límites pueden no ser absolutos. Aunque nunca podamos llegar a saber tanto sobre ciertos fenómenos complejos como lo que podemos saber de fenómenos simples, podemos derribar parcialmente los límites cultivando deliberadamente una técnica que aspire a objetivos más limitados: la explicación no de eventos individuales, sino que sencillamente del surgimiento de ciertos modelos u órdenes. No importa que llamemos a esto simples explicaciones del principio, o simples

predicciones del modelo. Una vez que reconocemos explícitamente que la comprensión del mecanismo general que produce modelos de cierto tipo no es simplemente una herramienta para predicciones específicas, sino que tiene importancia por derecho propio, y que puede proveer guías importantes para la acción (o algunas veces indicaciones sobre la deseabilidad de no desarrollar acción alguna), podemos encontrar, de hecho, que este conocimiento limitado es valioso. (...) (“La Teoría de los Fenómenos Complejos”) [1964], *Estudios Públicos* N° 2, 1981.

La “inevitabilidad” de la planificación

Cuando se afirma que el progreso tecnológico moderno hace inevitable la planificación, puede esto interpretarse de otra manera diferente. Puede significar que la complejidad de nuestra moderna civilización industrial crea nuevos problemas que no podemos intentar resolver con eficacia si no es mediante la planificación centralizada. En cierto modo esto es verdad, pero no en el amplio sentido que se pretende. Es, por ejemplo, un lugar común que muchos de los problemas creados por la ciudad moderna, como muchos otros problemas ocasionados por la apretada contigüidad en el espacio, no pueden resolverse adecuadamente por la competencia. Pero no son estos problemas, ni tampoco los de los “servicios públicos” y otros semejantes, los que ocupan la mente de quienes invocan la complejidad de la civilización moderna como un argumento en pro de la planificación centralizada. Lo que generalmente sugieren es que la creciente dificultad para obtener una imagen coherente del proceso económico completo hace indispensable que un organismo central coordine las cosas si la vida social no ha de disolverse en el caos.

Este argumento supone desconocer completamente cómo opera la competencia. Lejos de ser propia para condiciones relativamente sencillas tan sólo, es la gran complejidad de la división del trabajo en las condiciones modernas lo que hace de la competencia el único método que permite efectuar adecuadamente aquella coordinación. No habría dificultad para establecer una intervención o planificación eficiente si las condiciones fueran tan sencillas que una sola persona u oficina pudiera atender eficazmente a todos los hechos importantes. Sólo cuando los factores que han de tenerse en cuenta llegan a ser tan numerosos que es imposible lograr una vista sinóptica de ellos, se hace imperativa la

descentralización. Pero cuando la descentralización es necesaria, surge el problema de la coordinación; una coordinación que deje en libertad a cada organismo por separado para ajustar sus actividades a los hechos que él sólo puede conocer, y, sin embargo, realice un mutuo ajuste de los respectivos planes. Como la descentralización se ha hecho necesaria porque nadie puede contrapesar conscientemente todas las consideraciones que entran en las decisiones de tantos individuos, la coordinación no puede, evidentemente, efectuarse a través de una “intervención explícita”, sino tan sólo con medidas que procuren a cada agente la información necesaria para que pueda ajustar con eficacia sus decisiones a las de los demás. Y como jamás pueden conocerse plenamente todos los detalles de los cambios que afectan de modo constante a las condiciones de la demanda y la oferta de las diferentes mercancías, ni hay centro alguno que pueda recogerlos y difundirlos con rapidez bastante, lo que se precisa es algún instrumento registrador que automáticamente recoja todos los efectos relevantes de las acciones individuales, y cuyas indicaciones sean la resultante de todas estas decisiones individuales y, a la vez, su guía.

Esto es precisamente lo que el sistema de precios realiza en el régimen de competencia y lo que ningún otro sistema puede, ni siquiera como promesa, realizar. Permite a los empresarios, por la vigilancia del movimiento de un número relativamente pequeño de precios, como un mecánico vigila las manillas de unas cuantas esferas, ajustar sus actividades a las de sus compañeros.

Lo importante aquí es que el sistema de precios sólo cumplirá su función si prevalece la competencia, es decir, si el productor individual tiene que adaptarse a los cambios de los precios y no puede dominarlos. Cuanto más complicado es el conjunto, más dependientes nos hacemos de esta división del conocimiento entre individuos, cuyos esfuerzos separados se coordinan por este mecanismo impersonal de transmisión de las informaciones importantes que conocemos por el nombre de sistema de precios.

No hay exageración en decir que si hubiéramos tenido que confiar en una planificación centralizada directa para el desarrollo de nuestro sistema industrial, jamás habría éste alcanzado el grado de diferenciación, complejidad y flexibilidad que logró. Comparado con esta solución del problema económico mediante la descentralización y la coordinación automática, el método más convincente de dirección

centralizada es increíblemente tosco, primitivo y corto en su alcance. La extensión lograda por la división del trabajo, a la que se debe la civilización moderna, resultó del hecho de no haber sido necesario crearla conscientemente, sino que el hombre vino a dar con un método por el cual la división del trabajo pudo extenderse mucho más allá de los límites a los que la hubiera reducido la planificación. Por ende, todo posterior crecimiento de su complejidad, lejos de exigir una dirección centralizada, hace más importante que nunca el uso de una técnica que no dependa de un control explícito. (*Camino de Servidumbre*, [1944] 2008, Capítulo IV, pp. 138 a 140)²¹.

“La Competencia como Proceso de Descubrimiento”²²

I. (...) La diferencia entre la competencia económica y los exitosos procedimientos de la ciencia consiste en que la primera es un método para descubrir hechos particulares que son relevantes para alcanzar objetivos específicos temporales, en tanto que la ciencia aspira al descubrimiento de lo que se denomina a veces “hechos generales”, que son regularidades de los acontecimientos. La ciencia se ocupa de hechos particulares únicos, sólo hasta el punto en que éstos ayudan a confirmar o refutar teorías. Dado que ellos se refieren a rasgos permanentes y generales del mundo, los descubrimientos de la ciencia disponen de mucho tiempo para probar su valor. En contraste, los beneficios de los hechos particulares, cuya utilidad se descubre mediante la competencia en el mercado, son en gran medida transitorios. En lo que concierne a la teoría del método científico, sería tan fácil desacreditarla, basándose en que ésta no lleva a predicciones comprobables respecto a lo que puede descubrir la ciencia, como lo sería desacreditar la teoría del mercado sobre la base de que no logra predecir los resultados particulares que éste alcanzará. Dada la naturaleza del caso, la teoría de la competencia no puede hacerlo en ninguna situación en que fuera razonable utilizarla. Como veremos, su capacidad de predecir está necesariamente limitada a vaticinar el tipo de patrón o el carácter abstracto del orden que se forma, pero no se extiende a la predicción de hechos particulares.

²¹ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

²² Friedrich A. Hayek: “La Competencia como Proceso de Descubrimiento” [1978], *Estudios Públicos* N° 50, 1993.

II. Habiéndome despojado de esta enojosa preocupación, volveré al tema central de esta conferencia, señalando que la teoría económica parece cerrarse a veces, desde un principio, el camino hacia una evaluación del carácter del proceso de la competencia, ya que parte de la suposición de una oferta “dada” de los bienes escasos. Pero, cuáles son éstos o qué cosas constituyen mercaderías y cuán escasas o valiosas son éstas es lo que la competencia, precisamente, debe descubrir. Únicamente los resultados provisorios, que resultan del proceso del mercado en cada etapa, indican a los individuos lo que deben buscar. La utilización del conocimiento, ampliamente disperso en una sociedad que tenga una distribución extensiva del trabajo, no puede descansar en el hecho de que los individuos conozcan todos los usos particulares a los cuales pueden aplicarse las cosas que les son familiares dentro de su propio medio ambiente individual. Los precios dirigen su atención a aquello que vale la pena descubrir respecto de lo que el mercado ofrece en materia de ciertos bienes y servicios. Esto significa que las combinaciones de conocimientos y habilidades individuales —en alguna medida, siempre únicas—, que el mercado permite usar, no constituyen, ni siquiera en una mera primera instancia, un conocimiento de los hechos que los individuos puedan registrar y comunicar, si alguna autoridad así lo solicitase. El conocimiento al cual me refiero consiste más bien en una capacidad para descubrir las circunstancias especiales, lo que sólo será efectivo si los poseedores de este conocimiento son informados por el mercado acerca de qué clase de bienes o servicios son requeridos y cuál es la urgencia de esta necesidad. (...)

La confusión que aquí predomina se debe principalmente a la manera errónea de considerar el orden que produce el mercado como una “economía”, en el estricto sentido de la palabra, y al hecho de juzgar los resultados del proceso del mercado con criterios que son apropiados solamente para una específica comunidad organizada, al servicio de una jerarquía determinada de fines. Pero tal jerarquía de fines no es relevante para la compleja estructura compuesta por innumerables disposiciones económicas individuales. A esta última, desafortunadamente, también la describimos con la misma palabra: “economía”, pese a que es fundamentalmente diferente y debe ser juzgada, entonces, por patrones distintos. Una economía, en estricto sentido, es una organización u ordenamiento en el que alguien adjudica deliberadamente recursos a un

orden unitario de fines. El orden espontáneo producido por el mercado no es de esta especie, y en muchos aspectos importantes no se comporta como una economía propiamente tal. En particular, el orden espontáneo es diferente porque no garantiza que aquellas necesidades que la opinión general considera más importantes serán siempre satisfechas, antes que las escaseces menos trascendentes. Ésta es la razón principal por la cual la gente objeta este orden. En efecto, el socialismo no es otra cosa que un requerimiento para que el orden del mercado (o “catalaxia”, como prefiero llamarlo, para evitar toda confusión con una economía propiamente dicha) se transforme en una economía en su sentido estricto, en la que una escala común de prioridades determine cuáles de las diversas necesidades deben ser satisfechas y cuáles no. (...)

Como hemos visto, los resultados de un método de descubrimiento son, por naturaleza, imprevisibles, y lo único que podemos esperar de la adopción de un método efectivo de descubrimiento es mejorar las oportunidades de los individuos que no conocemos. El único objetivo común que podemos perseguir al elegir esta técnica de ordenamiento de los asuntos sociales es la clase general de patrón o el carácter abstracto del orden que se formará.

