ESTUDIOS PÚBLICOS

Nº 84 *PRIMAVERA* *2001*

Marco Antonio de la Parra
El arte y el terror

Rafael Berástegui
Pasados presentes: Claves de los "ultras" de Alá

Óscar Godoy
Terrorismo e historia

Joaquín Fermandois
El terror y el dilema de la política mundial

Bárbara Eyzaguirre y Carmen Le Foulon
La calidad de la educación chilena en cifras

Diane Ravitch
La era de los expertos y los años sesenta

Carlos Peña
Dinero y política: Sobre las formas de financiamiento electoral

Ronald Fischer
Liberalización del comercio, desarrollo y política gubernamental

Óscar Godoy
Aristóteles y el divorcio

Gonzalo Contreras
Oscar Wilde, últimos días

Tony Blair *El poder de la comunidad puede cambiar al mundo*

Arturo Fontaine Talavera *Imaginemos... dos mundos para Lagos*

Cristián Pérez *El MIR visto por el MIR (Segunda parte)*

CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS

EL ARTE Y EL TERROR

Marco Antonio de la Parra

El pacto que el lenguaje del terror ha establecido con los secretos del arte, en la efectividad de su desarrollo dramático, es una de las armas terminales más implacables del atentado a la experiencia social que estamos viviendo. Cómo se infiltra la inspiración artística en la violencia sobre los cuerpos de las acciones únicas, y cómo el arte ilumina otra salida (siempre *otra*) a la perversión de lo irrepresentable, son parte de las reflexiones de este artículo para detener la muerte.

La misión del terrorista fue, siempre, desequilibrar la vida cotidiana de las ciudades. Nace con el desarrollo de la vida urbana y confía en ella, en su público trajín, como una especie de actor temible que acaba con las conciencias limpias de todos los transeúntes. No es el asesino oculto entre las cortinas y menos el guerrero confeso, espada en mano. Si irrumpe entre los palcos, como el asesino de Lincoln, es en el teatro y resulta ser un

MARCO ANTONIO DE LA PARRA (1952). Psiquiatra, escritor y dramaturgo. Autor de numerosas piezas teatrales como *La Secreta Obscenidad de Cada Día, La Pequeña Historia de Chile* y *La Vida Privada*, aparte de novelas y libros de cuentos como *Las Novelas Enanas* (Ed. Alfaguara, 2000).

actor de poca monta que salta al escenario en su primer y último papel importante.

Cuando los anarquistas (la ideología de los terroristas es esa, ninguna, solamente el espectáculo del caos) comenzaron sus violentos atentados en el siglo XIX, siempre su efecto tenía una carga simbólica que unía, dolorosamente, la guerra con la poesía. El arte de verdad, lo bueno que tiene, es que no mata pero causa, o debería causar, un efecto parecido al de una bomba o un puñal. Distinguimos perfectamente la acción desesperada de un loco que entra con una metralleta en una guardería, o el trabajo macabro de un asesino en serie, de lo que es el desarrollo dramatúrgico del espectáculo terrorista. No se podrían haber pensado sin la prensa decimonónica y menos sin la dimensión mediática de hoy en día.

Siempre cuentan con la difusión de sus actos mucho más allá de la onda expansiva de sus bombas, dejan testigos vivos o confían en la visita de buitres de los periodistas que nos tentarán a saborear la voluptuosidad del miedo en sus relatos. La guerra misma fue convertida en *show business*, cuento o novela. Que se hagan películas sobre el tema no es extraño. El documental no existe, lo sabemos, o todo el cine es documental (a fin de cuentas es el registro de la interpretación de actores). Cualquier corte, cualquier encuadre, el relato en *off*, ya colocan la dirección artística en lo que alguna vez era la escena heroica del guerrero.

El terrorista actúa de sorpresa, poco antes era uno más de la multitud; o actúa en la sombra, infiltrando la vida citadina, dando conferencias de prensa con pasamontañas o con la máscara que permiten los nuevos códigos de los medios de masa que consiguen pactar entrevistas en vivo y en directo a cambio de masivas sintonías y coberturas exclusivas de primera plana.

El atentado al Observatorio de Greenwich en que se basó Joseph Conrad para su pieza maestra *El Agente Secreto*, hizo volar en pedazos al ejecutante dañando levemente uno de los gruesos muros del edificio. Su objetivo era la traslocación de los sentidos, la pérdida de las referencias, la confusión de los acuerdos de una sociedad. La brutal explosión de una bomba en la estación de trenes de Boloña o el asesinato de Aldo Moro, en los tiempos más duros del terrorismo en Italia, tejían una trama de suspenso cebando el apetito del lector de periódicos o el ansioso espectador en que nos hemos transformado, siempre alimentado con informaciones por interpósitas personas.

Se atribuya o no el terrorista un acto violento, el desconcierto es su objetivo. Se parece en eso al exhibicionista que no pretende otra cosa que el grito de horror de las colegialas al abrirse el impermeable. Luego huye,

basta con eso. No es él el niño asustado ante la sexualidad del padre sino que son ellas, las niñas, las que están aterradas. No pasó nada y sucedió todo.

La ETA asesina en descampado huyendo luego entre el mismo laberinto que es hoy cualquier pueblo. Las calles son sus aliadas y luego el corre, ve y dile de los habitantes, furiosos o aterrados que es más o menos lo mismo. Las bombas son su deleite. Son invasoras, súbitas y paroxísticas. Sorprenden y dejan a todo el mundo vibrando. Los cuerpos mutilados, el desmembramiento, la sangre, las quemaduras, los metales retorcidos reviven quizás su propio mundo interno, destruido, aniquilado, sin otro rumbo posible en la vida más que una patológica confianza en sí mismos. Tienen siempre la razón y eso los hace misioneros de una consigna única, paranoide, muy cercana a la del artista.

La frontera entre la perversión y el arte siempre ha sido difusa. Ambos, para bien y para mal, intentan demostrar que la vida puede y debe ser distinta. Intentan otra salida para lo irrepresentable, la batalla interna, la frustración, el despecho. La ideología delata a la perversión a veces incluso tomada por arte. El fetichista declara que su sexo es el verdadero y todo el resto un asco, cosa de burgueses. Su pequeña y férrea teoría descalifica y reniega del mundo sexual adulto escogiendo una fijación como estadio permanente. El artista se mueve más entre acto y acto, también fugitivo de la normalidad, ya sea en la creación occidental, original por nueva, o en la oriental, original por regreso al origen. Artistas y perversos creen que las cosas debieron ser distintas. Suponen la iluminación y la puerta a otro mundo.

El terrorista viene de ese otro mundo y si es perseguido lo considera, como todo paranoico, la confirmación de sus creencias. Si tengo enemigos, es que tengo la razón. O están conmigo o están contra mí. Esta lógica es la misma si es terrorismo de Estado o terrorismo civil. La fuerza, el miedo, la tortura, son más impactantes por su relato y su peligro que por los mismos hechos. En el acto terrorista lo importante es la acción, no las bajas. En una guerra frontal los números cuentan, para el terrorista lo que cuenta es lo ejemplar, al estilo de la exhibición en las plazas de los ejecutados o los martirios en público como señal del poder.

El bombardeo de Bush padre a Irak era un acto de terror de Estado que sin la CNN no hubiera tenido ningún sentido. Sucedió y al mismo tiempo, Baudrillard *dixit*, no tuvo lugar y se pudo sospechar que era un fotomontaje tal como esa leyenda delirante que dice que jamás hemos llegado a la Luna y que los pasos de los astronautas son solamente un montaje de Hollywood. El cine, por ejemplo, puede ser terrorista. Convoca por el

terror y, a cambio, concluye con un final esperanzador donde las cosas vuelven a su sitio. A Bush hijo no le ha quedado otra alternativa que seguir la maldición de su estirpe como en una novela de Faulkner.

No se puede dejar de mirar a un cadáver, y lo sabe el teatro de Artaud, el Teatro Pánico de Arrabal, Jodorowsky y Topor y el Teatro de la Muerte de Tadeusz Kantor. Los terroristas también. El escándalo es su fuerza, la bomba negra y redonda con una mecha encendida su insignia, casi su logotipo. Un cuerpo en pedazos su *leitmotiv*.

Su aparición urbana quizás esté ligada a la aparición de la moderna vida cotidiana donde nos puede suceder de todo pero se ha perdido absolutamente la "experiencia". Vivimos un mundo sin variantes, previsible, de viajes programados y agendas copadas donde da lo mismo si pasamos del metro o la micro al auto atrapado en un embotellamiento de tráfico. No nos pasa nada que merezca la condición de sabiduría adquirida. La vida personal pierde su sentido, tal como lo denunciaran Walter Benjamin, Martin Heidegger o, recientemente, los escritos de Giorgio Agamben. El malestar de Occidente es la ausencia de experiencia. Nunca sabemos cuándo dejamos de ser adolescentes. Solamente, tarde, nos enteramos que somos viejos.

Quizás por eso los jóvenes se autoinflijan hoy tan brutales atentados como la embriaguez brutal, la alta velocidad, la promiscuidad sexual, las automutilaciones como el *piercing* o el tatuaje, el riesgo como estilo de vida o la inmersión en la droga. La vida cotidiana los deprime brutalmente, conscientes del absoluto sin sentido en que estamos atrapados. A algunos los salva o se sienten salvados por el retroceso ortodoxo, o algún integrismo en boga.

El anarquismo, ideología madre de todo terrorista, tiene algo de eso. Sentimiento rabioso de marginalidad, donde se puede reconocer la envidia, el narcisismo, la necesidad de afirmarse en una identidad que nos rescate de límites difusos que sólo se pueden permitir la pregunta continua sobre el ser, ya no contestada en tiempos descreídos.

El terrorismo, en ese camino, se contagia con la mística y entusiasma a sus seguidores con la idea del sacrificio y la conciencia del poder del secreto. Al estilo de las sociedades secretas de todos los tiempos, se sienten portadores de una buena nueva acallada por un poder externo al que es mejor desestabilizar sin pensar demasiado en sus consecuencias políticas. Alguna idea majadera, tres o cuatro frases con que atribuirse la conciencia de algún sector oprimido y la reivindicación de ciertos derechos, constituyen todo el aparato ideológico de estas acciones.

En tiempos como los que corren, donde el pensamiento serio no tiene sitio ante la velocidad de las imágenes y su impostura de importancia,

donde el monumento se impone al documento y el evento al hecho histórico, un panfleto puede justificar una vida y un par de juramentos prometer la entrada al paraíso. La vida de un terrorista no conoce la duda. Hamlet queda atrás. El terrorista no conoce la construcción dolorosa del drama. Su dramaturgia es la del *spot* publicitario: mientras más impacto emocional mejor. Hoy es lo irracional lo que decide la mayor parte, si es que no todas, de nuestras decisiones vitales. El matrimonio, los hijos, el auto, la casa, el oficio, todo está definido, como decía Pessoa de las creencias religiosas, tal como nuestros padres las creyeron y nosotros las dejamos de creer: sin saber muy bien por qué.

El 11 de septiembre del año 2001, el impacto de dos aviones civiles de pasajeros en las torres gemelas del Centro Mundial de Comercio, demostró lo importante del elemento simbólico en la acción terrorista. Muy lejos de ser una operación militar, dejando intacto el poder agresivo de los Estados Unidos de América, creó una fisura terrible en la confianza (*trust*) norteamericana. Las imágenes se cruzaron, recordando la idea de Jung de un inconsciente colectivo. La antorcha, la torre del Tarot (donde un trueno destrona la corona de un enorme torreón y vemos caer a sus habitantes a tierra), la cruz de metal y fuego, el desmoronamiento de lo que era el exacto cruce estilístico entre el rascacielos y la iglesia (hay que recordar el juego de ojivas de su terminación), la instalación (subrayo la ambigüedad de esta palabra, propiedad de las artes plásticas) en pleno Manhattan, su cita fílmica casi posmoderna, dejaron sin aliento a, literalmente, medio mundo.

La promesa turística del New York de Broadway y el encuentro de Meg Ryan y Tom Hanks en el Empire State se derrumbó entre nubes de polvo, papeles, cadáveres y acero. No ha habido otro evento cultural, político, deportivo o natural de la humanidad que haya tenido tanta cobertura televisiva. Ni la canción "All you need is love" por los Beatles al inaugurar la transmisión vía satélite ni la final del último Mundial de Fútbol ni los Juegos Olímpicos, ningún terremoto o cataclismo, ni la caída del Muro de Berlín, ni las múltiples estatuas de Lenin flotando sobre el río (revividas por Theo Angelopoulos en su película *La Mirada de Ulises*), ni las masacres en la anarquía de los países africanos. Incluso nos costó a todos pensar que era una guerra y luego se procedió a pasar de la sensación de un *déjà vu* cinematográfico a la entrada en la Tercera Guerra Mundial.

Ni lo uno ni lo otro.

Alto terrorismo, como siempre con el punto místico religioso de las vidas sacrificadas por la causa, y el ingenio burlón, de payaso trágico, para transgredir la supuesta solidez de la existencia con elementos mínimos.

El terrorista es un creador de caos, pero no deja de ser un creador. Su interés es atraer la atención de forma maligna, como las sirenas de la Odisea, hacia un barranco imposible. Su deseo es provocar un inmenso dolor mental en los sobrevivientes, desmoralizar un pueblo más que aniquilarlo. El terrorista sabe que no puede completar una operación militar. Actúa siempre con el sentimiento de la víctima y la venganza. Es un provocador. Si no hay *show* no consigue su tarea.

Las acciones de arte, automutilaciones, cuerpos intervenidos en público, Christo envolviendo edificios, Joseph Beuys encerrado con un coyote en el MOMA, el *happening* o las acciones teatrales de Augusto Boal cuando irrumpía en el Metro con actores para montar una escena en que los pasajeros no podían separar lo real de lo imaginario, trabajan siempre en el límite cargado de minas subterráneas entre el terrorismo y el arte. Hasta la tragedia griega ha contado con la catarsis, el reconocimiento y la identificación como el recorrido de un mito, sin vivirlo pero vivenciándolo, para poder aliviar la conciencia de su pueblo. Lo excepcional nos visita reclamando el sentido ausente.

En el teatro griego el sentido estaba por todas partes al contar con un relato mítico. La guerra entre Occidente y Oriente ya la vivió Alejandro Magno y nunca hemos salido de ahí. Los resentimientos de la cuenca del Mediterráneo no han hecho más que reproducirse a la manera de las ondas circulares cada vez más grandes de un proyectil sobre el agua. Incluso envolviendo la lógica del Lejano Oriente donde el arte cumple una función distinta, la del crimen perfecto, donde el autor no importa y no se sabe quién fue.

Hoy, globalizados, más consumidores que ciudadanos como nos señaló García Canclini, invitados a la experiencia virtual, tema que habría enloquecido a Benjamin como pantano final de la experiencia humana, necesitamos de la violencia terrorista para siquiera reconocer que algo se movió a nuestro lado. Aturdidos, atontados frente al atentado, nos movemos en medio de una nube tóxica que continuamente nos recuerda que acaba de estallar una bomba y estamos medio sordos, con los ojos ciegos de polvo y donde nadie nos oye ni nos puede rescatar. Más solos en la multitud que nunca antes, el atentado terrorista se ve obligado, al igual que los nuevos magos, a hacer grandes espectáculos para conmover un planeta donde siempre que pase algo fuera de lo normal creeremos que es una cámara escondida o un concurso de televisión.

Esa aplastada conciencia del hombre moderno, incapaz, piel de paquidermo, de sutilezas o registros sensibles, nos hace proclives a lo espectacular como un sucedáneo de la experiencia, a lo largo ordinaria, de signifi-

cación menor, discreta epifanía donde encontrar el sentido de la vida, donde reconocer la sabiduría de los viejos, hoy solamente población pasiva, malos consumidores y problema para los servicios de salud.

El terrorista, siempre, es joven o intenta serlo. Su tendencia a creer más en la acción que en el pensamiento, su uso de la razón de manera perversa, la imposibilidad de dialogar o autoescrutarse, recuerda la rigidez inmadura de los más furibundos adolescentes que leen su desestructuración interna como el efecto de una acción represiva, persecutoria, que solamente pueden remediar de manera violenta. Ninguna violencia terrorista, sea de Estado o no, ha podido reconocerse como tal a sí misma. Victimarios que se declaran una y otra vez víctimas de los hechos, empujados por los acontecimientos a actuar como homicidas. Buscan en los cuerpos despedazados la paz que no encuentran. No ven el dolor ajeno. Únicamente el propio. Si hay injusticia, ellos son los desfavorecidos, los otros los culpables y convertirse en verdugos el único camino moral posible.

El arte ocupa una frontera similar. Se sale de las marcas, cree en sí mismo, desafía el desgaste del tiempo o el tono de su época, intenta un diálogo ajeno al habitual, va donde las palabras no llegan. La diferencia es que intenta detener, siempre, la muerte. O del mito o del mundo simbólico, quizás siempre lo mismo.

Pero eso requiere una experiencia compartida. La del autor y el lector por ejemplo, que deben reconocerse en ese misterio que es la lectura. El artista siempre intenta marcar al otro con un antes y un después. Nada debe quedar igual después de su obra. En eso no hay diferencia entre el arte oriental y el occidental. El autor no importa, la sociedad sí. O la fuga hacia adelante de la modernidad o la conservación de una tradición ancestral que nos recuerde nuestra genealogía.

Estallido de la obra en la mente, permite al cuerpo ser receptor y no fragmento. Deja sobrevivir, abre el sitio de la palabra aunque sepa que el lenguaje siempre deberá rendirse ante la evidencia de su fracaso en comunicarnos la verdad.

Y esa es la gran pero gran y terrible diferencia. El terrorista cree que dice la verdad. El artista sabe que no sabe. Y por eso uno es peligroso y el otro no.

Ambos comparten hoy la posición de lo temido. El terror a lo abisal ahuyenta a lectores y espectadores, así como a todo habitante de la ciudad le afecta el terrorismo. Ambos confían en el terror como esencia. Pero el arte quiere hoy que vuelvan al reencuentro. En los tiempos de la vanguardia (término acuñado de las prácticas de la guerra) el arte y el terror compartieron la fuerza creadora, primitiva y salvaje, de la anarquía.

Hoy, cuando lo absoluto sólo es nostalgia mal sostenida por el psicoanálisis, el marxismo o la antropología estructural, como lo señala George Steiner, el arte podría salvar al mundo. El problema es que todos los terroristas, grandes o pequeños, creen lo mismo. Y en la televisión, tristemente, el acto terrorista siempre tendrá más sintonía. Cómplices, al fin, los medios. Y lo saben. □

PASADOS PRESENTES: CLAVES DE LOS "ULTRAS" DE ALÁ

Rafael Berástegui

Rafael Berástegui describe en este artículo distintas claves para comprender el fenómeno del nuevo terrorismo islámico. A su vez, se refiere a la viabilidad de los objetivos explícitos de la operación "Libertad Duradera". Argumenta, al respecto, que a corto plazo no parece probable que se consiga borrar a los talibanes del mapa de Afganistán o desarticular el núcleo de la agrupación de Osama bin Laden.

La larga serie de términos exóticos (*yihad, sharía*, etc.) que ingresó en el léxico castellano no es indicio menor de cuánto cambiaron las cosas después de los atentados terroristas del 11 de septiembre último y de la subsiguiente operación "Libertad Duradera". Muchos otros vocablos árabes seguirán irrumpiendo en la conversación cotidiana, a medida que nuestro futuro se torna vulnerable y se entrelaza dramáticamente con una parte del mundo que, hasta hace muy poco, sentíamos distante y ajena.

RAFAEL BERÁSTEGUI. Analista político cubano. Profesor de la Universidad Arcis (Santiago de Chile).

En las condiciones actuales, hasta resultaría tentador suscribir la tesis de Hungtinton acerca de un orden mundial que reconfiguraría el orden mundial, puesto que: "El problema subyacente para Occidente no es el fundamentalismo islámico. Es el Islam, una civilización diferente cuya gente está convencida de la superioridad de su cultura y está obsesionada con la inferioridad de su poder. El problema para el Islam no es la CIA o la Secretaría de Defensa de EE.UU. Es Occidente, una civilización diferente cuya gente está convencida de la universalidad de su cultura y cree que su poder superior, aunque en decadencia, impone la obligación de extender esta cultura por todo el mundo"[1].

Descartar simplificaciones totalizantes como las de Hungtinton conduce, a un nivel que se confiesa introductorio, a examinar el nuevo problema con el terrorismo islámico en sus tres componentes aislados. Porque es un terrorismo, hecho por islámicos y con algunos componentes poco usuales.

1. Un camaleón con turbante

"Terrorismo" es una palabra que comenzó a popularizarse durante la revolución francesa. El terror de 1793-1794 tuvo el propósito de consolidar el poder del nuevo gobierno mediante la intimidación de los contrarrevolucionarios y demás disidentes considerados "enemigos del pueblo" por los jacobinos. Compartió algunas de las características del terrorismo moderno, a saber: fue algo organizado, deliberado y sistemático, cuya justificación se basaba en la creación de una "sociedad nueva y mejor".

No obstante, la conceptualización precisa del fenómeno se dificulta. Porque el significado y uso del "terrorismo" han cambiado a lo largo del tiempo, para acomodarse al vocabulario político, a prácticas y al pensamiento de grupos y de épocas distintas. Desde el Centro para el Estudio del Terrorismo y la Violencia Política de la Universidad Saint Andrews, de Escocia, Bruce Hoffman, un ex director de área temática en la Rand Corporation de California, propone definir el terrorismo como:

> Creación deliberada y explotación del miedo mediante la violencia, o la amenaza de violencia, cuyo objetivo es el cambio político [...]. Está específicamente diseñado para tener efectos psicológicos a largo plazo, más allá de las víctimas inmediatas u objetos del atentado terrorista. Está pensado para generar el miedo e intimidar a un "público objetivo" mucho más amplio, que puede ser un grupo rival

[1] Samuel P. Hungtinton, *El Choque de Civilizaciones* (1997), pp. 259-260.

> étnico o religioso, un país entero, un gobierno nacional, un partido político o, incluso, la opinión pública en general. El terrorismo está diseñado para crear poder allí donde no lo hay o para consolidar el poder allí donde hay poco[2].

Un intento de explicación desde la sociología resulta válido para tratar de encontrar sentido a un terrorismo que cambia de color de acuerdo a los ambientes. La explicación opta por una elección teórica que parte desde abajo, de los movimientos y antimovimientos, de la acción social o comunitaria, y no parte desde afuera (el observador) o desde arriba, del sistema internacional, el Estado o el sistema político.

El mal funcionamiento de la parte de arriba, que suele llamarse "crisis", crearía ocasionalmente condiciones favorables para la violencia en general, y para el terrorismo en particular. Pero nunca bastaría para entender el terrorismo. Sin una cierta idea de la moral y de la historia, sin modelos ideológicos, doctrinales o religiosos y, por lo tanto, sin los agentes específicos que los elaboran, adaptan y transforman, no habría una lógica de acción terrorista, fenómeno ideológico-político en el que pensamiento y acción casi se confunden, y en el que los clérigos pueden ser organizadores de la práctica.

Tampoco hay actos terroristas sin que se den condiciones pertinentes en las figuras colectivas de referencia. Según Wieviorka, "cuanto más débiles son estas últimas, más míticas se hacen las señas que aportan y más puede desplegarse la violencia en su nombre, apelando de forma totalmente artificial a un alto nivel de proyecto y administrando un significado que no tiene que confrontarse con las exigencias que impone una realidad social o comunitaria"[3].

Antes de los sucesos de septiembre, el terrorismo islámico había presentado credenciales en el Cercano Oriente, Francia, África y en el propio World Trade Center de Nueva York.

Los prólogos más publicitados correspondieron, en el Líbano de los 80, a la agrupación chiíta Hezbollah ("Partido de Dios"), que combinaba una mezcla de movilización político-religioso con terror, encaminada a asegurarle el control de espacios determinados. Eran conocidos los lazos de Hezbollah con los gobiernos de Irán y Siria. Es decir, correspondía al tipo clásico de décadas anteriores, que vinculaba el terrorismo a instituciones políticas reconocidas, a los cuales se les podía pedir cuentas.

---

[2] Bruce Hoffman, *Inside Terrorism* (1998), p. 63.
[3] Michel Wievioka, *Sociétés et Terrorisme* (1988), p. 419.

Sin embargo, Hezbollah incorporó a sus filas a musulmanes sunnitas palestinos, desprendidos de la Organización para la Liberación de Palestina (OLP) de Yasser Arafat. Además de esbozarse como "crisol" de las dos grandes gamas de musulmanes —chiítas y sunnitas—, Hezbollah acompañó el terror con exhortaciones morales (lucha contra el consumo de alcohol y la depravación, repulsa del robo y del bandidaje) y el anonimato (es decir, la no reivindicación de muchos actos terroristas), todo lo cual prefiguraba un violentismo de nuevo tipo. A su vez, la convergencia de Hezbollah con otros grupos pequeños para realizar actos terroristas bajo nombres diferentes, por ejemplo, con las rúbricas de "Yihad Islámica" y "Organización de la Justicia Revolucionaria", ha sido otra innovación que entra de lleno en el patrón del terrorismo islámico más moderno, acuñado por los egipcios de Al-Yihad, la organización que asesinó en 1981 al presidente Anwar El Sadat.

Veteranos del Al-Yihad egipcio, trasplantados al entorno del saudita Osama bin Laden durante la guerra contra los soviéticos en Afganistán, recibieron del saudita recursos y mística suficientes para ensanchar el campo de acción. Así los golpes, ejecutados por una amalgama de individuos con opiniones parecidas y acerada motivación islámica, unidos para una misión específica y, en ocasiones, aislada, cobraron mayor audacia.

Los terroristas renovados se mueven en el anonimato o formulan reivindicaciones difusas y amplias exigencias. Rechazan los valores occidentales, no su tecnología, y pueden usar eficazmente la tecnología militar avanzada y los medios de comunicación. La ausencia de mando central reconocido y de estructura organizacional por encima de los involucrados en el atentado, está planificada para sembrar dudas y diluir las investigaciones. Tales rasgos, además, borran las inhibiciones de los más religiosos respecto a causar bajas masivas e indiscriminadas. Por otra parte, las limitaciones en el uso de la violencia a que se ven sujetos los terroristas laicos por su deseo de obtener el apoyo de personas no comprometidas directamente con la lucha, tienen menor valor para los islamitas extremos: la violencia suele ser, por encima de todo, un acto sacramental o deber divino ejecutado para responder a un mandato de Alá. Esto les conduce a una gama casi ilimitada de acciones, dirigidas contra una categoría virtualmente infinita de objetivos.

El resultado es una estructura que, al llegar al nivel de sofisticación que tal vez alcanzó la de Bin Laden, es improbable que sea desarticulada a corto plazo, aunque sus jefes sean capturados o muertos. Es decir, tomará tiempo pasar de la fase reactiva a la preventiva de hechos como los de septiembre.

En realidad, no caben muchas certezas a propósito de la posición y el papel de Bin Laden en algún entramado terrorista, muy compartimenta-

do, que sobrepasaría el específico de Al Qaeda ("La Base"). Es una de las tantas hipótesis de la coyuntura. La información disponible no permite evaluar las sorpresas desagradables que quedan en el repertorio del neoterrorismo. Tampoco se puede determinar la penetración de Al Qaeda en países musulmanes o su llegada en las comunidades islámicas europeas y norteamericanas. Pero es presumible que los hombres del saudita disponen de aliados y simpatizantes en la sociedad y las altas esferas de naciones clave del Cercano Oriente. Han demostrado capacidad de concertación y de movilización de masas musulmanas, a pesar de que la gravedad del impacto de las mismas en sus respectivos países queda para la especulación.

Se presentan problemas adicionales con las repercusiones que podría tener en la zona la persecución a fondo de las ramificaciones de Al Qaeda. Para que sea sostenida, se requiere el apoyo de gobiernos y fuerzas políticas de la zona donde se desarrolla. Para mantener ese apoyo hay que hacer concesiones que pueden ser contradictorias con las políticas de Occidente, emitir señales ambiguas y traducirse en equívocos graves. Se da por descontado que israelíes y palestinos buscarán aprovecharse de la coyuntura para sus propios fines. También es seguro que las maniobras políticas del primer ministro israelí Ariel Sharon y del líder palestino Yasser Arafat se sumarán a las secuelas de la operación "Libertad Duradera" para intensificar la presión sobre El Cairo, uno de los nudos estratégicos del extremismo islámico. La usual postura moderada del presidente egipcio Hosni Mubarak enfrenta, además, el cuestionamiento de los miembros radicales de la Liga Árabe.

La emergencia de nuevos temas delicados traerá consigo reacomodos inevitables. Ilustra esto la situación en un área crítica para las relaciones entre Pakistán y la India. ¿Podrán EE.UU. y Gran Bretaña retener a su lado al gobierno del general Perhaz Musharraf sin ofrecerle a cambio algo a propósito de Cachemira ni causar molestia en las autoridades indias? India y Pakistán, que tienen en la actualidad armas nucleares, en el pasado sostuvieron guerras de corta duración por este territorio. Cachemira es una parte de la India con mayoría musulmana, donde operan varias guerrillas separatistas con intereses diferentes. Los activistas del mundo islámico, que suman Cachemira a su lista de agravios, denuncian que el respaldo de Occidente y de Rusia a Nueva Delhi impide un referéndum entre los cachemiros que resolvería por vía pacífica la cuestión. India plantea, a su vez, que el referéndum sería manipulado por Musharraf, cuyo país alimenta de hombres y armas a las guerrillas que están a favor de la anexión a Pakistán. Por otra parte, se cree que un eventual referéndum sería ganado por los partidarios de la independencia que, además, cuentan con guerrillas propias. Sin

embargo, por su ubicación geográfica entre dos países que han puesto allí demasiada carga simbólica, un estado cachemiro independiente estaría muerto antes de nacer.

2. Religión de libro y espada

Los actores del nuevo terrorismo profesan el Islam, una religión monoteísta, revelada en principio a los árabes pero de vocación universalista, cuyos miembros proclaman obediencia a Dios (Alá) y al Mensaje que éste, a través del arcángel Gabriel, transmitió a Mahoma (Mujammad, 570?-632 d.C.), eslabón final que cierra una larga cadena de profetas, que parte con Adán e incluye a Abraham, Buda y Cristo.

La religión se apoya en el Qurán o Corán, Libro Sagrado de cerca de 300 páginas, dividido en 114 capítulos o suras, dispuestos según su extensión, salvo la breve oración que forma el sura I. El contenido del libro oscila entre las concepciones de predestinación y libre albedrío, según sea que los versículos se dirijan a la multitud indiferente o al grupo de los creyentes. Aunque no hay en el Corán una exposición sistemática de las creencias o de los ritos musulmanes, se desprende de él, considerado en su totalidad, un cuerpo más o menos coherente de doctrinas y de obligaciones prácticas. El Corán es complementado por la Sunna, colección de dichos, hechos y costumbres de Mahoma. La compilación de textos que comprenden el Corán y la Sunna es posterior a la muerte del Profeta, aunque se hizo en base a diferentes versiones que circulaban entre sus compañeros.