III. Los economistas suelen referirse al orden que produce la competencia como un equilibrio; un término poco feliz, ya que tal equilibrio presupone que los hechos ya han sido descubiertos, y que ha cesado, por tanto, la competencia. El concepto de “orden”, que prefiero al de equilibrio —por lo menos para la discusión de los problemas de la política económica—, tiene la ventaja de que podemos hablar significativamente de un orden que hasta cierto punto es abordable, en diversos grados, y que puede ser conservado a través de un proceso de cambios. Si bien el equilibrio económico no existe, hay cierta justificación para afirmar que la clase de orden, del cual nuestra teoría describe un tipo ideal, llega a ser alcanzado en alto grado.

Este orden se manifiesta, en primer lugar, en la circunstancia de que las expectativas en torno a las transacciones que logren efectuarse con otros miembros de la sociedad —sobre las cuales se basan los planes de los diversos asuntos económicos— pueden ser satisfechas en su mayor parte. Este ajuste mutuo de los planes individuales es originado por aquello que —desde que las ciencias físicas comenzaron también

a preocuparse de los órdenes espontáneos o sistemas auto-organizativos— hemos aprendido a llamar “retroalimentación negativa”. En efecto, como lo reconocen inteligentes biólogos: “[M]ucho antes que Claude Bernard, Clark Maxwell, Walter B. Cannon o Norbert Wiener hubieran desarrollado la cibernética, Adam Smith, en *La Riqueza de las Naciones*, usó esta idea en forma igualmente clara. La ‘mano invisible’ que regula los precios hasta el último detalle está manifestamente contenida en esta idea. En un mercado libre, dice Smith, los precios se regulan por la retroalimentación negativa”. (...)

El término “incentivos” es usado frecuentemente, en este contexto, con connotaciones en cierto modo engañosas, como si el problema principal fuera inducir a la gente a esforzarse suficientemente. Sin embargo, la indicación más importante que ofrecen los precios no consiste tanto en cómo se debe actuar, sino en qué es lo que se *debe hacer*. En un mundo que cambia continuamente, incluso la mera mantención de un nivel determinado de riqueza requiere de incesantes modificaciones en la dirección de los esfuerzos de algunas personas, las que sólo tendrán lugar si se aumentan las remuneraciones de ciertas actividades y disminuyen las de otras. Con estos ajustes, que en condiciones relativamente estables sólo son necesarios para mantener la corriente de ingresos, no hay ningún “excedente” (*surplus*) disponible que pueda ser usado para compensar a aquellos contra los cuales se revierten los precios. Sólo en un sistema que crezca rápidamente podemos esperar que se eviten descensos absolutos en las posiciones de ciertos grupos. (...) (“La Competencia como Proceso de Descubrimiento” [1978] *Estudios Públicos* N° 50, 1993).

C) *Rule of Law* vs. planificación centralizada

La planificación y el Estado de derecho

Nada distingue con más claridad las condiciones de un país libre de las que rigen en un país bajo un gobierno arbitrario que la observancia, en aquél, de los grandes principios conocidos bajo la expresión Estado de Derecho (*Rule of Law*). Despojada de todo su tecnicismo, significa que el Estado está sometido en todas sus acciones a normas fijas y conocidas de antemano; normas que permiten a cada uno prever con suficiente certidumbre cómo usará la autoridad en cada circunstan-

cia sus poderes coercitivos, y disponer los propios asuntos individuales sobre la base de este conocimiento^a (...) Aun cuando toda ley restringe hasta cierto punto la libertad individual alterando los medios que la gente puede utilizar en la consecución de sus fines, bajo la supremacía de la ley le está prohibido al Estado paralizar por una acción *ad hoc* los esfuerzos individuales. Dentro de las reglas de juego conocidas, el individuo es libre para procurarse sus fines y deseos personales, seguro de que los poderes del Estado no se usarán deliberadamente para frustrar sus esfuerzos.

La distinción que antes establecimos entre la creación de una estructura legal permanente, dentro de la cual la actividad productiva es guiada por las decisiones individuales, y la dirección de la actividad económica por una autoridad central, es realmente un caso particular de la distinción más general entre el Estado de Derecho y el gobierno arbitrario. Bajo el primero, el Estado se limita a fijar normas determinantes de las condiciones bajo las cuales pueden utilizarse los recursos disponibles, dejando a los individuos la decisión sobre los fines para los que serán usados. Bajo el segundo, el Estado dirige hacia fines determinados el empleo de los medios de producción. Las normas del primer tipo pueden establecerse de antemano, con el carácter de *normas formales* que no se dirigen a los deseos y necesidades de ningún individuo en particular. Pretenden ser tan sólo instrumentos para la consecución de los diversos fines individuales de las gentes. Y se proyectan, o deben serlo, para tan largos períodos que sea imposible saber si favorecerán a alguien en particular más que a otros. Pueden casi describirse como un tipo de instrumento de la producción que permite a cualquiera prever la conducta de las gentes con quienes tienen que

^a De acuerdo con la clásica exposición de A. V. Dicey, en *Introduction to the Study of the Law of the Constitution* (Londres: Macmillan and Co., 1915, 8ª ed., p. 198), *rule of law* “significa, en primer lugar, la absoluta supremacía o predominio del derecho común, como oposición al ejercicio del poder arbitrario, y excluye la existencia de arbitrariedades, prerrogativas y hasta de una amplia autoridad discrecional por parte del Estado”. En gran parte como resultado de la obra de Dicey, esta expresión ha adquirido, sin embargo, en Inglaterra, un significado técnico más estrecho, que aquí no nos concierne. El más amplio y antiguo significado de este concepto de la supremacía o imperio de la ley, que en Inglaterra alcanzó el carácter de una tradición, más tenida por demostrada que discutida, fue objeto de la más completa elaboración en Alemania, precisamente porque suscitaba lo que allí eran nuevos problemas, en las discusiones de comienzos del siglo XIX sobre la naturaleza del *Rechtsstaat*.

colaborar, más que como esfuerzos para la satisfacción de necesidades particulares. (*Camino de Servidumbre*, [1944] 2008, Capítulo VI, p. 161)²³.

Control económico y totalitarismo

La cuestión que plantea la planificación económica no consiste, pues, solamente en si podremos satisfacer en la forma preferida por nosotros lo que consideramos nuestras más o menos importantes necesidades. Está en si seremos nosotros quienes decidamos acerca de lo que es más y lo que es menos importante para nosotros mismos, o si ello será decidido por el planificador. La planificación económica no afectaría sólo a aquellas de nuestras necesidades marginales que tenemos en la mente cuando hablamos con desprecio de lo simplemente económico. Significaría de hecho que, como individuos, no nos estaría ya permitido decidir qué es lo que consideramos como marginal.

La autoridad directora de toda la actividad económica interveniría no sólo la parte de nuestras vidas que afecta a las cosas inferiores: intervendría en la asignación de los medios limitados con que contamos para todas nuestras finalidades. Y quien controla toda la vida económica, controla los medios para todos nuestros fines y, por consiguiente, decide cuáles de éstos han de ser satisfechos y cuáles no. Ésta es realmente la cuestión crucial. El control económico no es sólo intervención de un sector de la vida humana que puede separarse del resto; es el control de los medios que sirven a todos nuestros fines, y quien tenga la intervención total de los medios determinará también a qué fines se destinarán, qué valores serán calificados como más altos y cuáles como más bajos: en resumen, qué deberán amar y procurarse los hombres. La planificación central significa que el problema económico ha de ser resuelto por la comunidad y no por el individuo; pero esto implica que tiene que ser también la comunidad, o, mejor dicho, sus representantes, quienes decidan acerca de la importancia relativa de las diferentes necesidades.

La supuesta liberación económica que los planificadores nos prometen significa precisamente que seremos relevados de la necesidad de resolver nuestros propios problemas económicos, y que las peno-

²³ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

sas elecciones que éstos a menudo exigen serán hechas para nosotros. Como, bajo las condiciones modernas, para casi todas las cosas dependemos de los medios que nuestros semejantes nos suministran, la planificación económica exigiría la dirección de casi todo en nuestra vida. Dificilmente se encontrará un aspecto de ella, desde nuestras necesidades primarias hasta nuestras relaciones con la familia y los amigos, desde la naturaleza de nuestro trabajo hasta el empleo de nuestro ocio, en el que el planificador no ejercería su “intervención expresa”. (*Camino de Servidumbre*, [1944] 2008, Capítulo VII, pp. 180 y 181)²⁴.

(...) Aunque el fin declarado de la planificación fuese que el hombre deje de ser un simple medio, de hecho —como sería imposible tener en cuenta en el plan todas las preferencias y aversiones individuales— el individuo llegaría a ser más que nunca un simple medio, utilizado por la autoridad en servicio de abstracciones tales como el “bienestar social” o el “bien común” (*Camino de Servidumbre*, [1944] 2008, Capítulo VII, p. 185)²⁵.

Seguridad y libertad

Será bueno contraponer desde un principio las dos clases de seguridad: la limitada, que pueden alcanzar todos y que, por consiguiente, no es un privilegio, sino un legítimo objeto de deseo, y la seguridad absoluta, que en una sociedad libre no pueden lograr todos, y que no debe concederse como un privilegio —excepto en unos cuantos casos especiales, como el de la judicatura, donde una independencia completa es de extraordinaria importancia—. Estas dos clases de seguridad son: la primera, la seguridad contra una privación material grave, la certidumbre de un determinado sustento mínimo para todos, y la segunda, la seguridad de un determinado nivel de vida o de la posición que una persona o grupo disfruta en comparación con otros. O, dicho brevemente, la seguridad de un ingreso mínimo y la seguridad de aquel ingreso concreto que se supone merecido por una persona. Veremos ahora que esa distinción coincide ampliamente con la diferencia entre la seguridad que puede procurarse a todos, fuera y como suplemento del sistema de

²⁴ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

²⁵ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

mercado, y la seguridad que sólo puede darse a algunos y sólo mediante el control o la abolición del mercado. (*Camino de Servidumbre*, [1944] 2008, Capítulo IX, p. 210)²⁶.