El código ético de la religión de Mahoma consta de cinco preceptos insoslayables o "pilares del Islam" (*arkaan al-islam*): profesión de fe (*chaajada*), recitación de oraciones canónicas en horas preceptivas (*salaat*), generosidad en la limosna (*zakaat*), ayuno en los días establecidos (*saún*) y peregrinación a la ciudad santa de La Meca, al menos una vez en la vida (*hayy*).

Los primeros islámicos fueron soldados-sacerdotes. El tiempo y esfuerzo empleado cotidianamente en venerar a Alá hacían innecesarias las órdenes religiosas. En árabe clásico, como en las demás lenguas cuyo vocabulario intelectual y político derivaban de aquél, no había parejas de palabras que correspondieran a las dualidades espiritual-temporal, laico-eclesiástico o religioso-secular. Recién en los siglos XIX y XX —y entonces por influencia de ideas e instituciones occidentales—, se comenzó a buscar palabras nuevas (primero en turco y después en árabe) para expresar la idea de secular. Ni siquiera en el lenguaje moderno hay un equivalente musul-

mán para “Iglesia”, en el sentido de “organización eclesiástica”. Los distintos vocablos que significan “mezquita” aluden sólo a un edificio que es sitio para el culto, y no a una abstracción, autoridad o institución.

En Occidente, la separación final de Iglesia y Estado se alimentó de la interferencia excesiva del clero en asuntos políticos, socioeconómicos y científicos. Tal separación fue viable por el hecho de que los cristianos tenían una jerarquía eclesiástica que podía ser separada y aislada de la política. Entre los musulmanes, una separación semejante ha presentado siempre grandes obstáculos, que los juristas tradicionales salvaron al dotar de legitimidad religiosa a un Estado casi carente de representatividad social. En rigor, las nociones de “integrismo” y “fundamentalismo” corresponderían a vertientes protestantes del Cristianismo, una religión donde la existencia de dos autoridades se remonta al fundador, quien ordenó a los suyos “dar al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios”. En el Islam anterior a la occidentalización no había dos poderes, sino uno sólo, y, por tanto, no pudo surgir el asunto de la separación.

Por otro lado, el musulmán debía estar siempre preparado para la guerra contra el *dar al-jarb* “la tierra de los infieles”, de manera que el ejército era un modo de vida en vez de una carrera. Los versículos 11 y 12 del capítulo o sura LXI del Corán, denominado “La Línea de Combate”, exhorta a combatir con bienes y personas en la senda de Dios: “Si lo hacéis, Dios perdonará vuestros pecados y os introducirá en jardines por los que corren ríos, y en excelentes moradas en los jardines del Edén”[4]. No obstante, en los primeros siglos del Islam la mayoría de los líderes de la comunidad se oponía a las pretensiones de algunos de erigir el esfuerzo guerrero (*yihad*) en sexto “pilar” religioso.

Las ideas occidentales de Estado y Nación representan un fenómeno europeo muy concreto, ubicado entre los siglos XVI-XIX y vinculado a hechos como el Renacimiento, el desarrollo del capitalismo, la noción de “individuo”, etc. Los musulmanes han sido sobresalientes constructores y administradores de Estados y de Imperios. Pero para ello tuvieron que derrochar imaginación, imitación e ingenio.

El texto de mayor relevancia política contemporáneo de Mahoma es conocido como “Constitución de Medina” y data probablemente del período de la Héjira, cuando los primeros fieles tuvieron que replegarse de La Meca a Medina (622-624), y del cual parte la cronología musulmana. La “Constitución” es la fuente de una tradición corporativista basada en “unidad y diversidad” que, con sus múltiples comunidades religiosas (*milal*) y

[4] El Corán, introducción, traducción y notas de Juan Vernet (1983), p. 597.

variadas asociaciones funcionales (*asnaf*) constituyen el ideal originario del Estado islámico. El documento establece las bases de una agrupación transtribal y básicamente religiosa. No niega por completo las subdivisiones, ni tampoco excluye a los no musulmanes del espacio político imaginado, pues habla de una *Umma*, en la cual están incluidos los judíos de Medina. La *Umma* es la comunidad islámica, única y universal, que abarca todos los lugares donde está establecido el gobierno musulmán y en los que prevalece la ley islámica.

3. Sunnitas y chiítas

Hace un par de décadas, cuando la problemática islámica concentraba menos atención, el público identificaba el extremismo con los chiítas, afines al Ayatollah Ruhollah Jomeiny (1902-1989), quien en 1979 derribó al Sha Mohammed Reza Pahlevi e instauró una República Islámica en Irán. Los chiítas, llamados así por declararse miembros del Shíat Alí, "Partido de Alí" (*Ibn Talib*), primo y yerno del Profeta, se adelantaron a las demás vertientes del Islam en hacer de la muerte y el martirio el centro de sus devociones. La corriente más numerosa del Islam, que se define sunnita, "adepta a la sunna" o costumbre ortodoxa, y al tronco árabe originario, suele considerar a los chiítas herejes, idólatras y contaminados por el misticismo característico de la antigua cultura irania. Por su parte, los chiítas tildan de falsos a muchos de los contenidos del sunnismo e introducen matices propios en el Corán y la Sunna.

A la muerte de Mahoma, que no tuvo hijos varones ni fijó sucesión, la comunidad de los creyentes acordó que la jefatura suprema del Islam o Califato fuera traspasada a Abu Bakr (632-634) y después a Umar (634-644). Los desacuerdos y la primera *fitna* ("ruptura de la comunidad") que se gestaron al calor de la expansión hacia nuevos territorios y la creciente complejidad en el tejido sociopolítico de los fieles, se tradujo en críticas y conspiraciones contra el liderazgo de Utman (644-656), las que continuarían durante el quinquenio del califato de Alí[5].

Los partidarios de Alí sufrieron múltiples fracturas internas, algunas de las cuales se aficionaron al hermetismo y la alquimia o desembocaron en conglomerados sincréticos disímiles, como la secta alawi, a la que pertenecen la familia El Assad y la elite gobernante en Siria; y la fe Bahai, reprimida en su cuna irania y bien aclimatada en varios países latinoamericanos. Los chiítas del tronco principal, llamado "duodecimano", constituyen la

[5] Detalles de la trayectoria de las primeras divisiones en Claude Cahen, *El Islam* (1987), pp. 21-121.

mayoría de la población en Irán (89%), Azerbaiján (60%) e Iraq (55%), y minorías significativas en Líbano (33%), Kuwait (24%), Qatar (20%) y Afganistán (15%). Sostienen que, luego del asesinato de Alí por un sectario jariyí (661), se desató una campaña sunnita de persecución contra familiares y partidarios suyos que extravió al Islam y sólo concluirá al "Fin de los Tiempos". Entonces, los enemigos de Alí serán condenados como infieles, y reaparecerá el XII Imán, el Guía Espiritual Supremo, quien desde el siglo IX permanecería vivo y oculto en un pozo secreto en Iraq.

La norma de un musulmán sunnita es la obediencia a quien legisla con legitimidad, según la ortodoxia de Mahoma, y mantiene la cohesión de la *Umma*. El estudioso español Cruz Hernández atribuye al sentido conservador que se desprende de la convicción de que "todo está hecho y bien hecho por Alá", que se tradujo en la inmovilidad que adquirió el currículum de estudios, la crisis del pensamiento sunnita en los siglos XV-XIX[6]. En aquel período, las ciencias naturales, con excepción de la medicina, estaban excluidas. La enseñanza superior limitaba la cultura general a la gramática y la literatura, mientras se centraba en las disciplinas religiosas del *Hadit* ("tradiciones"), *Fiqh* (Derecho), *Kalaam* ("reflexión teológica") y *Tafsiir* ("comentarios sobre el Corán"). Paralelamente, los centros de enseñanza chiítas mostraban una elasticidad considerable, congruente con la doctrina del partido de Alí, según la cual "todo Orden es transitorio" hasta que reaparezca el Imán Oculto.

El caudillo militar Ismail Safavi derrotó y expulsó a los sunnitas de Irán, en el siglo XIV, y erigió al shiísmo duodecimano en religión oficial. La protección estatal permitió a los clérigos iranios estructurar una organización jerarquizada, sin precedentes en el conjunto del Islam. No obstante, la influencia de los clérigos y activistas chiítas varió en función del mayor o menor apoyo recibido de las dinastías monárquicas y, hasta la confrontación con las políticas de modernización occidentalista del Sha Mohammed Reza Pahlevi, mantuvieron un perfil político relativamente bajo. Incluso, en varias coyunturas políticas, esgrimieron el arma de la *taqiya* o disimulo, empleada con frecuencia antaño en los momentos más álgidos de la represión sunnita.

Taqiya es un vocablo de origen árabe, con raíz etimológica común con el chilenismo homófono pero de significado opuesto: mientras la conducta usual en un chileno "taquillero" lo empuja a permanecer como centro de atención siempre que se pueda, la *taqiya* autoriza a un musulmán perse-

[6] Miguel Cruz Hernández, *Historia del Pensamiento en el Mundo Islámico*, T. II (1981), p. 352.

guido a ocultar la verdad, o mentir conscientemente, sin pecar por faltas al precepto de *raay*, pensamiento recto. La *taqiya* es, por tanto, un argumento al que, en casos extremos, pueden recurrir los musulmanes piadosos que desean ocultar la autoría de actos terroristas.

Tras controlar el movimiento de protestas que derribó al Sha, en 1979, los clérigos chiítas estrenaron un modelo que, en varios aspectos, concitó la admiración de chiítas y sunnitas tradicionalistas. En la cúspide del mismo se encuentran los Ayatollahs, quienes detentan también el poder político.

La Constitución Islámica explicita que el Jefe de Estado es el Ayatollah Alí Jamenei, heredero de Jomeiny, en su carácter de Imán, cargo no electivo, vitalicio y sin contrapesos. El Ayatollah Jamenei dispone, además, de facultades para destituir al Presidente de la República, Mujammad Jatami, un clérigo de rango inferior y plataforma más o menos reformista, que ganó la reelección recientemente. La declinación relativa de la participación iraní en el activismo islámico internacional se perfiló, en los últimos años, en paralelo con las indefiniciones políticas en Teherán y con el relevo de un extremismo de inspiración sunnita. Sin embargo, probablemente nunca tuvo la peligrosidad que se le asignó. Las animosidades de larga data entre sunnitas y chiítas, así como la condición minoritaria de estos últimos en el conjunto de la comunidad musulmana, restan a los partidarios de Alí capacidad de convocatoria para un movimiento internacional extremista numeroso.

4. Derecho y política

El derecho islámico no fue concebido como una disciplina independiente o empírica, puesto que tampoco había distinciones entre lo "legal" y lo "religioso". En el Corán y en la Sunna ambos aspectos están entrelazados. En teoría, los principios generales, de acuerdo con los cuales debían reglamentarse todos los asuntos, se encontraban en el Corán. Pero no todos los asuntos podían esclarecerse por esa vía con la misma claridad y detalle. Se requería interpretación y elaboración. El único intérprete en cuyo juicio se podía confiar a ciegas era Mahoma, por cuyo conducto fue revelado el Libro Sagrado. Según el Corán, el Profeta, además del *kitaab*, el texto escrito, tenía también *hikma*, la sabiduría mediante la cual los principios últimos podían aplicarse a los casos particulares y a los episodios de la vida cotidiana. De manera que los dichos y hechos de Mahoma, transmitidos por la serie de narradores fidedignos que compone la Sunna, se erigieron pronto en complemento indispensable del Corán.

La Sunna tiene importancia extraordinaria como norma reguladora del vivir musulmán. Para su aplicación, se recurre a cuatro principios capitales: el de analogía (*qiyaas*), el del consenso de la *Umma* (*ijma*), el de razonamiento recto (*raay*) y el derecho consuetudinario (*adaaj*). El resultado de la aplicación de este conjunto de principios y la codificación de sus conclusiones conforman la *Sharía* o ley musulmana.

El lenguaje político de sunnitas y chiítas se remonta también al Corán, las tradiciones de Mahoma y las costumbres de sus compañeros. A su vez, a propósito de lo político, éstas tienen sus raíces en la Arabia antigua y en las creencias cristiana, judía y pagana, que coexistían en el lugar en el momento en que apareció el Islam. Pero la gran extensión del Estado y de la comunidad islámicas bajo los primeros califas, hasta llegar a cubrir una vasta área (desde Europa y el Atlántico, por un lado, hasta conectar con la India y China, por el otro) aportaron múltiples influencias adicionales a la nueva fe y a la nueva civilización, cuando aún eran jóvenes y maleables. Las costumbres de los imperios persa y bizantino romano, por ejemplo, a cuya costa el emergente imperio islámico obtuvo la mayor parte de sus provincias y de su personal administrativo, contribuyeron a ajustar los procesos y principios.

En un ciclo de conferencias en la Universidad de Chicago, en 1986, el académico Bernard Lewis expuso en detalle la manera en que la traducción al árabe, desde el siglo VIII, de manuales persas sobre el arte de gobernar y la etiqueta de la corte, así como de tratados griegos sobre filosofía política, proporcionaron sofisticación al discurso islámico sobre estos temas. Precisaba Lewis que, hacia el siglo XI, el árabe había terminado de asimilar estos préstamos de los antiguos imperios y los había fusionado con una cultura política que era claramente islámica.

A continuación, ocurrió una segunda transformación, resultado del movimiento de los pueblos de la estepa en el corazón del Islam. Primero los turcos y luego los mongoles llegaron por el norte y por el este, en una serie de oleadas de migraciones que abarcan los siglos XI-XIV. Entraron en el mundo islámico como conquistadores, unos convertidos en sus lugares de origen a la fe de Mahoma y otros, los mongoles, como extranjeros paganos. Durante varios siglos, el Islam permaneció controlado por dinastías, Estados y ejércitos de orígenes turco o mongol, los cuales impusieron un modelo diferente de gobierno y de asociación, que se consolidó en los grandes imperios del período postmongol en Turquía, Irán, Asia Central y la India (que incluía el actual Pakistán).

[7] El derecho musulmán es bastante complejo. Véase resumen simplificado en Claude Cahen, *El Islam* (1987), pp. 68-80, y H. A. R. Gibb, *El Mahometismo* (1952), pp. 82-98.

Estos imperios tuvieron una estabilidad, una permanencia y una regularidad en sus estructuras administrativas desconocidas en el Islam clásico. También, trajeron un vocabulario nuevo procedente de las lenguas de la estepa y cambiaron el significado de muchas palabras del léxico antiguo. Muestra de ello fue la civilización del Imperio Otomano, donde el árabe, el persa y el turco se combinaron con armonía como instrumentos de una cultura general y, más específicamente, de una cultura política que moldeó los destinos de buena parte del Cercano Oriente durante medio milenio[8].

No obstante, si se desea rastrear los antecedentes de un extremismo sunnita se debe retroceder hasta el siglo IX, punto de partida de las cuatro escuelas jurídicas ortodoxas: malikita, hanifita, shafiíta y hanbalí. Ello se explica porque la actividad pionera del pensamiento de la comunidad islámica y su forma de expresión más desarrollada están en el derecho más que en la teología: las necesidades prácticas de la *Umma* en formación exigieron la estabilización y la normalización de los procesos jurídicos, antes de que la curiosidad de los sabios musulmanes se planteara y resolviera problemas metafísicos.

Abu Hanifa (699-767) inspiró la escuela jurídica sunnita que predominó originalmente en Turquía, Afganistán, Pakistán e India, la cual busca ceñirse a las realidades existentes y necesidades del Estado. Los hanifitas propugnan el ejercicio del criterio personal al optar entre tradiciones contrapuestas, tienen coherencia teórica general y, en varios períodos, han mostrado alguna audacia innovadora. Los malikitas atacaron las inclinaciones intelectualistas hanifitas y enseñaron que sólo una tradición, la más autorizada, debía tener validez. La escuela jurídica fundada por Maalik Ibn Anaas (720?-796) en Medina, tuvo a su favor la convicción difundida de que, puesto que su asiento había sido la Ciudad de Mahoma, debía conservar particularmente bien las costumbres y el espíritu del Profeta. Se extendió por el Occidente musulmán, pero tuvo menor aceptación en el Oriente. El shafiísmo es influyente en Indonesia. También la escuela del palestino Shafií (767-820), quien se consideró un discípulo y continuador de Maalik, abogó por el tradicionalismo y repudió las interpretaciones personales que validaban los hanifitas.

No obstante, la hanbalí, hegemónica en el norte y en el centro de Arabia, fue la más tradicionalista de las escuelas. De manera indirecta, por la influencia posterior de juristas y predicadores que se apoyaron en ella, la escuela hanbalí es, en la actualidad, la de mayor crecimiento potencial, a costa de la hanifita, en India, Pakistán, Afganistán y Asia Central.

[8] Véase Bernard Lewis, *The Political Language of Islam* (1988), pp. 50-76.

El mayor impacto de Ahmad Ibn Hanbal (780-855) en el tema que nos ocupa radica en que, de hecho, autorizó en los sunnitas la desobediencia y la rebelión contra las autoridades que amenazan la unidad de la *Umma*. Para este jurista, malikitas y shafiítas concedían aún demasiado espacio al razonamiento humano. Al respecto, Ibn Hanbal insistía en que era preciso evitar toda interpretación del Corán y de la Sunna que se aparten del sentido literal estricto de las mismas. Llegó a inculcar en los hanbalíes la aplicación de la pena de muerte a los musulmanes que no cumplan con las oraciones obligatorias. Con todo, los pronunciamientos de Ibn Hanbal no implicaban necesariamente la rigidez que mostrarán en algunos de los afiliados a su escuela.

5. Desenredando el turbante

Las autoridades musulmanes opuestas a las posturas extremistas acostumbran condenarlas por "jariyíes" ("Separados"), nombre de la secta religiosa más antigua del Islam. Los jariyíes surgieron en las filas de Alí, el cuarto gobernante después de Mahoma, durante la batalla de Siffin (657) contra el gobernador de Siria, Mu'awiya. Cuando Mu'awiya propuso detener el combate y recurrir al arbitraje de dos mediadores que resolvieran el conflicto "de acuerdo a los dictados del Corán", la mayoría del ejército de Alí aceptó. Pero un grupo de combatientes se negó, alegando que "el juicio sólo corresponde a Alá".

El grupo abandonó el ejército y, con posterioridad, fue engrosado por otros combatientes, descontentos porque los mediadores habían beneficiado a Mu'awiya. Más tarde, los jariyíes, considerados herejes por el conjunto de la comunidad musulmana, se dividieron en múltiples grupúsculos, identificados por su hostilidad hacia cualquier autoridad no apegada al Corán. Las corrientes jariyíes, que se desarrollaban en estricta clandestinidad, tenían denominadores comunes, de los cuales los militantes islámicos rescatarían cuatro: a) soberanía absoluta e imperio de Alá (*hakimmiya*), b) rechazo de una fe que no se plasme en obras, c) condena como infiel, e incluso pena de muerte, para blasfemos y pecadores y d) repudio a liderazgos fundados en la etnia, la clase social o el nivel educacional (incluido el teológico).

Aunque el extremismo islámico adopta el principio de la *hakimmiya* (soberanía e imperio absolutos de Alá), rehúye la identificación explícita con los jariyíes, debido a la ancestral connotación negativa que arrastraron esos sectarios. Reivindica en su totalidad, sin embargo, la doctrina de Abu-l-Abbas Ibn Taymiyya (1263-1338), un jurista sirio de la escuela pu-

rista hanbalí, que fue testigo de la fragmentación del imperio árabe en diminutos Estados, en franca decadencia y amenazados por fuerzas externas.

El medio político, dominado en ese entonces por antiguos esclavos turcos mal arabizados y de formación militar, buscaba la legitimación islámica dirigiéndose a autoridades religiosas dóciles y muy dependientes de los gobernantes. Frente a una sociedad cuyas patologías percibía con agudeza, Ibn Taymiyya dedicó una colección de disposiciones jurídicas (*fatwas*) a criticar "el régimen de explotación social basado en el dominio de una minoría militar [...] por un ideal de cooperación comunitaria para mayor gloria del Islam"[9]. Exigió de cada cual la máxima energía, y de todos la máxima cohesión, para la guerra santa (*yihad*) contra quienes obstaculizaban la subordinación total a Alá o se desviaban de la ley musulmana. El jurista sirio enfatizaba la primacía y necesidad de un gobierno fuerte para prevenir herejías, divisiones y revueltas. Fue, además, enemigo implacable de los chiítas, a quienes consideraba desviados por la cultura persa y ajenos al verdadero Islam de matriz árabe.

Ibn Taymiyya fue fuente directa de inspiración para Mujammad Ibn Abd al-Wahhab (1703-1792), personaje histórico central en la trayectoria del islamismo contemporáneo. Lo que, en síntesis, propugnó este predicador árabe fue la vuelta al Corán y a las tradiciones fundadoras de los musulmanes. En varios sentidos, el resultado de su prédica fue contrario a lo que esperaba. Este hanbalí itinerante defendió la libertad en la interpretación de las doctrinas de Mahoma y repudió, al respecto, el principio de autoridad. A la vez, buscaba una renovación del Islam para librarlo de adherencias exógenas, entre ellas, de los residuos persas de los chiítas. Rechazó el método de razonamiento por analogía en el Corán, para impedir generalizaciones que dañaran el sentido espiritual del texto sagrado. Pero, sin poder completar la libre interpretación por extensión analógica, los continuadores de al-Wahhab, o wahhabitas, instauraron un literalismo más riguroso y restrictivo que el de las autoridades religiosas que creían superar.

El sunnismo wahabbita es la religión de Arabia Saudita, erigida en instrumento de la monarquía absoluta para la legitimación y el control social. Se expresa en tribunales que aplican una interpretación rígida de la *sharía* y un omnipresente sistema *mutawwi*, o de "policía moral", parecido al imperante en Afganistán bajo los talibanes. No obstante, el rigorismo ético de al-Wahhab, que unía a la presión cohercitiva la recuperación de lo social del Islam primitivo, favoreció la creación de colonias agrícola-militares para realizar labores en colectivo. Los miembros se llamaban entre sí

[9] Citado en Gilles Kepel, *Le Prophète et Pharaon* (l984), p. 2l2.

"hermanos" (*ijwaan*). El sentido positivo del trabajo que ello acarreaba sirvió para revertir la subvaloración del trabajo manual, heredada del Imperio Otomano. Los ijwaan ayudaron a la formación de Arabia Saudita antes de que la monarquía se volviera contra ellos y aniquilara sus fuerzas, en 1929-1930.

El referente doctrinal reconocido de Osama bin Laden es la síntesis de Ibn Taymiyya y al-Wahhab plasmada por Juhaiman al-Utabi (1936-1979), oriundo de una colonia ijwaan, en la ruta de Ryad a Medina y nieto de un caído en la batalla de Sabla contra los sauditas, en 1929. Los panfletos que el ijwaan redactaba y distribuía citaban profusamente a Ibn Taymiyya y pedían la vuelta a un wahhabismo más puro. Sus textos, que conmovieron en la época al joven Bin Laden, tronaban contra la contaminación de Arabia por los valores occidentales, la corrupción de la dinastía saudita y la complicidad de los líderes jurídico-religiosos o "ulemas" con todo eso[10]. El ijwaan terminó por tomarse la mezquita de La Meca y en la sangrienta refriega para desalojarlo, Juhaiman perdió la vida, junto con 450 compañeros suyos y cerca de 2.500 soldados gubernamentales.

La importancia creciente de la politización religiosa entre los musulmanes puede interpretarse como crisis de identidad, acentuada por la globalización, y consecuencia de experiencias sucesivas fallidas de desarrollo laico. En ese sentido, se mencionan tanto la Turquía de Mustafá Kemal (1881-1938) y el Irán del Sha Mohammed Reza Pahlevi (1919-1980) como los ensayos socialistas en Egipto (1956-1970), Argelia (1965-1989) y Yemen del Sur (1970-1990). Mientras quiere petrificar el estrecho vínculo entre religión y política, santificado por los juristas tradicionales para legitimar el Estado, la politización islámica socava la petrificación al politizar la visión particular de la religión que tiene en mente.

6. Los sorprendentes talibanes

La historia de Afganistán demuestra que no es suficiente desalojar a los talibanes de las ciudades para controlar el país. En el siglo XIX, los afganos perdieron casi todas las batallas frontales contra los ingleses, pero salieron victoriosos siempre que acudieron a la guerra irregular. El ejército británico ocupó Kabul en dos ocasiones, luego de desalojar al caudillo Dost Mujammad (1839) y, después, al derribar al emir Sher Alí (1878): en ambos casos, estallaron disturbios populares que obligaron a los ingleses a retirarse. Las tropas soviéticas retuvieron los más importantes centros urba-

[10] Sobre Juhaiman, véase Nazih Ayubi, *Political Islam* (1994), pp. 46-l49.

nos de Afganistán durante una década (1979-1989). No obstante, sufrieron el más humillante revés a manos de guerrilleros islámicos afganos, entrenados o financiados por EE.UU., Pakistán y Arabia Saudita.

A continuación, tocó a la agrupación islámica tayika de Burhanuddin Rabani y de su comandante militar, Ahmad Sha Masud, asesinado en septiembre último, verificar que, en Afganistán, la capital es políticamente insignificante. Rabani y Sha Masud ingresaron triunfalmente en Kabul, en 1992, y formaron un gobierno, cuyo control real de la situación fue pronto espurio. La autoridad fue desafiada y desestabilizada con facilidad por Gulbuddin Hekmatyar, un rival islámico más ultra. Finalmente, en septiembre de 1996, Rabani, Masud y Hekmatyar fueron desplazados, los tres, por la ofensiva del movimiento talibán del mulá ("intérprete de la religión") Mujammad Omar.

Lo paradójico es que si la operación "Libertad Duradera" desea borrar del país a Osama bin Laden y a su aliado, el mulá Omar, además de paciencia, necesita incluir talibanes en el próximo gobierno. De lo contrario, repetiría el gravísimo error de la Agencia Central de Inteligencia (CIA) y el Inter Services Intelligence (ISI), directorado pakistaní de Inteligencia, que ignoraron, en 1979-1994, la ecuación tradicional de etnias y confederaciones tribales, imprescindible para la gobernabilidad allí.

Afganistán tiene casi 26 millones de habitantes, en su mayoría musulmanes sunnitas (84%) y repartidos entre las siguientes etnias: pashtún (38%), de lengua pushtu; tayikos (25%), sunnitas de lengua dari, derivada del persa; hazaras (19%), en su mayoría musulmanes chiítas y de descendencia mongola; y uzbekos (6%), sunnitas con lengua derivada del turco. Pushtu y dari son las lenguas oficiales de Afganistán, a pesar de que existe una vieja enemistad entre pashtunes y tayikos, la cual es alimentada por Pakistán. Sólo tiene algunas textileras y pequeñas fábricas de jabón, muebles y cemento. Apenas 12% de la tierra es apta para cultivar nueces y frutas; la tercera parte de la población es nómada. La principal riqueza afgana es el opio, que se envía de contrabando a Pakistán, a localidades pashtunes al sudoeste de Peshawar donde, como en Darha, florecen pequeñas y medianas empresas dedicadas a copiar y fabricar en serie armas occidentales.

La etnia pashtún, originaria de la zona, y establecida también en las fronteras occidental y noroccidental de Pakistán, está dividida en las confederaciones ghilzai (este afgano y noroccidente pakistaní) y durrani (centro y sur afgano, provincia occidental pakistaní de Baluchistán). Aunque es minoritaria, la confederación pashtún durrani tiene mayor cohesión que la ghilzai y aportó los fundadores de la nación afgana, sus más recordados

héroes militares y la elite gobernante hasta que el pro-comunista Partido Democrático Popular (PDP) se hizo con el poder, mediante un golpe de Estado militar, en abril de 1978. En la época, los durrani estaban a favor del retorno de Zahir Sha, el último monarca durrani, exiliado en Italia tras ser depuesto, en 1973, por un primo. Éste, también durrani, había sido ejecutado durante el golpe pro-comunista. La dirección superior del PDP estaba compuesta por miembros de la confederación pashtún mayoritaria de los ghilzai. Por esa razón, después de la intervención militar soviética (diciembre de 1979), la CIA y el ISI destinaron ayuda militar prioritaria a los *mujahidines* ("guerreros santos") de Hekmatyar, líder islámico de la misma confederación.

Sin embargo, en sociedades segmentarias y tradicionalistas, la legitimidad de los ancestros es la que cuenta. En los comienzos de la lucha contra la presencia soviética, los adolescentes y jóvenes afganos durrani refugiados en Pakistán, fueron acogidos en madrasas ("casas de conocimiento islámicas") de las redes "deobandis", administradas por sus hermanos, durranis pakistaníes. Deobandi es una pequeña localidad de la India, a tres horas de Nueva Delhi, donde desde 1866 funciona la madrasa de Darul-Uloom.

Los musulmanes de la India se desempeñan dentro de los códigos de la escuela jurídica hanifita, que prescribe una cierta racionalidad y moderación. Pero, desde su fundación, la madrasa de Deobandi es ajena al hanifismo, que considera inapropiado para la misión de preservar la pureza y el rigor islámico de la contaminación con la religión india. Por ello, suscribe doctrinas más próximas a la escuela jurídica ultratradicionalista hanbalí. Los deobandis proscriben la jerarquía entre los musulmanes, las imágenes con forma humana y las formas occidentales de entretenimiento, a la vez que reducen los roles que pueden desempeñar mujeres y castigan con severidad que los hombres corten sus barbas o falten a las oraciones.

La madrasa de la India se inscribe dentro del islamismo sunnita wahhabita, que es el de Arabia Saudita. Pero de hecho, el deobandismo sostiene unas doctrinas que son aún más tradicionalistas y extremas que el wahhabismo saudita oficial, del cual implícitamente toma distancia. La madrasa Dar-ul-Uloom, con probable financiamiento privado de anónimos millonarios ultratradicionalistas de países del Golfo Pérsico, tiene decenas de filiales en el oeste y nordoeste de Pakistán. Desde esas áreas, los deobandis emprendieron la colonización del sunnismo hanafita pakistaní y afgano. Establecieron circuitos de tráfico comercial y contrabando, se ligaron con oficiales de los institutos armados y del ISI, y contribuyeron a gestar el Jamiat-e-Ulema-i-Islam (JUI), el más extremista, beligerante e influyente de

los partidos políticos islámicos pakistaníes. El deobandismo, enquistado en las profundidades de la fragmentada estructura del poder en Pakistán, acunó y adoctrinó a los futuros talibanes ("estudiantes de teología" en las madrasas filiales de Dar-ul-Uloom)[11].

Hacia 1994, era evidente que las autoridades pakistaníes suponían que Rabbani y Sha Masud tenían simpatías por India, Irán y Rusia. También era evidente que el protegido de la CIA y el ISI, Gulbuddin Hekmatyar, no podría unificar a los pashtunes ghilzai ni hacerse de Kabul. El caos imperante en las rutas afganas de comercio, dañaba a los gremios de contrabandistas y transportistas, activos en los círculos de poder en Pakistán. Fue ocasión para que los hilos deobandis hicieran cambiar las apuestas de la CIA, el ISI y el régimen pakistaní, de manera de lanzar al movimiento talibán a la conquista. El financiamiento de EE.UU., Pakistán y Arabia Saudita, incrementado con los aportes monetarios de comerciantes, contrabandistas de opio y gremios de transporte pakistaníes se encargó del resto. Cuantiosos fondos permitieron a los talibanes pagar con puntualidad a una tropa reclutada entre soldados experimentados de otros grupos islámicos y del derrotado ejército del régimen pro-soviético de Afganistán.