Trátase, evidentemente, de un conflicto esencial entre dos tipos de organización social irreconciliables, que, por las formas más características en que aparecen, se han designado a menudo como sociedades de tipo comercial y militar. Fueron quizá expresiones desafortunadas, porque dirigen la atención hacia lo accesorio y hacen difícil ver que nos enfrentamos aquí con una alternativa real y que no hay una tercera posibilidad. O la elección y el riesgo corresponden al individuo, o se le exonera de ambos. El ejército es, sin duda, en muchos aspectos, la representación más ajustada y la que nos es más familiar, del segundo tipo de organización, donde trabajo y trabajador son igualmente designados por la autoridad, y donde, si los medios disponibles son escasos, todo el mundo es puesto a media ración. Es éste el único sistema en el que se puede conceder al individuo plena seguridad económica y que, extendido a la sociedad entera, permite otorgarla a todos sus miembros. Esta seguridad es, por consiguiente, inseparable de la restricción de la libertad y propia del orden jerárquico de la vida militar; es la seguridad de los cuarteles.

Es posible, por lo demás, organizar sobre este principio ciertas secciones de una sociedad que se mantiene libre en lo restante, y no hay razón para que esta forma de vida, con sus necesarias restricciones de la libertad individual, no esté abierta a quien la prefiera. Además, algún servicio voluntario de trabajo, sobre líneas militares, podría ser la mejor forma en que el Estado proporcionase a todos la certidumbre de una oportunidad de trabajo y un ingreso mínimo. Los proyectos de esta clase se demostraron en el pasado tan escasamente aceptables porque quienes estaban dispuestos a ceder su libertad a cambio de la seguridad exigían siempre, para entregar su plena libertad, que se quitase también ésta a todos los que no estaban dispuestos a ello. Es difícil encontrar justificación a una pretensión semejante.

El tipo de organización militar que conocemos nos da, sin embargo, una imagen muy inadecuada de lo que sería si se extendiese a toda la sociedad. Cuando sólo una parte de la sociedad está organizada sobre

²⁶ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

líneas militares, la falta de libertad de los miembros de la organización militar está mitigada por el hecho de seguir existiendo un ámbito libre al cual pueden pasar si las restricciones se hacen demasiado molestas. Para formarnos una imagen de lo que sería probablemente aquella sociedad si, de acuerdo con el ideal que ha seducido a tantos socialistas, se organizase como una gran fábrica única, tenemos que mirar hacia la antigua Esparta o la Alemania actual que, después de avanzar en esta dirección durante dos o tres generaciones, está ahora tan cerca de alcanzar ese ideal. (*Camino de Servidumbre*, [1944] 2008, Capítulo IX, pp. 216 y 217)²⁷.

Planificación y democracia

No es sólo que carezcamos de una escala de valores que lo abarque todo; es que sería imposible para una mente abarcar la infinita variedad de las diversas necesidades de las diferentes personas que compiten por los recursos disponibles y asignar un peso definido a cada una. Para nuestro problema es de menor importancia si los fines que son la aspiración de una persona abarcan sólo sus propias necesidades individuales o incluyen las necesidades de sus allegados más cercanos o incluso las de los más distantes; es decir, si es egoísta o altruista, en el sentido ordinario de estas palabras. El hecho trascendental es que al hombre le es imposible abarcar un campo ilimitado, sentir la urgencia de un número ilimitado de necesidades. Se centre su atención sobre sus propias necesidades físicas o tome con cálido interés el bienestar de cualquier ser humano que conozca, los fines de que puede ocuparse serán tan sólo y siempre una fracción infinitésima de las necesidades de todos los hombres.

Sobre este hecho fundamental descansa la filosofía entera del individualismo. Ésta no supone, como se afirma con frecuencia, que el hombre es interesado o egoísta o que deba serlo. Sólo parte del hecho indiscutible de que la limitación de nuestras facultades imaginativas sólo permite incluir en nuestra escala de valores un sector de las necesidades de la sociedad entera, y que, hablando estrictamente, como sólo en las mentes individuales pueden existir escalas de valores, no hay

²⁷ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

sino escalas parciales, escalas que son, inevitablemente, diferentes y a menudo contradictorias entre sí. De esto, el individualista concluye que debe dejarse a cada individuo, dentro de límites definidos, seguir sus propios valores y preferencias antes que los de otro cualquiera, que el sistema de fines del individuo debe ser supremo dentro de estas esferas y no estar sujeto al dictado de los demás. El reconocimiento del individuo como juez supremo de sus fines, la creencia en que, en lo posible, sus propios fines deben gobernar sus acciones, es lo que constituye la esencia de la posición individualista.

Esta posición no excluye, por lo demás, el reconocimiento de unos fines sociales, o, mejor, de una coincidencia de fines individuales que aconseja a los hombres concertarse para su consecución. Pero limita esta acción común a los casos en que coinciden las opiniones individuales. Lo que se llaman “fines sociales” son para ella simplemente fines idénticos de muchos individuos o fines a cuyo logro los individuos están dispuestos a contribuir, en pago de la asistencia que reciben para la satisfacción de sus propios deseos. La acción común se limita así a los campos en que las gentes concuerdan sobre fines comunes. Con mucha frecuencia, estos fines comunes no serán fines últimos de los individuos, sino medios que las diferentes personas pueden usar con diversos propósitos. De hecho, las gentes están más dispuestas a convenir en una acción común cuando el fin común no es un fin último para ellas, sino un medio capaz de servir a una gran variedad de propósitos.

Cuando los individuos se combinan en un esfuerzo conjunto para realizar fines que les son comunes, las organizaciones, como el Estado, que se forman con ese propósito, reciben sistemas de fines propios y medios propios. Pero la organización así formada no deja de ser una “persona” entre otras; en el caso del Estado, mucho más poderosa que cualquier otra, cierto es, pero también con su esfera separada y limitada, sólo dentro de la cual son supremos sus fines. Los límites de esta esfera están determinados por la extensión en que los individuos se conciertan sobre fines particulares; y la probabilidad del acuerdo sobre una particular vía de acción decrece necesariamente a medida que se extiende el alcance de esta acción. Hay ciertas funciones del Estado en cuyo ejercicio se logrará prácticamente la unanimidad entre sus ciudadanos; habrá otras sobre las cuales recaerá el acuerdo de una mayoría importante, y así, sucesivamente, hasta llegar a campos donde, aunque cada individuo desearía que el Estado actuase de alguna

manera, habría casi tantas opiniones como personas acerca de lo que el Estado debiera hacer.

Podemos contar con un acuerdo voluntario para guiar la acción del Estado sólo cuando ésta se limita a las esferas en que el acuerdo existe. Pero no sólo cuando el Estado emprende una acción directa en campos donde no existe tal acuerdo es cuando se suprime la libertad individual. Por desgracia, no podemos extender indefinidamente la esfera de la acción común y mantener, sin embargo, la libertad de cada individuo en su propia esfera. Cuando el sector comunitario, en el que el Estado domina todos los medios, llega a sobrepasar una cierta proporción de la totalidad, los efectos de sus acciones dominan el sistema entero. Si el Estado domina directamente el uso de una gran parte de los recursos disponibles, los efectos de sus decisiones sobre el resto del sistema económico se hacen tan grandes, que indirectamente lo domina casi todo. Donde, como aconteció, por ejemplo, en Alemania ya desde 1928, las autoridades centrales y locales dominan directamente el uso de más de la mitad de la renta nacional (según una estimación oficial alemana de entonces, el 53 por ciento), dominan indirectamente casi la vida económica entera de la nación. Apenas hay entonces un fin individual que para su logro no dependa de la acción del Estado, y la “escala social de valores” que guía la acción del Estado tiene que abarcar prácticamente todos los fines individuales. (*Camino de Servidumbre*, [1944] 2008, Capítulo V, pp. 147 a 149)²⁸.

Igualdad, valor y mérito

El gran objetivo de la lucha por la libertad ha sido conseguir la implantación de la igualdad de todos los seres humanos ante la ley. Esta igualdad ante las normas legales que la coacción estatal hace respetar puede completarse con una similar igualdad de las reglas que los hombres acatan voluntariamente en sus relaciones con sus semejantes. La extensión del principio de igualdad a las reglas de conducta social y moral es la principal expresión de lo que comúnmente denominamos espíritu democrático, y, probablemente, este espíritu es lo que hace más inofensivas las desigualdades que ineludiblemente provoca la libertad.

²⁸ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

La igualdad de los preceptos legales generales y de las normas de conducta social es la única clase de igualdad que conduce a la libertad y que cabe implantar sin destruir la propia libertad. La libertad no solamente nada tiene que ver con cualquier clase de igualdad, sino que incluso produce desigualdades en muchos respectos. Se trata de un resultado necesario que forma parte de la justificación de la libertad individual. Si el resultado de la libertad individual no demostrase que ciertas formas de vivir tienen más éxito que otras, muchas de las razones en favor de tal libertad se desvanecerían. (...)

Está en la esencia de la demanda de igualdad ante la ley que la gente debe ser tratada por igual a pesar del hecho de ser diferentes. [Traducción nuestra] (*Los Fundamentos de la Libertad*, [1960] 2008 Capítulo VI, p. 122)²⁹.

Trascendencia de las desigualdades humanas

(...) De la circunstancia de ser en realidad los hombres muy diferentes se deduce, ciertamente, que si los tratamos igualmente, el resultado será la desigualdad en sus posiciones efectivas, y que la única manera de situarlos en una posición igual es tratarlos de distinta forma. Por lo tanto, la igualdad ante la ley y la igualdad material no solamente son diferentes, sino contrapuestas, pudiendo obtenerse una de las dos, pero no las dos al mismo tiempo. La igualdad ante la ley, que la libertad requiere, conduce a la desigualdad material. Con arreglo a tal criterio, si bien el Estado ha de tratar a todos igualmente, no debe emplearse la coacción en una sociedad libre con vistas a igualar más la condición de los gobernados. El Estado debe utilizar la coacción para otros fines.

Nosotros no rechazamos la igualdad como tal; afirmamos tan sólo que la pretensión de igualdad es el credo profesado por la mayoría de aquellos que desean imponer sobre la sociedad un preconcebido patrón de distribución. Nuestra objeción se alza contra todos los intentos de imprimir en la sociedad un patrón de distribución deliberadamente escogido, sea en un orden de igualdad o de desigualdad. Comprobaremos, ciertamente, que muchos de aquellos que abogan por el aumento de la igualdad realmente no piden tal igualdad, sino una distribución

²⁹ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

que esté más íntimamente conforme con las concepciones humanas del mérito individual, y que sus deseos son tan incompatibles con la libertad como los de los más estrictos igualitaristas. (...). (*Los Fundamentos de la Libertad*, [1944] 2008, Capítulo VI, p. 123)³⁰.

Familia y herencia

(...) El problema, en lo que a nosotros respecta, consiste tan sólo en si los individuos deben ser libres para hacer llegar a sus descendientes o a otras personas los indicados bienes de carácter material, causa básica de la desigualdad.

Una vez que estemos de acuerdo en que conviene encauzar el instinto natural de los padres de dotar lo mejor que puedan a las nuevas generaciones, parece que no existe razón sensible para limitar la acción a los beneficios no materiales. La función familiar de transmitir patrones y tradiciones está íntimamente ligada a la posibilidad de transmitir bienes materiales. Resulta difícil comprender de qué forma serviría al verdadero interés de la sociedad la limitación de las ganancias materiales de una generación.

Hay también otra consideración que pudiera parecer en cierta manera cínica: si queremos hacer el máximo uso de la natural parcialidad de los padres por sus hijos, no debemos impedir la transmisión de la propiedad. Parece cierto que entre las muchas fórmulas existentes para que ganadores de poder e influencia provean a sus descendientes, la más barata, en el aspecto social, con gran diferencia, es la transmisión de la fortuna. De no existir dicho expediente, los hombres buscarían otras maneras de proveer a sus hijos, tales como colocarlos en una situación que les proporcionara la renta y el prestigio que una fortuna les hubiera dado, originando con ello un despilfarro de recursos y una injusticia muchos más tangible que la que causa la transmisión del patrimonio familiar. No otra cosa ocurre en el seno de las sociedades que rechazan la institución de la herencia, incluida la comunista. Quienes se oponen a las desigualdades producidas por la herencia deben, por tanto, reconocer que, siendo los hombres como son, se trata del menor de los males, incluso desde el propio punto de vista de los

³⁰ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

oponentes a la desigualdad. (*Los Fundamentos de la Libertad*, [1960] 2008, Capítulo VI, p. 127)³¹.

Igualdad de oportunidades

(...) Hace cien años, cuando el movimiento clásico liberal estaba en el cenit, la pretensión [de igualdad en la educación] se expresaba generalmente mediante la frase *la carrière ouverte aux talents*. Aspirábase a que se removieran todos los obstáculos puestos por los hombres a la elevación de algunos, que se abolieran todos los privilegios individuales y que la contribución estatal a las posibilidades de mejorar las condiciones de los individuos fuera la misma para todos. Se aceptaba con carácter de generalidad que, mientras los hombres fueran diferentes y crecieran en familias distintas, no podría asegurárseles un mismo punto de partida. (...) (*Los Fundamentos de la Libertad*, [1960] 2008, Capítulo VI, p. 128)³².

El conflicto entre mérito y valor

Aun cuando la mayoría de las pretensiones estrictamente igualitaristas no se basan en cosa distinta de la envidia, debemos reconocer que mucho de lo que a primera vista parece aspiración a una mayor igualdad deriva de la pretensión a una más justa distribución de los bienes de este mundo con lo que se ampara en motivos mucho más dignos de crédito. La mayoría de la gente no combate la mera existencia de la desigualdad, sino que censura la circunstancia de que las recompensas no correspondan a ninguna distinción reconocible en los méritos de aquellos que las reciben. La respuesta comúnmente dada a ello es que una sociedad libre, en conjunto, logra tal clase de justicia. No obstante, dicha premisa resulta indefendible si por justicia se quiere entender proporcionalidad de recompensa al mérito moral. Cualquier intento de fundamentar en ese argumento las razones en pro de la libertad es muy dañoso, pues supone que las recompensas materiales deberían concederse

³¹ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

³² Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

para corresponder a méritos reconocibles, y, por lo tanto, se contrapone a la conclusión que la mayoría de la gente deduciría como consecuencia de una afirmación falsa. La respuesta idónea es que en un sistema libre no resulta deseable ni practicable que las recompensas materiales se otorguen, generalmente, para corresponder a los que los hombres reconocen como mérito. La sociedad libre tiene como característica esencial el que la posición individual no dependa necesariamente de los puntos de vista que los semejantes mantengan acerca del mérito que dicho individuo ha adquirido. (*Los Fundamentos de la Libertad*, [1960] 2008, Capítulo VI, p. 130)³³.

D) Liberalismo y democracia

Liberalismo y administración: El *Rechtsstaat*

Dada la reputación que Prusia adquirió en el siglo XIX, el lector pudiera sorprenderse al saber que los orígenes del movimiento germánico en favor del Estado de Derecho se encuentran en dicho reino. Pero es lo cierto que, en algunos aspectos, el gobierno del despotismo ilustrado del siglo XVIII había actuado de manera sorprendentemente moderna e incluso podría decirse que con visos casi liberales, sobre todo en lo que se refiere a los principios legales y administrativos. No carecía de sentido el que Federico II se describiera a sí mismo como el primer servidor del Estado. La tradición derivada principalmente de los grandes teóricos del derecho natural y parcialmente de fuentes occidentales durante los últimos años del siglo XVIII se fortaleció grandemente con la influencia de las teorías jurídicas y morales de la filosofía de Immanuel Kant.

Los escritores germanos suelen citar las teorías de Kant al iniciar sus descripciones del movimiento conducente al *Rechtsstaat*. Aunque tal postura probablemente exagera la originalidad de la filosofía jurídica de Kant, éste, indudablemente, le dio la forma en que alcanzó su máxima influencia en Alemania. La principal contribución de Kant es ciertamente una teoría general de la moral, que hizo aparecer el principio del Estado de Derecho como una especial aplicación de un principio más general. Su famoso “imperativo categórico”, la regla de que el hombre

³³ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

debe siempre “actuar sólo de acuerdo con esa máxima en virtud de la cual no puede querer más de lo que debe ser ley universal”, constituye de hecho una extensión al campo general de la ética de la idea básica que entraña el imperio de la ley. Tal imperativo suministra, como lo hace el gobierno de la ley, un criterio al cual las normas concretas deben conformarse para ser justas. Ahora bien, al subrayar la necesidad de un carácter general y abstracto para todas las leyes si éstas están llamadas a guiar a los individuos libres, el concepto resultó de la máxima importancia por cuanto preparaba el campo para ulteriores procesos evolutivos legales. (...) (*Los Fundamentos de la Libertad*, [1960] 2008, Capítulo XIII, pp. 269 y 270)³⁴.

La evolución del Estado de derecho:

Origen de los ideales de la antigua Atenas

(...) ¿Cuáles fueron las principales características de esa libertad de la “más libre de las naciones libres”, como Micias llamó a Atenas en la mencionada ocasión, vistas tanto por los propios griegos como por los ingleses en la última época de los Tudor o de los Estuardo?

La respuesta viene sugerida por una palabra que los isabelinos tomaron prestada de los griegos, pero que desde entonces ha estado fuera de uso. La palabra *isonomía* fue importada en Inglaterra, procedente de Italia, al final del siglo XVI, con el significado de “igualdad de las leyes para toda clase de personas”. Poco tiempo después se utilizó libremente por los traductores de Tito Livio, en la forma anglicanizada de *isonomy*, para describir un estado de igualdad legal para todos y de responsabilidad de los magistrados. Continuó el uso de la palabra durante el siglo XVII, hasta que “igualdad ante la ley”, “gobierno de la ley” e “imperio de la ley” la desplazaron gradualmente.

La historia del concepto en la Grecia antigua ofrece una interesante lección, dado que probablemente entraña el primer caso de un ciclo que las civilizaciones parecen repetir. Cuando apareció por vez primera, describía el Estado que Solón había establecido antes en Atenas al otorgar al pueblo “leyes iguales para los altos y los bajos” y “ningún control de la vida pública que no fuese la certeza de ser gobernados

³⁴ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

legalmente y de acuerdo con normas preestablecidas”. La isonomía fue contrastada con el gobierno arbitrario de los tiranos y llegó a ser una expresión familiar en canciones populares de borrachos que celebraban el asesinato de uno de tales déspotas. El concepto parece ser más viejo que el de *democracia*, y la exigencia de igual participación de todos en el gobierno tal vez fuera una de sus consecuencias. Para Herodoto todavía es la isonomía, antes que la democracia, “el más bello de todos los nombres del orden político”. Después de la implantación de la democracia, el término continuó usándose por algún tiempo, primero como justificación de aquella y más tarde para disfrazar de manera creciente el carácter que asumió, ya que el gobierno democrático pronto llegó a olvidar la propia igualdad ante la ley, de la que derivara su razón de ser. Los griegos entendieron claramente que los dos ideales, aunque relacionados, no eran lo mismo. Tucídides habló sin ninguna duda sobre la “isonomía oligárquica”, y Platón incluso usó el término isonomía más bien en deliberado contraste con democracia que para justificarla. Al final del siglo IV antes de Cristo se hizo necesario subrayar que “en la democracia las leyes deben imperar (...)” (*Los Fundamentos de la Libertad*, [1960] 2008. Capítulo XI, pp. 219 y 220)³⁵.

El gobierno mayoritario

La igualdad ante la ley conduce a la exigencia de que todos los hombres tengan también la misma participación en la confección de las leyes. (...) El liberalismo (...) se preocupa principalmente de la limitación del poder coactivo de todos los gobiernos, sean democráticos o no, mientras el demócrata dogmático sólo reconoce un límite al gobierno: la opinión mayoritaria. (...) A la democracia se opone el gobierno autoritario; al liberalismo se opone el totalitarismo. Ninguno de los dos sistemas excluye necesariamente al opuesto. Una democracia puede muy bien esgrimir poderes totalitarios, y es concebible que un gobierno autoritario actúe sobre la base de principios liberales.

La palabra democracia (...) si se emplea estrictamente para describir un método de gobierno, a saber, el de la regla de la mayoría, hace clara referencia a un problema distinto del liberalismo. El liberalismo

³⁵ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

(...) [a]cepta la regla de la mayoría como un método de decisión, pero no como una autoridad en orden a lo que la decisión debiera ser. Para el demócrata doctrinario, el hecho de que la mayoría quiera algo es razón suficiente para considerarlo bueno, pues, en su opinión, la voluntad de la mayoría determina no sólo lo que es ley, sino lo que es buena ley.