A estas alturas, si el wahhabismo deobandi no está implantado también con solidez entre los pashtunes durranis afganos, al menos desplazó hacia los talibanes la lealtad a Zahir Sha, que alguna vez tuvo la confederación. Hay antecedentes de fisuras tenues en la jefatura talibán, previas a la operación "Libertad Duradera", las cuales se relacionan con los lugares de nacimiento de los componentes de la dirección del movimiento. El sector más comprometido con Bin Laden estaría representado por los originarios de la zona de Kandahar, base personal del mulá Omar.

La Alianza del Norte es una agrupación muy inestable de tayikos, uzbekos y chiítas hazaras con un puñado de bandidos pashtunes ghilzai, provenientes de la organización de Gilbuddin Hekmatyar. El más conocido de los jefes militares aliancistas, el general uzbeko Abdul Rashid Dostum, cambió de bando repetidas veces en 1985-1997: fue oficial del gobierno prosoviético de Najibullah antes de independizarse con sus hombres y hostilizar a Najibullah, hacer las paces con los rebeldes tayikos y, después, unirse al rival de los tayikos, Hekmatyar. A continuación, Dostum se alineó por corto tiempo con los talibanes (y contra los tayikos y Hekmatyar), antes de rebelarse contra los talibanes por un par de años, dedicar otros tres a vacacionar en la República de Uzbekistán y reincorporarse, en enero, a la Alianza del Norte.

[11] Janaki Bahadur, "School Offers Islamic Fundamentals", informe especial para *The Globe and Mail*, 12, 2001.

Sin embargo, lo más importante es que está comprobado que, debido a la idiosincrasia del país y de su vecino pakistaní, la incorporación de pashtunes durrani es imprescindible para gobernar Afganistán. No hay figuras pashtunes durrani disponibles fuera de los talibanes, pues todo parece indicar que Zahir Sha está desprovisto de arraigo en el país. Pero, por otra parte, una deserción de talibanes, en medio de lo que puede percibirse como un ataque extranjero, quebrantaría el legendario código ético de los pashtunes ("Pashtunwali"), que enfatiza la dignidad, el honor y la valentía en cualquier circunstancia.

7. Conclusiones

1) El Islam está compuesto por una pluralidad de grupos sociales, matices de sensibilidad y de cultura, donde pueden coexistir, tensionados, tradicionalismo y algo de innovación. No obstante, vistas a la luz de nuestros días, las características del *ethos* musulmán tienden a favorecer el tradicionalismo. Las causas probables de ello son objetos de debates entre los especialistas que no son analizados en este artículo. Pero, entre las tesis más conocidas, está la que plantea una búsqueda de identidad, acentuada por la globalización y por sucesivas experiencias fallidas de desarrollo secular.

2) El terrorismo islámico surge y se nutre de las vertientes tradicionalistas, aunque no las incluye todas. El violentismo sunnita es más preocupante que el chiíta, ya que el primero es cuantitativamente predominante. Aunque se han realizado esfuerzos por limar las asperezas ancestrales entre sunnitas y chiítas, se mantiene la enemistad mutua y es improbable que pueda ser remontada por alguna agrupación o Estado en el futuro cercano.

3) Las corrientes neowahhabitas son, al interior de las vertientes tradicionalistas sunnitas, las más proclives a traspasar los límites tolerables de lo político. Esgrimen la herencia de los juristas hanbalíes Ibn Taymiyya y al-Wahhab para enjuiciar al wahhabismo imperante en Arabia Saudita y reprocharle su alianza con Occidente. Los neowahhabitas están representados por los deobandis pakistaníes y los talibanes afganos, así como por el saudita Osama bin Laden, a quien se atribuye la responsabilidad de los atentados del 11 de septiembre último. Deobandis y talibanes están doctrinariamente ligados a la madrasa tradicionalista Dar-ul-Uloom, que funciona en la localidad india que dio nombre a sus adherentes. Sin embargo, deo-

bandis pakistaníes y talibanes han intensificado el rigorismo de Dar-ul-Uloom.

4) Los objetivos explícitos en la operación "Libertad Duradera" no parece que puedan cumplirse a cabalidad a corto plazo. El desalojo total de los talibanes del gobierno alteraría la relación histórica de fuerzas, haría Afganistán ingobernable y crearía una situación muy difícil para las autoridades pakistaníes. La situación ideal sería instalar en Kabul un gobierno de transición, con talibanes distanciados del mulá Mujammad Omar. También se muestra un tanto azarosa la captura o muerte de Osama bin Laden. Por lo demás, dada la forma de operar de la agrupación Al Qaeda, nada permite asegurar que requiere a su jefatura actual para continuar funcionando.

Referencias bibliográficas

Ajami, F. *The Arab Predicament.* Cambridge University Press, 1981.

Ayubi, N. *Political Islam.* Routledge, 1994.

Cahen, C. *El Islam*. Siglo XXI, 1987.

Cooley, J. K. *Unholly War*. Pluto Press, 1999.

Corbin, H. *Histoire de la Philosophie Islamique*. Gallimard, 1968.

Cruz, M. *Historia del Pensamiento en el Mundo Islámico,* 2, Alianza Universidad, 1981.

Cuevas, C. *El Pensamiento del Islam*. Istmo, 1972.

Fisher, M. M. J. *Irán.* Harvard University Press, 1980.

Gibb, H. A. R. *El Mahometismo*. Fondo de Cultura Económica, 1952.

Geertz, C. *Observando el Islam.* Paidós, 1994.

Hoffman, B. *Inside Terrorism.* Victor Gollanez, 1998.

Hourani, A. *La Historia de los Árabes*. Vergara, 1992.

Huntington, S. P. *El Choque de Civilizaciones*. Paidós, 1997.

Husayn, A. S. M. *Shi'ite Islam.* State University of New York Press, 1975.

Kepel, G. *Al Oeste de Alá*. Paidós, 1995.

Kepel, G. *Le Prophète et Pharaon.* Le Découverte, 1984.

Lewis, B. *The Political Language of Islam*. The University of Chicago, 1990.

López, Ortiz P. J. *Derecho Musulmán*. Labor, 1932.

Mackey, S. *The Saudis*. Signet, 1990.

Malek, A. A. *La Dialéctica Social*. Siglo XXI, 1975.

Naby, E. "Islam within the Afghan Resistence". *Third World Quaterly*, Vol. 10, N° 2, abril 1988.

Newell, N. P. y Newell, R. *The Struggle for Afghanistan*. Cornell University Press, 1981.

Rashid, A. "Pakistan and the Taliban". *The Nation* (Lahore-Oakistan), abril 11, 1998.

Richard, Y. *L'Islam Chi'ite*. Arthème Fayard, 1991.

Rosenthal, E. I. J. *Political Thought in Medieval Islam*. Cambridge University Press, 1958.

Roy, O. "Afghanistan: Back to Tribalism or On to Lebanon?". *Third World Quaterly*, Vol. 11 N° 4 (octubre 1989), pp. 70-82.

Wieviorka, M. *Sociétés et Terrorisme*. Arthème Fayard, 1988. □

TERRORISMO E HISTORIA

Óscar Godoy Arcaya

El autor propone analizar la hipótesis de que el acto terrorista del 11 de septiembre pasado significará un giro en el curso de la historia. La conjetura de que este giro ha acontecido se afirma en tres hechos: la aparición de actos de violencia inéditos que han producido un estado de guerra nuevo, universal y continuo, contra un enemigo diseminado y ubicuo; la gran vulnerabilidad de la mayor potencia del mundo, que hace evidente la crisis del paradigma imperial como garante de un orden de paz; la incapacidad del sistema internacional vigente para prever y manejar los conflictos y sustentar la paz.

A la luz de estos "hechos inéditos" que sugieren un giro en la orientación de la historia, el autor se plantea la posibilidad de que ese giro sea aún más radical y se trate de un cambio de época. En este caso, la crisis afectaría al gran paradigma de la "imagen del mundo como representación". La evidencia de la salida de la humanidad a otra época estaría significada, en el ámbito de las relaciones internacionales, por la voluntad de las naciones para crear un nuevo "orden de paz para la libertad". Por esta razón, el autor expone una de las propuestas actuales para crear ese orden: la Sociedad de Pueblos, de John Rawls.

ÓSCAR GODOY ARCAYA. Doctor en Filosofía, Universidad Complutense de Madrid. Profesor titular de Teoría Política del Instituto de Ciencia Política de la Pontificia Universidad Católica de Chile y profesor del Institut des Études Politiques de Paris. Miembro de número de la Academia de Ciencias Sociales, Políticas y Morales del Instituto de Chile. Consejero del Centro de Estudios Públicos.

Estudios Públicos, 84 (primavera 2001).

Después del dramático acto terrorista ejecutado por integristas islámicos en contra de la población civil y edificios emblemáticos de los Estados Unidos de Norteamérica, se ha hecho corriente la expresión que dice que "nada nunca será como antes", significando con ella que "todo ha cambiado". Este ensayo se propone explorar la hipótesis de que los hechos terroristas signifiquen un cambio en el curso de la historia. Ahora bien, el texto que los lectores tienen a la vista se origina en un ensayo publicado en la sección Artes y Letras del periódico *El Mercurio* (30 de septiembre, 2001), titulado "¿Un Giro en la Orientación de la Historia?" Dado que su redacción obedeció a mi primer impulso reflexivo, suscitado por el drama estadounidense, y que su publicación provocó reacciones, comentarios y preguntas, surgió un nuevo texto, más completo y analítico que el anterior, en el cual se expresa mejor aquello que quise transmitir originalmente.

Se ha dicho que importantes cientistas sociales habrían anunciado con antelación la posibilidad de los hechos en cuestión, o, al menos, elaborado y difundido elementos de análisis suficientes para prever el escenario en que ellos acontecieron. Es un punto de vista válido, que nadie podría desconocer. Pero en este ensayo, la cuestión se plantea en una perspectiva distinta, que es necesario definir. Para ello creo conveniente hacer tres consideraciones preliminares.

En primer término, mi propósito es analizar el evento del 11 de septiembre desde la perspectiva de la teoría política. En consecuencia, mi punto de partida es el evento mismo, en su facticidad, y posible interpretación a la luz de ideas elaboradas por la teoría política. En efecto, tales ideas permiten, por una parte, disponer de un aparato hermenéutico para interpretar el hecho, y, por otra, construir argumentos conjeturales que de algún modo nos "digan" algo de su realidad más profunda. Así, este ensayo no finaliza con conclusiones necesarias acerca del significado de los hechos cuya clave se intenta descifrar, ni con juicios que anticipen o anuncien el curso cierto de la historia. Mis conclusiones son hipotéticas, pues ellas solamente establecen que dadas ciertas condiciones se podrían producir tales realidades. Y que, efectivamente cumplidas tales otras, es altamente probable y verosímil que esté operando una determinada causalidad histórica.

En segundo lugar, conviene aclarar que en la interpretación del evento que nos ocupa no pretendo usar otros recursos intelectuales que aquellos que son propios de la razón analítica. Al fijar esta limitación, no pretendo rechazar la validez de otras interpretaciones que apelen a instrumentos que van más allá del uso teórico de la razón. Kant, por ejemplo, argumentaba que este uso no admitía anticipar el curso de la historia, por-

que tal pretensión entraña ponerse el hombre en el punto de vista de la Providencia. El resultado de este uso dogmático de la razón, según él, sería una historia profética. Pues bien, yo no comparto la invalidez o ilegitimidad de una "teoría del final", o sea, de un *lógos* sobre el *eschaton*, de una escatología. Simplemente digo que esa no es la perspectiva de este trabajo. No olvidemos que en nuestra cultura no solamente existe una teoría del *eschaton*, fundada en la Fe y la Revelación, sino también otras; entre las cuales basta recordar el fin de la historia anunciada por Hegel o la construcción de la sociedad sin clase y sin Estado, sin alienaciones, que según Marx podía preverse gracias al conocimiento de las leyes de la causalidad histórica, procurada por el materialismo histórico.

En tercer lugar, deseo hacer explícita la razón que me indujo a abrir esta exploración bajo la guía inicial de Martin Heidegger. La motivación es simple. Creo que la idea de que la concepción de que la Era Moderna está en crisis es un lugar común para la filosofía contemporánea. Es aquello que los griegos llamarán un *endoxon*, o sea una opinión compartida y difundida en distintos ámbitos de la cultura y expuesta y discutida en toda su complejidad por los más sabios. A mi juicio, ese *endoxon* contemporáneo me parece admirable y supremamente expresado por Heidegger.

La frase "todo ha cambiado, nada volverá a ser como antes" podría expresar el enorme asombro que nos inundó ante el espectáculo del cuantioso acto terrorista del 11 de septiembre. Tal asombro, más allá de su calidad de tal, como estado de ánimo, no significaría nada. Al otro extremo, ella podría significar un cambio importante en el curso de la historia. Invito al lector a ponerse en la perspectiva de esta última hipótesis. Desde el momento que conjeturamos que los eventos terroristas expresan o son signos de un giro en la historia, se plantea la cuestión de la entidad de ese cambio. O sea, se abre el enigma de su real envergadura. Asunto que podemos plantear del siguiente modo: ¿un giro en la orientación del curso de la historia, al interior de un mismo bloque de continuidad histórica, o un cambio de época? En este último caso, se trataría de un cambio substancial, que entrañaría el surgimiento de un proceso histórico nuevo, que aún carecería de nombre. Y, en el primero, de un capítulo nuevo de un mismo decurso, en el cual las variables mayores de su itinerancia seguirían plenamente vigentes.

La época de la imagen del mundo

Martin Heidegger caracterizó a nuestro tiempo histórico en términos tan luminosos, que nos procura una clave fundamental para el desarrollo de

nuestra hipótesis. Reitero algo dicho más atrás, se trata de tomar como marco de referencia un tópico de nuestros tiempos. A saber, que la época moderna misma parece agotada por sus múltiples contradicciones. Para Heidegger el sello esencial y peculiar de nuestro tiempo es el ser "la época de la imagen mundo". Según el filósofo, es recién en nuestra era que la realidad en su totalidad, o sea, el mundo, ha sido pensada como representación, como imagen. Y ello acontece porque el hombre moderno se concibe a sí mismo como *subiectum*, sujeto, no solamente en la acepción de quien rompe ataduras y dominaciones, y se libera, haciéndose ciudadano en la esfera política, por ejemplo, sino en el sentido radical de erigirse a sí mismo en el fundamento y centro de su propia concepción o imagen del mundo. La representación del mundo no significa disponer de un retrato de toda la realidad, sino que el mundo "es" y "está siendo" sólo en tanto establecido por el hombre[1] . Lo real, entonces, es reductivamente aquello puesto ante su presencia y que él reconoce como tal. La "época del mundo como imagen" es el marco de otra característica principal de nuestro tiempo: la ciencia moderna. Ella es el gran paradigma cognoscitivo de la época, que además de expandir la imagen del mundo a los diversos estratos de la naturaleza, pone en manos de la humanidad los instrumentos para transformarla. Así, la edad moderna, dice Heidegger, puede ser concebida como un campo donde el sujeto despliega o "pone en juego la irrestricta fuerza del cálculo, del planeamiento y del dominio sobre todas las cosas"[2] .