(...) Sin embargo, también hay cierto sector que utiliza la palabra “libertad” en el sentido de libertad política, lo que le conduce a identificar liberalismo con democracia. (...).

El liberalismo constituye una de las doctrinas sobre los objetivos y la esfera de acción de los gobernantes, fines y ámbitos entre los que elegirá la democracia; en cambio, esta última, por ser un método, no indica nada acerca de los objetivos de quienes encarnan el poder público. (...) (*Los Fundamentos de la Libertad*, [1960] 2008, Capítulo VII, pp. 141 a 143)³⁶.

Justificación de la democracia

Si la democracia es un medio antes que un fin, sus límites deben determinarse a la luz de los propósitos que queremos que sirva. Existen tres argumentos principales que justifican la democracia. Cada uno de ellos puede considerarse como definitivo. El primero afirma que siempre que se estime conveniente la primacía de una opinión entre varias en conflicto —concurriendo la circunstancia de que habría de imponerse, en caso necesario, por la fuerza— resulta menos dañoso que apelar a la violencia el determinar cuál de aquellas opiniones goza del apoyo más fuerte utilizando al efecto el procedimiento de contar los que están en pro y los que están en contra. La democracia es el único método de cambio pacífico descubierto hasta ahora por el hombre.

El segundo argumento —históricamente el más importante y todavía de la mayor trascendencia, aun cuando no nos hallemos completamente seguros de que sea siempre válido— afirma que la democracia es una importante salvaguardia de la libertad individual. (...)

El tercer argumento alude a la ilustración que proporcionan las instituciones democráticas en relación con el desenvolvimiento de los negocios públicos. Tal razonamiento se me antoja el más poderoso. (...)

³⁶ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

El argumento de Tocqueville en su gran obra *Democracia en América* destaca que la democracia es el único método efectivo de educar a la mayoría. Hoy en día, la afirmación de Tocqueville es tan cierta como lo fue en su tiempo. La democracia, por encima de todo, es un proceso de formación de opinión. Su ventaja principal no radica en el método de seleccionar a los que gobiernan, sino en que, al participar activamente una gran parte de la población en la formación de la opinión, se amplía el número de personas capacitadas entre las cuales elegir. (...) (*Los Fundamentos de la Libertad*, [1960] 2008, Capítulo VII, pp. 147 a 149)³⁷.

El proceso de formación de la opinión

La idea de que el gobierno debe atenerse a la opinión de la mayoría tan sólo tiene sentido si tal opinión es independiente del gobierno. (...) [L]os argumentos en favor de la democracia y los argumentos en favor de la libertad de palabra y discusión son inseparables. (...) (*Los Fundamentos de la Libertad*, [1960] 2008, Capítulo VII, p. 149)³⁸.

La necesidad de principios

No existe fundamento lógico que permita atribuir a las decisiones de la mayoría esa más alta sabiduría supraindividual que hasta cierto punto parece cabría otorgar a todo producto espontáneo del cuerpo social. (...)

Las decisiones mayoritarias, por lo demás, cuando no responden a normas comúnmente aceptadas, se hallan singularmente predestinadas a provocar consecuencias que nadie desea. (...) Hoy nos es familiar el fenómeno de que gobiernos cuya acción se inició bajo la orgullosa pretensión de una deliberada intervención en todos los asuntos se encuentran acosados a cada momento por las necesidades creadas por sus acciones anteriores. (...) (*Los Fundamentos de la Libertad*, [1960] 2008, Capítulo VII, p. 151)³⁹.

³⁷ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

³⁸ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

³⁹ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

El imperio de las ideas

(...) El político de éxito debe su poder a la circunstancia de moverse dentro de un marco de pensamiento aceptado, como también a que piensa y habla convencionalmente. Quizá resultara un contrasentido que el político fuese un dirigente en el campo de las ideas. En el ámbito democrático, la tarea del político consiste en averiguar cuáles son las opiniones mantenidas por mayor número de gentes y no en dar cauce a nuevas opiniones que se conviertan en criterio de la mayoría en algún futuro distante.

El estado de opinión que gobierna la decisión en asuntos políticos es siempre resultado de una lenta evolución que se extiende sobre largos períodos y que actúa en muchos niveles diferentes. Las nuevas ideas surgen de unos pocos y se extienden gradualmente hasta llegar a ser patrimonio de una mayoría que apenas si conoce su origen. En la sociedad moderna este proceso implica una división de funciones entre quienes se preocupan principalmente de determinadas soluciones y los que se ocupan de ideas generales y de elaborar y reconciliar los diversos principios y acciones que las experiencias pasadas han sugerido. (...) (*Los Fundamentos de la Libertad*, [1960] 2008, Capítulo VII, pp. 152 y 153)⁴⁰.

Condiciones para que la democracia perviva

(...) El liberal cree que los límites que la democracia debe imponerse son también los límites dentro de los cuales puede de manera efectiva funcionar, y el marco donde asimismo la mayoría puede dirigir y controlar verdaderamente las acciones del gobierno. En tanto que la democracia obligue al individuo tan sólo mediante reglas generales elaboradas por ella misma, conserva el poder de coacción en sus propias manos. Al intentar dirigir a dicho individuo más específicamente, pronto se encontrará con que está indicando meramente los fines a lograr a la par que deja a sus expertos servidores el decidir la mejor manera de alcanzar tales objetivos. Y una vez que se admita con carácter de generalidad que las decisiones de la mayoría pueden indicar fines meramente y que la persecución de los mismos ha de abandonarse a la resolución

⁴⁰ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

de los administradores, pronto se creará también que casi todos los medios para alcanzar dichos fines son legítimos.

El individuo tiene pocos motivos para temer a las leyes generales que la mayoría promulga, pero sí mucha razón para recelar de los gobernantes que tal mayoría pueda imponerle para complementar las instrucciones del caso en orden a su aplicación. (...) Habiéndose acordado que la mayoría debe prescribir las reglas que hemos de obedecer para la persecución de nuestros fines individuales, nos encontramos sujetos más y más a las órdenes y a la arbitraria voluntad de sus agentes. (...) [L]os más entusiastas partidarios de tan ilimitados poderes de la mayoría son a menudo esos mismos administradores, conocedores mejor que nadie de que una vez asumidos tales poderes, serán ellos y no la mayoría los que de hecho harán ejercicio de los mismos. (...)

(...) No es “antidemocrático” tratar de persuadir a la mayoría de la existencia de límites más allá de los cuales su acción deja de ser benéfica y de la observancia de principios que están más allá de toda voluntad mayoritaria. La democracia, para sobrevivir, debe reconocer que no es la fuente original de la justicia y que precisa admitir una concepción de esta última que no se manifiesta necesariamente en las opiniones populares sobre la solución particular de cada caso. El peligro estriba en que confundamos los medios de asegurar la justicia con la justicia misma. Quienes se esfuerzan en persuadir a las mayorías para que reconozcan límites convenientes a su justo poder son tan necesarios para el proceso democrático como los que constantemente señalan nuevos objetivos a la acción democrática. (*Los Fundamentos de la Libertad*, [1960] 2008, Capítulo VII, pp. 157 y 158)⁴¹.

Por qué los peores se colocan a la cabeza

Si la “comunidad” o el Estado son antes que el individuo; si tienen fines propios, independientes y superiores a los individuales, sólo aquellos individuos que laboran para dichos fines pueden ser considerados como miembros de la comunidad. Consecuencia necesaria de este criterio es que a una persona sólo se la respeta en cuanto miembro del grupo; es decir, sólo si trabaja y en cuanto trabaja para los fines

⁴¹ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

considerados comunes, y su plena dignidad le viene de su condición de miembro y no simplemente de ser hombre. En realidad, los conceptos mismos de humanidad y, por consiguiente, de internacionalismo, en cualquiera de sus formas, son por entero productos de la concepción individualista del hombre, y no hay lugar para ellos en un sistema ideológico colectivista. (*Camino de Servidumbre*, [1944] 2008, Capítulo X, p. 230)⁴².

Condiciones materiales y fines ideales

Tenemos que volver nuevamente al punto crucial: que la libertad individual no se puede conciliar con la supremacía de un solo objetivo al cual debe subordinarse completa y permanentemente la sociedad entera. La única excepción a la regla de que una sociedad libre no puede someterse a un solo objetivo la constituyen la guerra y otros desastres temporales, circunstancias en las que la subordinación de casi todo a la necesidad inmediata y apremiante es el precio por el cual se preserva a la larga nuestra libertad. Esto explica también por qué son tan equívocas tantas de las frases de moda respecto a la aplicación con fines de paz de lo que hemos aprendido a hacer con fines de guerra: es razonable sacrificar temporalmente la libertad para hacerla más segura en el futuro; pero no puede decirse lo mismo de un sistema propuesto como organización permanente. (*Camino de Servidumbre*, [1944] 2008, Capítulo XIV, p. 297)⁴³.

E) Razón y evolución

(...) durante tanto tiempo [ha] parecido insoluble el más crucial problema de la organización política, es decir cómo limitar la “voluntad popular” sin sustituirla por otra “voluntad” superior. Tan pronto como reconocemos que el orden básico de la Gran Sociedad no puede apoyarse enteramente en el plan o diseño, y por tanto reconocemos que no se puede aspirar a obtener particulares resultados previsibles, comprende-

⁴² Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

⁴³ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

mos que la exigencia, como legitimación de toda autoridad, del sometimiento a unos principios generales aceptados por la opinión general es capaz de establecer restricciones efectivas sobre la voluntad particular de toda autoridad, incluida la de la mayoría de turno.

En torno a estas cuestiones, de las que fundamentalmente me ocuparé a lo largo de la presente obra, parece haberse avanzado bien poco desde Hume y Kant, por lo que, en muchos aspectos, nuestro análisis arrancará del punto en que ellos lo dejaron. Nadie como ellos ha estado tan cerca de captar el carácter de los valores como condiciones independientes y orientadoras de toda construcción racional. Lo que en último extremo constituye mi gran preocupación, aunque de ello sólo pueda tratar algún pequeño aspecto, es la destrucción de los valores por el error científico que cada vez con mayor convencimiento identifico como la gran tragedia de nuestro tiempo —tragedia, porque los valores que el error científico tiende a destruir constituyen los fundamentos indispensables de toda nuestra civilización, incluidos los esfuerzos científicos que luchan contra ella. La tendencia del constructivismo a presentar estos valores que él no puede explicar como fruto de decisiones humanas arbitrarias, o actos de la voluntad, o simples emociones, más bien que como las condiciones necesarias de hechos que dan por descontados quienes los sostienen, ha contribuido en gran medida a sacudir los cimientos de la civilización y de la propia ciencia, que también descansa sobre un sistema de valores que en modo alguno admiten demostración científica. (*Derecho, Legislación y Libertad*, [1973] 2006, Introducción, pp. 20 y 21)⁴⁴.

Constructivismo y evolución

(...) El otro planteamiento, que lenta y gradualmente ha venido progresando desde la antigüedad, si bien durante algún tiempo ha quedado casi totalmente marginado por el mayor atractivo del enfoque constructivista, sostiene que el modelo de orden social que tanto ha incrementado la eficacia de la acción humana no se debía solamente a instituciones y prácticas inventadas o diseñadas para tal objetivo, sino que en gran medida respondía a un proceso inicialmente denominado

⁴⁴ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

“crecimiento” y luego “evolución”, un proceso en el que ciertos comportamientos que al principio fueron adoptados por otras razones, o incluso de manera puramente accidental, se conservaron porque permitían al grupo en que habían surgido prevalecer sobre otros grupos. Desde su primer desarrollo sistemático en el siglo XVIII, esta concepción debió enfrentarse no sólo al antropomorfismo del pensamiento primitivo, sino también, y en mayor medida, al refuerzo que estas concepciones ingenuas recibieron de la nueva filosofía racionalista. En realidad, fue el desafío planteado por esta filosofía lo que condujo a la formulación explícita de la concepción basada en la evolución. (*Derecho, Legislación y Libertad*, [1973] 2006, Capítulo I, p. 26)⁴⁵.

Los dogmas del racionalismo cartesiano

(...) Tal fue la actitud característica del constructivismo cartesiano con su desprecio por la tradición, la costumbre y la historia en general. Sólo la propia razón puede permitir al hombre acometer la edificación de una sociedad de nueva planta.

Sin embargo, este enfoque “racionalista” significa de hecho un regreso a los primitivos, antropomórficos modos de pensar. Reproduce una renovada propensión a atribuir el origen de todas las instituciones culturales a la invención o diseño. La moral, la religión y el derecho, el lenguaje y la escritura, el dinero y el mercado se concibieron como si hubieran sido contruidos deliberadamente por alguien, o por lo menos como si parte de su perfección se debiera a semejante diseño. Esta explicación intencionalista o pragmática de la historia tuvo su máxima expresión en la concepción de la formación de la sociedad mediante un contrato social, primero en Hobbes y luego en Rousseau, que en varios aspectos es un discípulo directo de Descartes. Y aunque su teoría no siempre significaba una exposición histórica de lo que realmente aconteció, siempre pretendió proporcionar un criterio para decidir si las instituciones existentes debían o no ser aprobadas como racionales.

A esta concepción filosófica se puede atribuir la preferencia hoy dominante por todo cuanto se hace de manera “consciente” o “deliberada”, y de ella reciben los términos “irracional” o “no racional” el sentido peyorativo que tienen. La antigua presunción en favor de las institucio-

⁴⁵ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

nes y usos tradicionales o comúnmente aceptados se convirtió así en una presunción en su contra, quedando reducida la “opinión” a “mera opinión”, es decir algo que no puede demostrarse o decidirse por la razón y, por consiguiente, no aceptado como fundamento válido de decisión.

El supuesto básico sobre el que descansa la idea de que lo que ha permitido al hombre dominar el medio que le rodea ha sido sobre todo su capacidad de deducción lógica a partir de premisas explícitas es radicalmente falso, y cualquier intento de confinar sus acciones a lo que de este modo puede justificarse le privaría de muchos de los medios más eficaces que nos garantizan la consecución de nuestros objetivos. No es cierto que nuestros actos deban su efectividad exclusiva o principalmente al conocimiento que podemos formular en palabras y que por lo tanto constituye las premisas explícitas de un silogismo. Muchas de las instituciones sociales imprescindibles para alcanzar nuestros objetivos conscientes son de hecho fruto de ciertas costumbres, hábitos o prácticas que ni han sido inventadas ni se han practicado con semejante propósito. Vivimos en una sociedad en la que podemos orientar con éxito nuestro comportamiento, y en la que nuestras acciones tienen la oportunidad de alcanzar sus objetivos, no sólo porque nuestros semejantes responden a conocidas aspiraciones y conexiones entre medios y fines, sino igualmente porque también ellos se ajustan a normas cuyo propósito u origen a menudo no conocemos y cuya misma existencia con frecuencia ignoramos.

El hombre es tanto un animal capaz de someterse a normas como de perseguir fines. Y tiene éxito no porque conozca por qué puede observar las normas que observa, o porque sea capaz de formular todas estas normas en palabras, sino porque su pensamiento y su acción están gobernados por normas que, mediante un proceso de selección, han evolucionado en la sociedad en que vive, y que de este modo son fruto de la experiencia de generaciones. (*Derecho, Legislación y Libertad*, [1973] 2006, Capítulo I, pp. 28 a 30)⁴⁶.

Las permanentes limitaciones de nuestro conocimiento de los hechos

(...) Ahora bien, dicho de otro modo, nuestra adaptación al entorno no consiste sólo, ni acaso fundamentalmente, en el conocimiento de

⁴⁶ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

las relaciones causa-efecto, sino también en la subordinación de nuestro comportamiento a normas adecuadas a la clase de mundo en que vivimos, es decir, a circunstancias de las que no somos conscientes y que, sin embargo, determinan las pautas de nuestras acciones exitosas.

Una acción plenamente racional en el sentido cartesiano del término exige el exhaustivo conocimiento de todos los hechos relevantes. Un proyectista o ingeniero, para poder organizar los objetos materiales y conseguir el resultado que pretende, necesita conocer todos los datos y disponer de todo el poder necesario para controlarlos o manipularlos. Pero el éxito de la acción en sociedad depende de un cúmulo de hechos particulares muy superior a los que cualquiera puede conocer. En consecuencia, toda nuestra civilización se basa, y debe basarse, en nuestra *creencia* mucho más que en lo que podemos *conocer* como verdadero en sentido cartesiano.

(...) Una de nuestras tesis principales será que la mayor parte de las normas de conducta que regulan nuestros actos, así como de las instituciones nacidas de dicha regulación, son adaptaciones a la imposibilidad de que alguien tome conciencia de todos los hechos particulares que integran el orden social. (*Derecho, Legislación y Libertad*, [1973] 2006, Capítulo I, pp. 30 a 32)⁴⁷.

La concurrente evolución de la mente y la sociedad: el papel de las normas

Los errores del racionalismo constructivista están íntimamente relacionados con el dualismo cartesiano, es decir, con la concepción de una mente que existe independientemente como sustancia separada del cosmos de la naturaleza y que permite al hombre, dotado de esa mente desde el principio, diseñar las instituciones de la sociedad y la cultura entre las que vive. El hecho es, desde luego, que esta mente es una adaptación a las circunstancias naturales y sociales en que el hombre vive y que él ha desarrollado en constante interacción con las instituciones que determinan la estructura de la sociedad. La mente es tanto producto del medio social en el que se ha desarrollado y que ella no ha hecho como algo que a su vez actúa sobre estas instituciones y las altera. Es el resultado de que el hombre ha desarrollado en sociedad y ha adquirido aquellos hábitos y prácticas que han aumentado las opor-

⁴⁷ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

tunidades de supervivencia del grupo en que vive. La concepción de una mente ya plenamente desarrollada que diseña las instituciones que hacen posible la vida en sociedad es contraria a cuanto sabemos sobre la evolución del hombre.

La herencia cultural en que el hombre ha nacido consiste en un conjunto de prácticas o normas de conducta que han prevalecido porque han permitido el éxito de un grupo de hombres, pero que no fueron adoptadas porque se conociera que producirían los efectos deseados. El hombre obró antes de pensar y sólo posteriormente llegó a comprender. Lo que llamamos entendimiento no es, en definitiva, más que su capacidad de reaccionar ante el medio con un tipo de comportamiento que contribuye a asegurar su propia supervivencia. (...)

“Aprender de la experiencia”, entre los hombres no menos que entre los animales, es un proceso que no consiste primariamente en razonar, sino en observar, difundir, transmitir y desarrollar prácticas que han prevalecido por haber sido refrendadas por el éxito; a menudo no porque confirieran algún beneficio reconocible a la actuación del individuo, sino porque aumentaban las oportunidades de supervivencia del grupo al que éste pertenecía. El resultado de este desarrollo no será primariamente un conocimiento articulado, sino un conocimiento que, si bien puede describirse en términos de normas, el individuo no puede formularlo en palabras, sino que únicamente puede ponerlo en práctica mediante la acción. No es tanto que la mente produzca normas como que ella misma consiste en normas de acción, es decir un complejo de normas que ella no ha construido, pero que han regulado las acciones de los individuos porque las acciones que a ellas se conformaron demostraron mayor eficacia que las de los individuos o grupos competitivos.

Las normas que gobiernan la conducta humana y que hacen que ésta parezca inteligente tienen, pues, dos atributos que debemos siempre destacar, ya que la concepción constructivista niega implícitamente que sea racional observar tales normas. (...)

El primero de estos atributos que la mayor parte de las normas de conducta poseen originariamente es que son observadas en la acción sin que sean conocidas por la persona que actúa de una forma articulada (“verbalizada” o explícita). Se manifiestan en una regularidad de la acción que puede describirse explícitamente, si bien esta regularidad no es fruto de que las personas que actúan sean capaces de formularlas de este modo. El segundo es que tales normas son observadas porque de hecho

dan al grupo en que se practican una fuerza, y no porque este efecto sea conocido por aquellos que las observan. Aunque tales normas sean generalmente aceptadas porque su observancia produce ciertas consecuencias, no son observadas con la intención de producir tales consecuencias que la persona que actúa no tiene por qué conocer. (...) (*Derecho, Legislación y Libertad*, [1973] 2006, Capítulo I, pp. 36 a 38)⁴⁸.