Ahora bien, se podría decir que la época moderna impregna todas las expresiones de la vida actual y éstas, a la vez, llegan hasta el último rincón de la Tierra, justamente a través de los imponentes recursos tecnológicos de la representación, los medios de comunicación. Pero los medios, como la caverna de Platón, crean dos mundos. El de los que "pertenecen" al mundo real, porque "están" instalados en la época y la experimentan como modo de vida; y aquel otro, de los que están fuera de la realidad y escasamente pueden vivir la época por procuración, a través de los medios.

Heidegger afirma que todo "aquello que no es interpretado en el sentido ya expresado no puede ser del mundo"[3] . Esta exclusión delimita la esfera en que la época moderna está vigente de aquella en que sobreviven los anacronismos de nuestro tiempo; las inercias del pasado con las cuales la época solamente "contemporiza". Ésta es un área rara, poblada de identidades culturales, religiosas, raciales, tribales, etc., que no han podido o querido incluirse en la modernidad. Por otra parte, la ciencia y la tecnología

[1] Martin Heidegger, "La Época de la Imagen del Mundo" (1962), pp. 68-100.
[2] Ibídem, pp. 68-100.
[3] Ibídem, pp. 68-100.

han desencadenado potencias que el ser humano no puede administrar, "porque —según Heidegger— ellas no proceden de él", o han adquirido una vida propia que puede amenazar a la misma existencia de la humanidad.

La modernidad, aunque a estas alturas del tiempo no se identifica con un espacio territorial específico, porque se ha dispersado por todo el orbe, tiene su asentamiento mayor en Occidente. Y, a su interior, un lugar emblemático por su enorme poder político, cultural y económico: los Estados Unidos de Norteamérica. El punto al cual quiero llegar es el siguiente: todos aquellos que están fuera de la "época como imagen del mundo", de su potente racionalidad y sus bienes, o sea de todo aquello que consideramos como virtudes de nuestra civilización occidental, solamente cuentan con escasas opciones. Enuncio algunas: ingresar a la época a través de la modernización; recluirse pasivamente en su anacronía; construir en los extramuros de Occidente un universo cerrado y semiautónomo; o rebelarse y usar todos los recursos de la violencia contra la época.

Hanna Arendt, en su ensayo *On Violence*, dice que "si miramos a la historia en términos de un proceso cronológico continuo, cuyo progreso es sin embargo inevitable, la violencia al filo de la guerra y la revolución aparece constituyendo su sola posible interrupción"[4].

Para Hanna Arendt, la Ilustración y su concepción del progreso, sostenidas y animadas por el potente soplo del racionalismo cartesiano, no han cesado de proseguir su marcha, en un proceso multiforme, que ha invadido geográfica, intelectual y moralmente a toda la Tierra. Esta diáspora es consecuente con el anuncio de Kant, que sostenía que el discurso ilustrado es universal, porque está dirigido al género humano como tal. O sea, en clave política, la sociedad cosmopolita. Durante los siglos XIX y XX, ese discurso no ha cesado de expandirse, imponiendo sus paradigmas, culturales, científicos, tecnológicos y políticos en todo el orbe. Durante gran parte de ese período, el colonialismo ejerció la función política de vehicularlo, bajo una forma civilizatoria, imponiendo el ideal de la racionalidad occidental y de los beneficios materiales de la modernización. Este ideal, a la vez, necesariamente concibe a lo "otro" como la barbarie, el atraso y la oscuridad que hay que erradicar y superar. El fin del colonialismo, en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, dejó como resultado tres fenómenos complejos. En primer término, la cultura de Occidente se desterritorializó. El mundo se plagó de "occidentalizados", individuales y colectivos, portadores del proyecto ilustrado, a una escala e intensidad sin

[4] Hanna Arendt, *On Violence* (1970), p. 30.

precedentes históricos. En segundo término, durante un período de cincuenta años, los "occidentalizados" transmitieron a su proyecto político y cultural las dos ideologías antagónicas, emanadas de la racionalidad occidental, vigentes durante gran parte del siglo XX, el liberalismo y el socialismo. De este modo, en el Tercer Mundo se reprodujo a escala la división en dos bloques, generada por la guerra fría entre las grandes ideologías. Y, por último, una vez que el socialismo colapsó, los "occidentalizados" vieron que en lugar de producirse un "fin de la historia", en distintas regiones del mundo las identidades ancestrales de las culturas, religiones y lenguas vernáculas se transformaban en una nueva fuente de contestación y discordia política.

La cuestión de la violencia política y el terrorismo como su forma extrema, no es nueva. Durante las guerras por la independencia de los nuevos Estados, que se constituyen como tales en el siglo XX, la práctica del terrorismo fue generalizada. La lucha por la independencia de Argelia, por ejemplo, llevó al territorio de Francia el flagelo del terrorismo nacionalista. Una vez finalizado el proceso de descolonización, y producida la crisis del socialismo y las democracias populares, la violencia política no tiene como propósito conseguir el autogobierno y la soberanía o instaurar un régimen socialista, sino algo mucho más radical, que es aniquilar un proceso histórico cuyo designio parece querer "recapitular" todo en una síntesis superior e integradora. El discurso más radical de las identidades culturales, religiosas y políticas que se sienten en peligro de extinción, ante la marcha civilizatoria de la modernidad ilustrada, es la violencia que Hanna Arendt considera como el último recurso para detener un proceso continuo e inevitable. No es necesario que ella previera, en los años sesenta, cuando escribía las palabras transcritas más arriba, que la violencia podía ejercerse a través del suicidio del agresor, transformado en un proyectil masivamente homicida y devastador; como tampoco que las armas que los terroristas fundamentalistas podrían eventualmente usar fuesen químicas, biológicas e incluso nucleares. Le bastaba con establecer la motivación más radical, capaz de suscitar la respuesta más extrema. Ahora nos parece claro que el fundamentalismo islámico, cuya doctrina se basa en una interpretación anacrónica del Corán, pretende representar una identidad amenazada por la época moderna, cuya esencia occidental sería radicalmente incompatible con ella. Así se justificaría el uso de la forma extrema de terrorismo de que fuimos testigos oculares el 11 de septiembre pasado.

Ahora, podemos retomar el hilo conductor de este ensayo, interpelando al acto terrorista del 11 de septiembre e intentar descubrir signos de un giro en la marcha de la historia. El asunto se repone en los siguientes

términos, ¿qué de nuevo trae consigo el evento terrorista? Pues, en tanto podamos establecer eso "nuevo", se abre un campo fértil para nuestra conjetura acerca de un cambio histórico.

La guerra nueva y la crisis del paradigma imperial

La *yihad* islámica, la guerra santa, tiene múltiples significados. Ellos dependen de las interpretaciones que los creyentes pueden darle a una veintena de pasajes del Corán. Para algunos es una guerra consigo mismo, un combate contra nuestras pasiones, una vía para adecuar nuestra vida a los preceptos de la religión. En la Edad Media, esos pasajes fueron interpretados como un llamado a combatir a los infieles, o sea, a los no creyentes. En reiteradas ocasiones, el Islam declaró la *yihad* al cristianismo, no solamente como una guerra defensiva, sino también ofensiva. Pero en nuestros días, su versión más extendida y aceptada por los creyentes está en línea con la primera interpretación. No obstante, la *yihad* puede asumir la forma de una guerra defensiva y reivindicatoria, cuando el Islam es objeto de agresión. Pero en este caso, la práctica de la guerra está regulada por normas que establecen que está prohibido afectar la vida de las mujeres, los niños, los ancianos y los soldados desarmados. O sea, nada diferente a las regulaciones que el derecho internacional le ha incorporado, sin mucho éxito, al *ius belli*. Pero la versión fundamentalista de esta guerra se inscribe en el uso de la violencia sin límites. Su propósito es aniquilatorio, y, en suma, radicalmente nihilista. No distingue entre guerra defensiva y ofensiva, no reconoce diferencias entre combatientes y población civil, ni entre el escenario bélico y la superficie territorial ocupada por una nación. El mensaje de Osama bin Laden, difundido después del inicio de las acciones bélicas de Estados Unidos y Gran Bretaña en Afganistán, anunció acciones violentas contra los estadounidenses, o sea, contra la población civil de Norteamérica.

La entidad de este tipo de violencia, que desborda la figura delictiva del mero terrorismo, es nueva. En efecto, el terrorismo clásico es testimonial, y cuando no lo es, sólo pretende la obtención de un fin parcial y específico. El terrorismo fundamentalista aspira a algo difuso e inespecífico: la victoria sobre el mal, para reducirlo a la nada. En este sentido, el Presidente Bush, aun cuando solamente haya querido significar la profunda consternación y justa ira del pueblo norteamericano, ha definido bien a la brutal acción terrorista como "un acto de guerra". Esta guerra, en su novedad, será larga, ubicua e intensa. Exigirá sacrificios de vidas humanas y el castigo de criminales dispersos en sesenta o más países, y de sus encubrido-

res, así sean Estados. No es, en consecuencia, una persecución policial para aprehender a Bin Laden y sus secuaces, ni una guerra convencional, sino el establecimiento de un "estado de guerra universal y continuo". Y en esto consiste la "guerra nueva", cuya aparición nos sugiere un giro en la historia.

El problema es que esta nueva forma de guerra no existe en el universo jurídico del derecho internacional. El *ius belli* es una facultad soberana de cada Estado. Y ésta es la razón por la cual los Estados Unidos, afectados en su integridad nacional y territorial, "no" han declarado formalmente ninguna guerra, sino que han comenzado acciones punitivas investidas de la forma de guerra. Una guerra no-guerra, que requiere de legitimidad internacional, aliados y autorización expresa de otros Estados y la cobertura un tanto impotente de las Naciones Unidas. Y, por otra parte, que obliga a los gobiernos de los países occidentales, y especialmente al de los Estados Unidos, un fortalecimiento, altamente tecnificado, de la inteligencia y la seguridad, y con ello, a una reestructuración de esas mallas del poder de observación, vigilancia y coerción física, a expensas de las libertades, que tan bien analizó Michel Foucault en sus trabajos sobre la microfísica del poder contemporáneo.

Todo lo anterior, en primer término, demuestra que tanto la soberanía de los Estados, tomadas por separado, como las alianzas de Estados, carecen del poder real y la legitimidad y legalidad adecuadas para enfrentar los desafíos de la "guerra nueva". Y, en segundo término, que las democracias, para priorizar la seguridad, deberían fortalecer el poder del Estado. En efecto, la racionalidad del Estado frente al peligro externo pide "más poder" para la seguridad, la inteligencia y la potencia armada. Y, como correlato, menos libertades y limitaciones a los derechos individuales. En un escenario de inseguridad y temor generalizado, los Estados democráticos no tienen otro camino que recurrir a los "estados de excepción constitucional", y restringir, por ejemplo, el libre tránsito de las personas y los bienes, la privacidad de las comunicaciones y las transacciones mercantiles y financieras y la libertad de asociación y de información. Y además, actuar en el escenario internacional siguiendo a la "razón de Estado", o sea, ciñendo su conducta al cálculo y maximización de sus intereses particulares.

La reflexión moderna acerca del Estado y la soberanía adquiere hoy día una enorme actualidad. Los autores contractualistas del siglo XVII advirtieron con lucidez que los individuos preferían disfrutar de los beneficios de la sociedad políticamente organizada, porque ésta los protege de las incertidumbres de un estado de libertad natural, sin leyes positivas, jueces imparciales y un poder coercitivo común. Uno de estos autores, Thomas Hobbes, argumentó que si la sociedad política desapareciese, los individuos

se comportarían entre sí como enemigos. No obstante, tal enemistad sería insostenible en el tiempo, entre otras razones, por la relativa igualdad de los contendientes: en un estado de guerra de todos contra todos, esa igualdad se hace manifiesta, porque allí el "más débil puede destruir al más fuerte", "sea por maquinación secreta o por federación con otros que se encuentran en el mismo peligro que él"[5]. Así se impone la evidencia racional de la paz a través de la asociación política.

El famoso argumento hobbesiano, aplicado a las relaciones entre los Estados, nos dice que en un escenario de guerra permanente, expreso o difuso, ningún Estado es suficientemente hegemónico, en el largo plazo, como para mantener su supremacía sobre el resto de los Estados e imponer un orden pacífico. Hoy día, Estados relativamente débiles y, lo que es más dramático, grupos políticos o religiosos diseminados en el mundo, pueden dañar gravemente a la población y el territorio de los Estados más poderosos. En consecuencia, es imposible que una superpotencia imponga su hegemonía y asegure un orden internacional de paz. Esto significa que en las actuales circunstancias el paradigma político del imperio universal, o sea, la concepción de un modelo de un orden global, fundado en la supremacía y el poder excesivo de una sola potencia central, no tiene ninguna viabilidad histórica.

A este respecto, Kant observó en el siglo XVIII que los Estados, por la sola virtud de su naturaleza soberana, tienden "a" o tienen "la" vocación a ser monarquías universales. El dinamismo y la lógica del poder libre, *solutus* y perpetuo, que constituye la esencia de su propia soberanía, explica esta vocación. Pero, nos dice el filósofo de Könisberg, hay dos disposiciones de la naturaleza (*natura daedala rerum*) que les impiden a los Estados la realización de ese propósito imperial universal: la diversidad de las religiones y la de las lenguas[6]. Creo que esta sorprendente y aguda observación se aplica perfectamente a nuestro caso. Pues el gran veto que las naciones le ponen al paradigma del imperio se establece justamente a partir de la diversidad de las identidades.

Un nuevo orden de paz

Si es verdad que hay un giro en la historia, es porque se ha hecho patente la necesidad de un nuevo orden internacional. En este contexto resurge con fuerza la apelación de Kant a la constitución —a través de un

[5] Thomas Hobbes, *Leviathan* (1651), p. 95.
[6] Inmanuel Kant, *Projet de Paix Perpétuelle* (1795), pp. 30-48.

pacto entre Estados— de una sociedad cosmopolita, un *foedus pacificum*. Kant es el primer filósofo en proponer la extensión del pacto social a la asociación de los Estados, siempre y cuando cumpliesen con la "cláusula republicana"[7]. O sea, que fuesen Estados en que estuviesen vigentes las garantías a las libertades y derechos de las personas, la división de poderes, la supremacía de la ley y el sistema de gobierno representativo.

Se podría argumentar que resulta paradójico que se recurra a una idea expuesta por una figura emblemática de la Ilustración, cuando se conjetura acerca de la probable crisis de su época. El posmodernismo filosófico, al plantear el debate acerca de la Ilustración, ha puesto el acento en su racionalidad reductiva y excluyente y su ceguera ante todo aquello que escapa al paradigma de la representación. Esta crítica, justamente, permite discernir aquello que, más allá de la Ilustración, y de las edades, constituye una de las constantes mayores de la historia de la humanidad. Y, me atrevo a sostener, que así como la esencia del ser humano se identifica con su libertad, así la historia de la humanidad es la historia de su libertad. Y resulta significativo que cuando Kant nos explica que la historia es un movimiento de la humanidad hacia lo mejor, o sea, hacia la libertad, y que la garantía de este despliegue es la naturaleza, su sistema filosófico se muestra incapaz de mantener su propia coherencia (es decir, afirmar por una parte que los límites de la razón no admiten pensar un orden teleológico, y, por otra, que la historia se mueve por una finalidad inscrita en la naturaleza). Digo esto, porque pienso que la tradencia y evolución de la libertad, trasciende a las edades y sus discontinuidades. Por esta razón, la idea de Kant, sobre un *foedus pacificum*, no recibe su validez del hecho de provenir de un pensador de la Ilustración, sino de fundarse sobre un dinamismo de la humanidad, que cruza las edades. Por lo mismo, más allá del desvanecimiento de la Ilustración, esa línea tradente proseguirá su marcha. Y la proseguirá en la dirección de "lo mejor", si logra poner su fundamento no en el poder sino en el consentimiento de las naciones acerca de un orden de paz. Y, en primer, lugar, en un consenso entre las naciones cuyos regímenes políticos sean equivalentes a lo que en su tiempo Kant denominó "republicano".

Y, efectivamente, la filosofía política contemporánea ha recreado la propuesta de Kant. En nuestros días, John Rawls, en su obra *The Law of Peoples*, nos ofrece una nueva versión de la sociedad cosmopolita —estadio superior, según Kant, del secreto designio de la naturaleza— organizada como un orden de paz para la libertad.

[7] Ibídem, p. 14.

El punto de partida de la teoría rawlsiana de ese orden son las "sociedades liberales"[8], en tanto organizadas como democracias constitucionales. Ellas podrían constituir el núcleo duro de ese nuevo orden. La comunidad básica de Estados democráticos permitiría trazar la línea que separa a las "sociedades bien ordenadas" de aquellas que no lo son. Y, por lo mismo, establecer principios normativos para las relaciones internacionales de los Estados. Recordemos que la Organización de Naciones Unidas (ONU) tiene una norma de admisión que estipula que los eventuales miembros deben ser "Estados pacíficos". Los candidatos deben ser sometidos a una doble votación de la Asamblea General, con mayoría calificada de dos tercios, pero solamente con la "recomendación" del Consejo de Seguridad. De este modo, la membresía a la ONU está condicionada a una cláusula de "Estado pacífico", pero su control depende en última instancia de la voluntad de las cinco grandes potencias, que son miembros permanentes del Consejo de Seguridad, cada una de ellas dotada de poder de veto. *De facto*, el único criterio que se ha aplicado hasta la fecha es la índole de "Estado soberano" del gobierno candidato (teóricamente se trata de Estados fundados en el principio de la soberanía del pueblo).

La demanda de una "cláusula democrática" no es utópica, ya está tácitamente en práctica con la Unión Europea, pues ella la impone a sus miembros como condición de ingreso y permanencia en su seno. Según Ralws, solamente las "sociedades liberales" estarían habilitadas para discernir los principios de justicia internacional y promulgar así la "Ley de los Pueblos". Tal ley, por emanar de un dispositivo de pacto, que permite superar los intereses particulares de cada Estado (velo de ignorancia), consagraría principios justos y equitativos de convivencia internacional, sobre cuyas bases se fundarían las instituciones del nuevo orden. La "Ley de los Pueblos" constituiría el marco constitucional del orden internacional y la regla última a la cual se ceñirían los legisladores, ejecutivos, jueces, funcionarios y fuerzas armadas del sistema cosmopolita. Rawls enumera ocho principios normativos de esta ley[9], algunos de los cuales ya están vigentes, total o parcialmente, en el actual sistema internacional, como por ejemplo la obligación de cumplir los pactos o el respeto a los derechos humanos. Pero hay otros cuya aplicación limitaría atributos del poder soberano de los Estados, como el principio de guerra justa o el de justicia distributiva internacional. Es obvio que estos principios —la democracia, y el pluralismo, adoptados como "esenciales constitucionales" del orden internacional— conducen necesariamente a limitar aún más el poder soberano de los

[8] John Rawls, *The Law of Peoples* (1999), p. 12.
[9] Ibídem, pp. 35-43.

Estados. Limitación que se reflejaría, por ejemplo, en la anulación de la "razón de Estado", como guía en la conducta de los gobiernos de las "sociedades liberales". Y en consecuencia, un poderoso impedimento a la agresividad y criminalidad estatal.

Conviene tomar en cuenta que para Rawls, la estructura básica de una "sociedad liberal" incluye un principio de pluralismo, asentado en un consenso, que él denomina sobrepuesto (*overlaping consensus*), entre concepciones del bien religiosas, filosóficas, y morales distintas, e incluso contradictorias entre ellas, con el fin de cooperar, de generación en generación, en la realización del bien común. Tanto los principios de justicia como el consenso pluralista configuran una estructura política neutral respecto de las concepciones del bien de las personas que integran la sociedad civil. Y ésta es la razón por la cual las "sociedades liberales" bien constituidas son estructuralmente tolerantes. El pacto internacional, condicionado a la "cláusula democrática", debería incorporar una concepción similar del pluralismo, a nivel de las naciones. Pues, en caso contrario, se carecería de una base normativa para darles a las concepciones comprehensivas del bien, religiosas, filosóficas y morales, un espacio libre, pacífico y seguro para su pleno desenvolvimiento. O dicho de otra manera, así como en las democracias el pluralismo garantiza la sobrevivencia y el desarrollo de la diversidad de las identidades particulares, así también ese mismo principio debería garantizarlos a nivel de las naciones.

La cuestión del pluralismo es compleja por muchas razones. Pero aquí conviene tener presente una de ellas, que se refiere a sus límites. En efecto, Rawls elabora una extensa y minuciosa conceptualización de las características que deben reunir las concepciones comprehensivas del bien que pueden participar en el consenso constitutivo de una "sociedad liberal"[10]. Solamente voy a nombrar las que creo son esenciales. La primera es que se trata de concepciones del bien necesarias para articular y dar contenido moral a los proyectos de vida de las personas. En segundo término se trata de concepciones del bien que son racionales, y que, por lo mismo, además de articuladas, coherentes y discursivamente comunicables, también admiten someterse a la discusión crítica. Esta "racionalidad" no se refiere a sus contenidos, que válida y legítimamente pueden provenir de la fe y la revelación, como es el caso del catolicismo, sino de su estructura formal. Y, en tercer lugar, son "razonables", es decir, sus contenidos doctrinarios permiten e incluso promueven la relación de cooperación y tolerancia con aquellos que sostienen doctrinas del bien diferentes[11] . El pluralismo no

[10] Ibídem, pp. 47-88.

[11] John Rawls, *Political Liberalism* (1993), pp. 75-78.

tolera las doctrinas que no reúnen las características señaladas. El principio pluralista, así concebido, es operante en las relaciones entre los Estados, pues les confiere un marco normativo a partir del cual se legitima la convivencia pacífica entre naciones marcadas por la diversidad de sus etnias, religiones, lenguas y modos de vivir y pensar.

Pero, además, permitiría poseer un canon para admitir cierto tipo de Estados no liberales en la Sociedad de Pueblos. Rawls los denomina "pueblos decentes", refiriéndose a aquellas sociedades que a pesar de fundar su estructura constitucional en una concepción particular del bien, secular o religiosa, por ejemplo, en el Islam, reconocen y protegen los derechos humanos; poseen instituciones participativas o de consulta ciudadana y sus ciudadanos tienen el derecho y el poder de disentir de los gobernantes; y sus jueces son imparciales e independientes. La Sociedad de Pueblos no podría justificar la marginación de este tipo de sociedades, sin cometer un acto de arbitrariedad, desconociendo la posibilidad del cambio y la probabilidad de que ellas evolucionen hacia el liberalismo. Rawls imagina un Estado, al cual denomina Kazanistán[12], cuyos esenciales constitucionales no emergen de un consenso pluralista sino del Corán. Este Estado confesional donde los principios de justicia política y los que informan los proyectos de vida individual de la mayoría se confunden, no es un obstáculo para integrar a la *Sociedad de Pueblos*, porque cumple con los requisitos básicos y preliminares de una "sociedad bien ordenada".

El dispositivo normativo e institucional de la Sociedad de Pueblos no solamente es capaz de distinguir a los Estados afines al concepto de "sociedad bien ordenada", también habilita a la Sociedad de Pueblos para detectar la existencia de "Estados ilegales", que son aquellos que violan la Ley de los Pueblos. De este modo, el orden de paz dispone de un sistema normativo que le permite juzgar y sancionar a los Estados ilegales. O sea, ejercer un poder de jurisdicción y de coerción sobre ellos, en tanto cometan crímenes internacionales y transgredan el sistema normativo del orden internacional. Ello es posible porque la vigencia de leyes e instituciones internacionales legitimaría y regularía el ejercicio de una "guerra justa" contra el Estado transgresor. Hoy día, no existe la figura del "Estado ilegal", porque no hay una legalidad internacional positiva, y, por lo mismo, un derecho penal internacional aplicable a los Estados. Lo justo de una guerra lo decide cada Estado a la luz de su voluntad soberana. En esto consiste la precariedad esencial del actual orden internacional. Nuevamente nos conviene recordar que la ONU está dotada de un órgano a cargo de la mantención y la paz internacional, que es el Consejo de Seguridad ya

[12] John Rawls, *The Law of Peoples* (1999), pp. 75-78.

mencionado. Pero tal órgano, por su estructura oligárquica (cinco miembros permanentes con derecho de veto), no puede tomar decisiones dotadas de plena legitimidad universal. Esas resoluciones pueden ser incumplidas por los Estados, pues la Organización además carece de un verdadero poder jurisdiccional y coercitivo propio sobre ellos.

Rawls agrega a su tipología de los Estados, una tercera forma estatal, que es relevante en este ensayo (en realidad, ella incluye cinco tipos). Me refiero a la de aquellos Estados que dadas sus condiciones de extrema pobreza no están en disposición de desarrollar las instituciones y las prácticas mínimas de las "sociedades bien ordenadas" (sociedades liberales y pueblos decentes). La Sociedad de Pueblos tiene deberes para con este tipo de Estados, cuya situación de miseria material y moral solamente puede ser superada con la cooperación internacional. Estos pueblos tienen el derecho a ser asistidos por la Sociedad de Pueblos, para recibir la ayuda necesaria que les permitan alcanzar los niveles de desarrollo económico y social adecuados para realizar el ideal de "sociedad bien organizada". Así, la Sociedad de Pueblos deberá incluir en su sistema normativo disposiciones de justicia distributiva. A este respecto, tengo la impresión de que la crisis desencadenada por el atentado del 11 de septiembre también interpela al proceso de globalización que está en curso. Una vez que el escenario de lucha inmediata contra el terrorismo se decante, seguramente se planteará la cuestión de si este proceso, centrado en la apertura de las economías, es viable con un orden internacional débil, inseguro e ineficaz como el existente.

Conjeturas finales

Mi hipótesis es que los hechos terroristas del 11 de septiembre pasado marcan un giro en la orientación de la historia. Los signos que validan esta conjetura son la aparición de un escenario de guerra nueva que ha puesto en evidencia la crisis de la paz fundada en la supremacía de una superpotencia o en el equilibrio de los Estados más fuertes. Tal crisis puede inducir a los Estados Unidos y sus aliados a aumentar los recursos de poder para asegurar la paz por la vía de la supremacía. Esta vía es perfectamente posible, porque la ciencia y la tecnología pueden ofrecer recursos cada vez más eficaces para potenciar materialmente el poder. Entre la Guerra del Golfo y la que desarrollan los aliados en Afganistán hay grandes diferencias tecnológicas, que demuestran la perfectibilidad del poder armado de las grandes potencias. Pero, a la vez, somos testigos de que los Estados Unidos y las grandes potencias son físicamente vulnerables; y, además, necesitan

crear constelaciones de legitimidad para responder a las agresiones de que pueden ser objeto y mantener un precario orden mundial, que no es un orden sustantivamente fundado en la "paz para la libertad". Ello significaría que los Estados, si aspiran a una paz estable y duradera, deberían buscar la solución en los consensos y no en la inflación del poder. Los argumentos clásicos de Hobbes y Locke parecen evidentes, porque en las actuales circunstancias los resultados, siguiendo la misma lógica del poder, en el largo plazo, serán de suma cero.

Si y solo si los Estados se movilizaran para echar las bases de una sociedad cosmopolita, como la que sugiere Rawls u otra semejante, podríamos concluir que realmente los actos del 11 expresaban la inminencia de un cambio de época. Pero si no es así, solamente estaríamos ante un giro de la historia, siempre al interior de un mismo bloque de continuidad. Mientras tanto solamente podemos esperar que el enigma se resuelva a favor de un cambio de época. Y en este caso, la esperanza no es una conjetura, porque ella emana de una evidencia de la razón, que pone un veto irresistible a la guerra y nos ordena hacer la paz.

BIBLIOGRAFÍA

Arendt, Hanna. *On Violence*. Canadá: Harvest Book Harcourt Brace, & World Inc., 1969.

Heidegger, Martin. "La Época de la Imagen del Mundo". En Martin Heidegger, *Chemins Qui Ne Mènent Nulle Part*. París: Gallimard, 1962.

Hobbes, Thomas. *Leviathan*. Londres: Oxford University Press, 1963.

Kant, Inmanuel. *Projet de Paix Perpétuelle*. París: Vrin, 1947.

Rawls, Jonh. *Political Liberalism*. Nueva York: Columbia University Press, 1993.

Rawls, John. *The Law of Peoples*. Cambridge y Londres: Harvard University Press, 1999.

EL TERROR Y EL DILEMA DE LA POLÍTICA MUNDIAL*

Joaquín Fermandois

¿Cuáles son los dilemas de las grandes democracias, especialmente de EE.UU., después del atentado del 11 de septiembre de 2001? La reacción mundial de condena puede disolverse al momento de formular políticas concretas ante el terrorismo. De ahí que la gran apuesta del momento sea cómo elucidar una respuesta política que se dirija a crear una idea de "sociedad internacional" que vaya más allá de las grandes naciones desarrolladas. Las grandes persuasiones y percepciones surgidas de la modernidad (el marxismo ha sido siempre el ejemplo favorito) han estado en el fundamento de todas las respuestas que se han dado en el siglo XX en prácticamente todas las sociedades del globo. ¿Está llegando a su fin este período y se regresa a particularismos? Puede ser, pero aquí se argumenta que el llamado "fundamentalismo" es también un componente de las posibilidades de lo moderno.

JOAQUÍN FERMANDOIS. Profesor de historia contemporánea, Pontificia Universidad Católica de Chile. Miembro de Número de la Academia Chilena de la Historia.

* El autor agradece la colaboración de María José Henríquez en la recopilación de material.

Entre Sarajevo y el Titanic

Que después del 11 de septiembre de 2001 la realidad mundial cambió "para siempre" es casi un lugar común. Es también un hecho, aunque, como realidad histórica, también estará afectada por el olvido. La imagen de vulnerabilidad del poder moderno ha sido tocada en uno de sus rasgos más significativos; el simbolismo del ataque al World Trade Center y al Pentágono se impone de manera brutal a la mirada. El poder económico y militar por antonomasia del mundo posterior a la Guerra Fría son triturados con cruel sarcasmo.

Hemos tenido la conciencia real de lo que hubiera significado, o podría todavía significar, una guerra en la que se empleen armas nucleares: la impotencia que se tendría para volver a un "orden". Si Hiroshima fue un preludio, aquí hemos visto lo cercano que podemos estar de una pulverización instantánea de la vida "normal". Es bueno que tomemos conciencia de este hecho, antes de que el bombardeo a que nos someten los medios de comunicación de masas nos emboten los sentidos, como invariablemente lo han hecho desde la aparición de la televisión.

Quizás, en los últimos cien años, sólo el hundimiento del Titanic, en 1912 —que mostró el talón de Aquiles de los titanes modernos—, puede ser una analogía valedera. Un accidente magno, pero que en sí mismo no cambia demasiado las cosas, mantiene por otro lado todo el simbolismo de los límites de lo humano.