La falsa dicotomía entre “natural” y “artificial”

Hubo de llegarse al siglo XVIII para que pensadores como Bernard Mandeville y David Hume explicaran que existe una categoría de fenómenos que, según la definición que se adopte, pertenecerán a una u otra de ambas categorías y por tanto pueden ser asignados a una tercera clase de fenómenos, que posteriormente Adam Ferguson describió como “resultado de la acción humana pero no de la intención humana”. Se trata de aquellos fenómenos que precisan para su explicación de un *corpus* distinto de teoría y que constituyeron el objeto de las ciencias sociales teóricas. (...) (*Derecho, Legislación y Libertad*, [1973] 2006, Capítulo I, p. 40)⁴⁹.

La aparición del enfoque evolucionista

(...) Como el concepto de evolución va a desempeñar un papel central en nuestra discusión, conviene aclarar algunos malentendidos que recientemente han hecho que algunos estudiosos de la sociedad se muestren contrarios a emplearlo. El primero es la errónea creencia de que se trata de un concepto que las ciencias sociales han tomado de la biología, cuando en realidad ocurrió todo lo contrario, y el que Darwin aplicara con éxito a la biología un concepto en gran medida tomado de las ciencias sociales no le hace menos importante en el campo en que se originó. Fue la discusión de ciertas formaciones sociales como el lenguaje y la moral, el derecho y el dinero, lo que permitió finalmente en el siglo XVIII formular claramente los paralelos conceptos de evo-

⁴⁸ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

⁴⁹ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

lución y formación espontánea de un orden, y lo que proporcionó los instrumentos intelectuales que permitieron a Darwin y a sus contemporáneos aplicarlo a la evolución biológica. Aquellos filósofos morales del siglo XVIII y los estudiosos de las escuelas históricas del derecho y del lenguaje podrían muy bien ser calificados como darwinistas antes de Darwin, como efectivamente lo fueron por algunos teóricos del lenguaje en el siglo XIX. (...)

El otro gran malentendido que ha contribuido a desacreditar la teoría de la evolución social es la idea de que la teoría de la evolución se basa en el descubrimiento de “leyes de la evolución”. Esto es así a lo sumo en un sentido especial de la palabra ley, pero ciertamente no lo es, como a menudo se piensa, en el sentido de que por “ley” deba entenderse una secuencia necesaria de estadios o fases particulares por los que el proceso de evolución debería pasar y que por extrapolación conduciría a predecir el futuro curso de la evolución. Lo único que la teoría de la evolución aporta es la descripción de un proceso cuyos resultados dependen de un conjunto muy amplio de hechos particulares, demasiado numerosos para que podamos conocerlos enteramente, y que por tanto no permite predecir el futuro. Por consiguiente, debemos limitarnos a “explicaciones de principio” o predicciones que sólo permiten fijar el modelo abstracto que el proceso de evolución seguirá en el futuro. (*Derecho, Legislación y Libertad*, [1973] 2006, Capítulo I, pp. 43 a 45)⁵⁰.

Razón y abstracción

(...) Por lo tanto, en relación con esto, es preferible no distinguir entre “racionalismo” y “anti-racionalismo”, sino entre racionalismo constructivista y racionalismo evolucionista, o, en palabras de Karl Popper, entre racionalismo ingenuo y racionalismo crítico.

Conexas con el incierto significado del término “racionalismo” están las opiniones que generalmente se mantienen a propósito de la actitud frente a la “abstracción” característica del “racionalismo”. El término se emplea a menudo también para significar una indebida pasión por la abstracción. Sin embargo, el rasgo característico del racionalismo constructivista es el hecho de que el mismo no se encuentra a gusto

⁵⁰ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

con la abstracción, que no reconoce que los conceptos abstractos son un medio para vencer la complejidad de lo concreto que nuestra mente es incapaz de dominar plenamente. El racionalismo evolucionista, en cambio, reconoce que la abstracción es el único instrumento con el que nuestra mente puede tratar una realidad cuya plena comprensión se le escapa. Ello se debe a que el racionalismo constructivista concibe la “abstracción” como una propiedad que pertenece sólo a los pensamientos o conceptos conscientes, mientras que en realidad se trata de una característica que poseen todos los procesos que determinan la acción mucho antes de que aparezcan en el pensamiento consciente o se expresen en el lenguaje. Siempre que un cierto *tipo* de situación evoca en un individuo una *disposición* a adoptar un cierto *esquema* de respuesta, se presenta esta relación básica que calificamos de “abstracta”. No hay duda de que la peculiar capacidad de un sistema nervioso central consiste precisamente *no* en hacer que a un estímulo particular le corresponda una respuesta particular, sino más bien en posibilitar a ciertas clases de configuraciones de estímulos ciertas disposiciones hacia una clase de acciones, y que sólo la superposición de muchas de estas disposiciones especifica la acción particular que ha de resultar. Esta “primacía de lo abstracto”, como en alguna parte la he llamado, se presupondrá constantemente a lo largo de esta obra.

Por lo tanto, aquí consideraremos la “abstracción” no sólo como una propiedad que, en mayor o menor grado, poseen todos los procesos mentales (conscientes o inconscientes), sino como la base misma de la capacidad del hombre para moverse con éxito en un mundo que conoce muy imperfectamente, una adaptación a su ignorancia de la mayor parte de los hechos particulares que integran el medio en que vive. El principal objetivo de nuestra insistencia sobre las normas que rigen nuestras acciones es poner de relieve la importancia central del carácter abstracto de todos los procesos mentales.

Así considerada, la abstracción no es algo que la mente elabore mediante procesos de forma lógica a partir de la percepción de la realidad, sino más bien una propiedad de las categorías con que opera; no un producto de la mente, sino más bien lo que constituye la mente misma. Nosotros no actuamos nunca, ni podemos actuar, con un conocimiento completo de todos los hechos que constituyen una situación particular, sino siempre singularizando como relevantes sólo algunos de sus aspectos; no mediante la elección consciente de una selección deliberada,

sino gracias a un mecanismo sobre el que no ejercemos un control deliberado. (*Derecho, Legislación y Libertad*, [1973] 2006, Capítulo I, pp. 51 y 52)⁵¹.

Por qué las formas extremas de racionalismo constructivista suelen conducir a una rebelión contra la razón

(...) La rebelión racionalista contra la razón, si así podemos llamarla, suele dirigirse contra las abstracciones del pensamiento. No reconoce que todo pensamiento debe permanecer abstracto en varios grados y que por lo tanto nunca podrá por sí mismo determinar plenamente las acciones particulares. La razón es simplemente una disciplina, una visión de las limitaciones de las posibilidades de éxito de nuestras acciones, que a menudo sólo nos dice lo que no podemos hacer. Esta disciplina es necesaria precisamente porque nuestro intelecto no es capaz de captar la realidad en toda su complejidad. Aunque el uso de la razón extiende el ámbito de los fenómenos que podemos dominar intelectualmente, lo consigue limitando la medida en que podemos prever los efectos de nuestras acciones, y por tanto limitando también a ciertos aspectos generales el grado en que podemos forjar el mundo a nuestra voluntad. Por esta razón el liberalismo restringe el control deliberado del orden general de la sociedad al cumplimiento de unas normas generales en cuanto necesarias para la formación de un orden espontáneo cuyos detalles no estamos en condiciones de prever. (...) (*Derecho, Legislación y Libertad*, [1973] 2006, Capítulo I, p. 54)⁵².

El concepto de orden

(...) Por “orden” entendemos *una situación en la que una multiplicidad de elementos de diverso género se hallan en tal relación unos con otros, que del conocimiento de alguna parte temporal o espacial del conjunto podemos aprender a formarnos expectativas sobre otras partes del mismo conjunto, o, por lo menos, expectativas con una bue-*

⁵¹ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

⁵² Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

na posibilidad de resultar acertadas. Es claro que en este sentido toda sociedad debe disponer de algún tipo de orden, y que con frecuencia ese orden existirá sin que haya sido deliberadamente creado. Como ha dicho un eminente antropólogo social, “es evidente que en la vida social existe un cierto orden, constancia y coherencia. Si no existiera, ninguno de nosotros estaría en condiciones de atender a sus asuntos o de satisfacer sus más elementales necesidades”. (...) (*Derecho, Legislación y Libertad*, [1973] 2006, Capítulo II, p. 58)⁵³.

Las dos fuentes de orden

(...) La distinción entre este tipo de orden y otro que ha sido creado por alguien poniendo en su lugar los elementos de un determinado conjunto o dirigiendo sus movimientos es indispensable para entender el proceso de la sociedad así como cualquier política social. Existen varios términos para designar cada uno de estos órdenes. El orden construido, al que ya nos hemos referido como a un orden exógeno o un arreglo, puede describirse también como una construcción, un orden artificial o, especialmente cuando se trata de un orden social dirigido, como una *organización*. Por otro lado, el orden que se forma por evolución, al que nos hemos referido como a un orden que se autogenera o endógeno, puede describirse mejor como *orden espontáneo*. Los griegos clásicos tenían más suerte al disponer de términos diferentes para designar estos dos tipos de orden, a saber, *taxis* para el orden creado, como por ejemplo un orden de batalla, y *cosmos* para el orden formado por evolución, que originariamente significaba “un orden justo dentro de un Estado o de una comunidad”. Nosotros nos serviremos a veces de estos términos griegos como términos técnicos que describen ambas clases de orden. (...)

(...) [N]uestro interés se ciñe al hecho de que existen órdenes no creados deliberadamente por los hombres y a las razones por las que este hecho no se reconoce más fácilmente. La principal razón es que estos órdenes, como el mercado, no se imponen a nuestros sentidos, sino que deben ser descubiertos por nuestra inteligencia. No podemos ver o percibir intuitivamente este orden de acciones significantes, sino que

⁵³ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

sólo podemos reconstruirlo mentalmente rastreando las relaciones que existen entre los elementos. Describiremos este hecho diciendo que se trata de un orden abstracto, no de un orden concreto. (*Derecho, Legislación y Libertad*, [1973] 2006, Capítulo II, pp. 59 a 61)⁵⁴.

Propiedades características de los órdenes espontáneos

Una consecuencia del hecho de que habitualmente identifiquemos cualquier orden con un orden deliberadamente construido o *taxis* es que en realidad tendemos a atribuir a todo orden ciertas propiedades que las disposiciones deliberadas suelen poseer, y respecto a alguna de estas propiedades de manera necesaria. Tales órdenes son relativamente *simples*, o por lo menos están limitados necesariamente a unos grados tan moderados de complejidad que quien los ha creado está en condiciones de dominar; suelen ser *concretos* en el sentido que acabamos de mencionar de que su existencia puede percibirse intuitivamente por simple observación; y, finalmente, al haber sido construidos deliberadamente, *sirven* (o en algún momento han servido) invariablemente a los *fin*es de su creador. Ninguna de estas características pertenece necesariamente a un orden espontáneo o *kosmos*. Su grado de complejidad no está limitado a lo que una mente humana pueda dominar. Su existencia no necesita manifestarse a nuestros sentidos, sino que puede basarse simplemente en relaciones *abstractas* que nosotros sólo podemos reconstruir mentalmente. Y al no haber sido construidos deliberadamente, *no se puede* legítimamente decir que *tengan un objetivo particular*, si bien nuestra conciencia de su existencia puede ser extremadamente importante porque podemos perseguir con éxito una gran variedad de objetivos diferentes.

Los órdenes espontáneos no tienen por qué ser complejos; pero, a diferencia de los arreglos humanos deliberados, pueden alcanzar cualquier grado de complejidad. Una de nuestras tesis principales será que los órdenes muy complejos, que comprenden más elementos particulares que los que cualquier cerebro puede comprobar o manipular, sólo pueden producirse mediante el juego de las fuerzas que inducen la formación de órdenes espontáneos.

Los órdenes espontáneos tampoco tienen por qué ser necesariamente abstractos, sino que con frecuencia pueden consistir en un siste-

⁵⁴ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

ma de relaciones abstractas entre elementos que se definen también sólo en términos de propiedades abstractas, y por esta razón no serán intuitivamente perceptibles o reconocibles, a no ser mediante una teoría que dé cuenta de su carácter. El significado del carácter abstracto de tales órdenes se basa en el hecho de que pueden seguir persistiendo mientras cambian todos los elementos particulares que contienen, e incluso el número de tales elementos. Lo único que se precisa para preservar tales órdenes abstractos es que se mantenga cierta estructura de relaciones, o que elementos de un cierto tipo (aunque en número variable) sigan relacionados de una determinada manera.

Más importante, sin embargo, es la relación entre un orden espontáneo y el concepto de fin. Puesto que un tal orden no ha sido creado por un agente externo, el orden como tal puede no tener un objetivo, aunque su existencia pueda resultar muy útil a los individuos que se mueven dentro de él. Sin embargo, en un sentido distinto puede decirse que el orden se basa en la acción intencionada de sus elementos, siempre que “intención” no signifique, naturalmente, otra cosa que el hecho de que sus acciones tienden a asegurar la conservación o restauración de ese orden. El uso de “intencional” en el sentido de una especie de “taquigrafía teleológica”, como ha sido denominada por algunos biólogos, es incuestionable siempre que no implique una conciencia de finalidad por parte de los elementos, sino que simplemente signifique que éstos han adquirido una regularidad de comportamiento que conduce al mantenimiento del orden, presumiblemente porque quienes en el interior del orden resultante obraban de cierto modo tenían mayores posibilidades de supervivencia que quienes obraban de modo diferente. Pero en este contexto, en general, es preferible evitar el término “intención” y hablar en cambio de “función”. (*Derecho, Legislación y Libertad*, [1973] 2006, Capítulo II, pp. 61 a 63)⁵⁵.

Los órdenes espontáneos son resultado del sometimiento de sus elementos a ciertas reglas de conducta

(...) no es necesario que las reglas que gobiernan las acciones de los elementos de tales órdenes sean “conocidas” por estos elementos,

⁵⁵ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

siendo suficiente que éstos se comporten de tal modo que su conducta pueda ser descrita por tales reglas. El concepto de reglas tal como lo empleamos en este contexto, por tanto, no implica que las mismas se presenten en forma articulada (“verbalizada”), sino sólo que sea posible descubrir reglas que de hecho siguen las acciones humanas de los individuos. Para destacar esta circunstancia hemos hablado a veces de “regularidad” más bien que de reglas, pero regularidad, naturalmente, significa simplemente que los elementos se comportan siguiendo ciertas reglas. (...)

Por lo tanto, la sociedad sólo puede existir si, mediante un proceso de selección, se han desarrollado unas reglas que conducen a los individuos a comportarse de tal modo que hagan posible la vida social. Hay que recordar que a este fin la selección operará como entre sociedades de tipo diferente, es decir guiada por las propiedades de sus respectivos órdenes, pero que las propiedades que fundamentan este orden serán las propiedades de los individuos, y concretamente su propensión a obedecer ciertas reglas de conducta en que se basa el orden de acción del grupo como un todo.

Dicho de otro modo, en un orden social las circunstancias particulares a las que cada individuo reacciona son las que él conoce. Pero las respuestas individuales a circunstancias particulares darán lugar a un orden general sólo si los individuos observan unas reglas capaces de producir semejante orden. Incluso una semejanza muy limitada entre sus comportamientos puede ser suficiente, si las reglas que todos observan son tales que producen un orden. Un tal orden constituirá siempre una adaptación a la multitud de circunstancias que son conocidas por todos los miembros de la sociedad tomada en su conjunto, pero que ninguna persona particular conoce como un todo único. Esto no significa necesariamente que personas diferentes harán en circunstancias semejantes precisamente las mismas cosas, sino simplemente que, para la formación de semejante orden general, es necesario que en algunos aspectos todos los individuos sigan siempre determinadas reglas, o que sus acciones estén limitadas a cierto radio de acción. En otras palabras, las respuestas de los individuos a los sucesos de su ambiente sólo deben ser semejantes en ciertos aspectos abstractos para asegurar que resulte un determinado orden general.

El problema —de capital importancia tanto para la teoría social como para la política social— consiste, pues, en ver qué propiedades

deben poseer las reglas para que las distintas acciones de los individuos produzcan un orden general. Algunas de tales reglas serán obedecidas por todos los individuos de la sociedad debido a la semejanza que su entorno ofrece a sus mentes. Otras serán respetadas espontáneamente porque forman parte de su común tradición cultural. Pero habrá otras aún que los individuos pueden verse obligados a respetar porque, aunque fuera interés de cada uno de ellos transgredirlas, el orden general del que depende el éxito de sus acciones sólo se formará si se respetan generalmente estas reglas. (...)

(...) Por el momento nuestro interés consiste en aclarar que si bien las reglas en que se basa un orden espontáneo pueden ser también de origen espontáneo, no siempre tiene por qué ser así. Aunque un orden se forme originariamente de manera espontánea porque los individuos siguen unas reglas que no han sido deliberadamente establecidas, sino que también ellas se han formado de manera espontánea, la gente aprende gradualmente a cumplir estas reglas; y por lo menos puede concebirse que la formación de un orden espontáneo se confíe enteramente a normas creadas deliberadamente. El carácter espontáneo del orden que resulta debe por tanto distinguirse del origen espontáneo de las reglas en que se basa, y es posible que un orden que debería describirse como espontáneo se base en reglas que son enteramente resultado de un proyecto deliberado. (...) (*Derecho, Legislación y Libertad*, [1973] 2006, Capítulo II, pp. 66 a 68)⁵⁶.

Las reglas de los órdenes espontáneos y las de la organización

Las reglas de organización son por tanto necesariamente subsidiarias de los mandatos, puesto que llenan las lagunas que estos dejan. Tales reglas serán diferentes para los distintos miembros de la organización, según las distintas funciones que les han sido asignadas, y tendrán que ser interpretadas a la luz de los fines fijados por los mandatos. Sin la asignación de una función, y la determinación de los fines que hay que perseguir por los mandatos particulares, la mera regla abstracta no es suficiente para decir al individuo lo que tiene que hacer.

Por el contrario, las reglas que gobiernan un orden espontáneo deben ser independientes de cualquier objetivo, y ser las mismas, si no

⁵⁶ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

para todos, al menos para clases enteras de miembros no designados individualmente por su nombre. Como veremos, deberán ser reglas aplicables a un número desconocido e indeterminable de personas y de situaciones. Deberán ser aplicadas por los individuos a la luz de sus respectivos conocimientos y objetivos; y su aplicación deberá ser independiente de cualquier fin común, que los individuos no necesitan ni siquiera conocer. (*Derecho, Legislación y Libertad*, [1973] 2006, Capítulo II, p. 72)⁵⁷.

“El Mensaje de Adam Smith en el Lenguaje Actual”⁵⁸

(...) Es un error [afirmar] que Adam Smith haya predicado el egoísmo: su tesis central nada dijo con respecto a cómo debían usar los individuos el aumento de sus entradas; y todas sus simpatías estaban con el uso benevolente del incremento en el ingreso. Le preocupaba cómo facilitar que la gente contribuyese al producto social en la forma más amplia posible y pensaba que esto requería que se pagara en lo que valían sus servicios para quienes los solicitaban.

Sin embargo, estas enseñanzas chocaban contra un instinto profundamente arraigado que el hombre había heredado de una primitiva sociedad en estado de enfrentamiento, la horda o la tribu, en la cual, a través de cientos de miles de años, se formaron las emociones que aún los gobiernan, después de su ingreso a la sociedad abierta. Estos instintos heredados demandan que el hombre persiga como objetivo hacer el bien concreto a los compañeros que le son familiares (El “vecino” de la Biblia).

Son éstos los sentimientos que aun bajo el nombre de “justicia social” rigen todas las exigencias socialistas y que comprometen fácilmente las simpatías de todos los hombres buenos, pero que son irreconciliables con la sociedad abierta a la cual deben actualmente todos los seres occidentales el nivel general de su riqueza. (...) □

⁵⁷ Publicado con autorización de Unión Editorial, S.A. c/ Martín Machío 15 - 28002 Madrid - España www.unioneditorial.net

⁵⁸ Friedrich A. Hayek: “El Mensaje de Adam Smith en Lenguaje Actual” [1978], *Estudios Públicos* N° 23, 1986.