¿O cambiará el ataque la vida política y social? La analogía aquí puede ser el atentado de Sarajevo, el 28 de junio de 1914. La muerte de Francisco Fernando y su esposa provocaron el repudio generalizado; la respuesta de Viena, un ultimátum no injustificado, aunque difícilmente aceptable para un Estado soberano, desencadenó un complejo sistema de alianzas y la Gran Guerra. En las décadas que siguieron, todos llegaron a compartir la idea acerca de lo descabellado de la lógica que llevó a esa guerra. Pero el mal irrevocable ya estaba hecho[1]. Es lo que se ha objetado a la respuesta de EE.UU. ante el ataque terrorista, de si acaso no se creará un vacío de poder más incontrolable y salvaje del que ya existe; se le objeta y critica a EE.UU. ya sea por prevención y prudencia, o para tapar el sol con la mano, según el prurito de que si no se hace nada, no pasará nada más.

[1] Völker Ullrich, "Zeitenwende. Warum der 11. September 2001 an den 28. Juni 1914 erinnert" (2001).

Quisiéramos, por arte de magia, "volver a la normalidad", tal como fue la ilusión de los diseñadores de la Paz de París en 1919, que incluyó el tristemente célebre Tratado de Versalles; volver a antes de "este" 11 de septiembre, no el de Chile, sino que el de las Torres. A medida que nos restregamos los ojos, vamos cayendo en la cuenta de que no hay vuelta atrás, de que debemos vivir con una modificación de la realidad. ¿Cuán absoluto es este cambio? De esto trata la gran *política* de estos momentos, a la vez una gran incógnita, de si el combate contra el terrorismo puede restaurar un sentido de la seguridad compatible con un "Estado de Derecho"; o si transformará a los modelos de sociedad en puro combate contra el enemigo, si llegará a la pura dialéctica de "amigo-enemigo". Y, si el atentado en Nueva York no cambia en lo esencial las cosas, ¿tenían una dirección antes de este Titanic/Sarajevo? ¿Cuál?

Lo moderno, lo arcaico, lo futuro

También, al mirar los hechos que se desarrollan en estos momentos, principalmente en Afganistán, no podemos menos que maravillarnos ante el desmentido de la imagen de que el mundo actual consiste únicamente en "lo moderno", o en "lo post-moderno", o en lo "pre-moderno" simplemente. Ahí, frente a ese paisaje duro y escarpado, tenemos la televisión, la computación, la maquinaria militar de la mayor actualidad y potencia de la era de la técnica. El terrorismo, aunque en diversos grados ha sido empleado por prácticamente todas las persuasiones modernas, tiene que ver con un primitivismo que puede ser absolutamente arcaico.

Es tan difícil definir al terrorismo; resiste todo estereotipo o análisis sofisticado. Uno de los autores clásicos comenta que consiste "en el uso o amenaza del uso de la violencia, [es] un método de combate, o una estrategia para alcanzar ciertos objetivos, con la finalidad de inducir en la víctima un estado de temor, que carece de escrúpulos y no se aviene a las reglas humanitarias"[2]. Nuestro autor confiesa que la definición no explica la vastedad del fenómeno. Pero nos da un argumento que tiene que ver con el tema de lo arcaico, y es que pone en entredicho, con su acto brutal, todo lo que hasta ese momento considerábamos "vida normal", un "enfoque civilizado". Hay grados de violencia que tienen que ver con el grado de indefensión en que se halla la víctima. En las guerras "legítimas", esos grados, cuando los consideramos ilegítimos, tienen que ver con el "trabajo sucio" y con la porosidad de la distinción entre combatiente y no combatiente. Lo

[2] Walter Laqueur, *The Age of Terrorism* (1987), p. 143.

que aquí interesa es mostrar cómo se pulveriza la noción de que hemos alcanzado un grado de civilización y seguridad. En este sentido, el terrorismo es un arcaísmo de la modernidad, a veces indistinguible de una pasión de futuro, por recrear a la sociedad en un acto desesperado y también ególatra. Por eso, el arcaísmo y el futurismo tienen mucho de nihilismo. Arnold Toynbee ha explicado ambos como una tentación que recorre la historia:

> El futurismo y el arcaísmo son, por igual, tentativas de romper con el penoso presente, saltando a otro lugar de la corriente del tiempo, sin abandonar el plano de la vida mundanal en la Tierra. Y esas dos formas posibles de tratar de arrancar del presente pero no a la dimensión temporal, se parecen, además, en el hecho de que son *tours de force* que en la práctica resultan empresas desesperadas[3].

Si se dice que "las cosas cambiaron", no debemos desechar lo arcaico por no tener vigencia, ya que la tiene; dentro de la elección responsable de valores podemos rechazarlo por las consecuencias que no trae, pero no porque no exista. No hay lección más clara que la del atentado a las Torres contra una concepción vulgar del progreso.

Han sido convocadas también todas las discusiones que han caracterizado a la política internacional desde 1945. Tenemos las discusiones acerca de lo legítimo en la política internacional, de si hay pruebas acerca de la culpabilidad de Osama bin Laden; de si debiera ser la ONU la que actuara. Tenemos al fundamentalismo —en cierta medida, como se verá, una aparición *moderna*—, como reacción extrema a la modernidad. Nos enfrentamos al tema de los límites de la democracia, a la necesidad de democracia, al debate de hasta qué punto se puede emplear la violencia para defenderse de la violencia. Vemos ahí a tribus montañesas, a sociedades tribales, a clanes, a tradiciones guerreras, a religiones entregadas por momentos a delirios bélicos, a fidelidades que excluyen toda noción de compatibilizar con sistemas de vida ajenos; a la autosugestión de estar provisto de un mandato divino para realizar el paraíso sobre la Tierra, es decir, un arrebato utópico.

(El cristianismo también lo tuvo; después sociedades cristianas se recubrieron de legitimación religiosa; mas las sociedades cristianas dieron a luz, tras larga evolución, a la noción, que creemos básica, de "Estado de Derecho". No significa necesariamente la abolición o reducción de la religión. Quizás puede ser el retorno a la pureza, la mirada a la trascendencia.)

En resumen, queremos llamar la atención hacia un fenómeno general de la historia. Lo presente, "lo moderno" y lo arcaico se encuentran resumi-

[3] Arnold J. Toynbee, *Estudio de la Historia* (1959), Vol. VI, Primera Parte, p. 106.

dos en un hecho que nos interpela a todos. En la articulación de la realidad total que está detrás del atentado del 11 de septiembre presenciamos como una suerte de resumen de la historia universal. En parte porque lo arcaico subsiste en la modernidad; en parte porque lo moderno no puede arribar a todas partes; también porque el cambio y la permanencia definen a la existencia histórica, y dentro de lo que persiste está también lo arcaico. El marxismo como movimiento histórico muestra una "nostalgia de absoluto" que se puede leer como relato mítico[4]. El nazismo reflejaba algo muy parecido, y pretendió revestirse de una mitología, que por barata no dejaba de operar como una fuerza moderna y a la vez exterminadora de lo moderno. Si estos fenómenos surgieron en Occidente, ¿por qué no se iba a dar un fenómeno parecido en sociedades originadas fuera del círculo occidental al interrelacionarse con el mundo moderno traído por Occidente? Nuevamente, la totalidad de la historia es siempre convocada en un hecho que consideramos "nuevo", "sin precedentes".

Se redescubre la importancia de la cultura y la política

Entre las respuestas que más se invocan para explicar la raíz del atentado, está aquella de que vivimos la "guerra de las civilizaciones". Se trata del choque entre el Islam y la Cristiandad, como si fueran dos entidades de un alto grado de concreción. Se ha recordado a Samuel Huntington y su "choque de civilizaciones"[5]. La tesis, que en su momento, en 1993, originó atención, sostiene que al cesar la ideología como causa subyacente de los conflictos, el nuevo origen último de los conflictos en la época que sigue a la Guerra Fría es la pertenencia a tal o cual "civilización". Por ahora hay que decir que se trata de la típica "tesis exagerada" que premia el sistema académico norteamericano. Sin carecer de elementos interesantes y acertados, distorsiona la realidad y, en este caso, sólo es válida en determinados aspectos de los conflictos entre países islámicos y el mundo occidental. Pero, hay que reconocer, la tesis está en la boca de medio mundo, y muchas veces los responsables políticos y comunicacionales actúan como si en el fondo de sus corazones la creyeran a pie juntillas. No la podemos

[4] Dentro de las muchas interpretaciones que han puesto el acento en la lectura mítica del marxismo, a nuestro juicio acertadamente, está la reciente traducción de George Steiner, *Nostalgia del Absoluto* (2001).

[5] Samuel Huntington, *El Choque de las Civilizaciones* (1997). Desde su primer artículo en *Foreign Affairs*, de 1993, en una estrategia propia del mundo intelectual norteamericano, tras proclamar una "tesis exagerada", se dedica a moderarla. Véase un ejemplo, en entrevista reproducida en *El Mercurio*, 23 de octubre de 2001.

ignorar. Para encararla de manera apropiada debemos dar el siguiente rodeo y apreciar si, junto a las particularidades, existe una "civilización mundial", o sólo existen *las* civilizaciones.

Los grandes historiadores o intérpretes de la historia del siglo XX siempre dieron un lugar destacado a la cultura en la comprensión de la realidad internacional. Baste recordar los nombres de Oswald Spengler y Arnold Toynbee. Menos conocida es la obra de la destacada historiadora Adda B. Bozeman, quien en la segunda mitad del siglo XX fue la más fiel exponente de este tipo de interpretaciones[6]. El fin de la Guerra Fría nos hizo ver cómo formas de identidad que creíamos sepultadas renacían con vigor, especialmente cuando las precedía una crisis o una historia congelada, como en los Estados marxistas. Quien pensaba que la globalización económica, casi de la única que se habla, iba a marginar a la política y al Estado, presencia cómo, sin ambos, la sociedad, en medio de la más sofisticada producción, puede caer en un paisaje anunciado por Anthony Burgess en *La Naranja Mecánica*. Francis Fukuyama lo definió bien inmediatamente después del atentado:

> Se afirmó entonces que el Estado-nación se había quedado obsoleto [...] Los apóstoles de la Nueva Economía proclamaron la inutilidad de todo lo que se había inventado antes de la aparición de la Red y de todas aquellas capacidades que no fueran las suyas [...] La falta de peso de la Nueva Economía no va a proteger a nadie del cemento que le caiga encima; en crisis como ésta, la única esperanza pasa por el heroísmo de los bomberos y policías[7].

Tendríamos que añadir en la crítica de Fukuyama a quienes insinuaban con sarcasmo que toda realidad política y social se disolvería en la globalización económica, lo que provocaría una supuesta crisis final que destruiría el "logocentrismo", el "patriarcado" y el "capitalismo". Creemos que el Estado y la política no morirán, pero pueden ser reemplazados en sus funciones por formas más barbáricas de poder. Recordar este dilema es una lección que puede cambiar las cosas a partir del atentado. Con todo, al hablar de Estado, no se piensa en el Estado nacional soberano. Se ha hablado del "Estado cosmopolita", o "Estados transnacionales", en el sentido que la colaboración y actuación de consuno de los "Estados de derecho" van a demandar un nuevo grado de concertación que haga posible la gobernabilidad mundial sin que se erosione el Estado de derecho[8]. La seguridad

[6] Adda B. Bozeman, *Politics and Culture in International History: From the Ancient Near East to the Opening of the Modern Age* (1994).

[7] Francis Fukuyama, "El Estado Unido" (2001).

[8] Ulrich Beck, "Der kosmopolitische Staat" (2001).

interna y la externa están íntimamente comprometidas, pero no en el sentido de los antiguos sistemas totalitarios, sino de la colaboración en crear modos políticos comunes, que vayan más allá de la ayuda policial. Claro está, todo esto puede suceder si las cosas salen bien; y si alguien ejerce el liderato. A la luz de la historia de la segunda mitad del siglo XX, sólo Estados Unidos podría ejercer ese papel.

El papel de la política y el nuevo conflicto

Frente al atentado, se habla de "guerra al terrorismo". La coalición, formada casi instantáneamente, reflejó la percepción serena de que cualquier coloso puede ser alcanzado por este rayo. También de que el terrorismo generalmente se presenta de manera insidiosa, lenta, pocas veces con este tipo de espectacularidad. Hay que tener una precaución. En los años 1970 y comienzos de los 1980 hubo algo de esto. Si recordamos el secuestro y asesinato de los atletas israelíes en Munich en 1972, el secuestro y asesinato de Aldo Moro en 1978 y el secuestro y asesinato de Hans-Martin Schleyer en Alemania en 1977, que dio lugar a un célebre rescate en Somalia, vemos que hubo ya una pleamar terrorista que, al menos para el mundo occidental, había sido contenida. A lo mejor ésta es una segunda ola de la misma marea, sólo que ahora en un grado que parece romper todo margen.

Y, ¿se trata de una guerra? Aquí hay un nudo que no podemos explicar largamente. Por una parte, la guerra como conflicto entre Estados no ocupa en la actualidad un lugar central, salvo en dos casos relevantes: India-Pakistán y el Medio Oriente. El conflicto ideológico de la Guerra Fría, como en Vietnam, perdió su sentido a fines de los 1980. Emergió, en cambio, un tipo de conflicto barbárico, que muchos suponían "superado por los tiempos", que un autor ha llamado de "tercer tipo":

> Las manifestaciones simbólicas de la transformación de la guerra son claras: en las guerras de "tercer tipo" no hay frentes, no hay campañas, no hay bases, no hay uniformes, no se despliegan honores de manera pública, no se tiene *points d'appui*, y no se tiene respeto por los límites territoriales de los Estados. No hay estrategia ni táctica prefijada. La innovación, la sorpresa y la impredictibilidad son necesidades y virtudes. El débil tiene que confiar en la astucia, a menudo en el crimen, para poder reunir fondos y mantener los asesinatos, los atentados con bombas y las masacres. Los prisioneros son empleados como rehenes para obtener dividendos políticos. Los incidentes terroristas están diseñados para provocar publicidad,

> no para derrotar a la fuerza armada enemiga. El terror se emplea para atemorizar al tímido, al "colaborador" y al indiferente. En las guerras "populares" se disuelve la distinción clara entre el Estado, las fuerzas armadas y la sociedad, distinción que es la característica fundamental de la guerra institucionalizada[9].

Combinación de guerras nacionales, de conflictos étnicos y de caudillismos locales y tribales, estos conflictos se ponen más allá de las categorías con las que se pensó tradicionalmente la guerra. En parte es el tipo de "guerra irregular" que siempre ha existido; en parte es una combinación entre los conflictos de identidad redivivos, que creíamos "superados", y una situación de desmoronamiento de instituciones y de los lazos de vinculación sociales, lazos que suponían alguna lealtad a principios "civilizados".

Esto nos lleva hacia otra cara de esta realidad, la convergencia entre este tipo de conflictos y situaciones que derivan de la vida policial, por decirlo así. El mundo del narcotráfico y Colombia son los ejemplos más claros. Pero existen las "zonas oscuras", donde las instituciones se disolvieron o sólo queda la cáscara de ellas. En África, estuvo Somalia; ahora el caso más patético se da en la zona de los Grandes Lagos, pero comprende a Angola, un actor de magnitud. Para no hablar de la tragedia de toda África negra. La "guerra contra el terrorismo" en Afganistán tiene algo de este carácter, de situación conflictiva, persistente, de larga duración[10].

Es en esta situación donde se lleva a cabo la campaña de EE.UU. por castigar a los autores del atentado a las Torres. Por eso se producen las dificultades para encontrar al enemigo y desarrollar una campaña militar con sentido político. Lo obvio es que se debe desarrollar un tipo de seguridad nuevo, coordinado entre los países, con alianzas, con fuerzas/actores "decentes" y otras no tanto (no ha habido lucha justa, legítima, sin alguna suerte de transacción con el demonio, Max Weber *dixit*). Sobre todo, será difícil darle un carácter político en que aparezca un determinado tipo de *estrategia* contra el terrorismo y no se transforme en una mítica "guerra de civilizaciones", o se produzca un rápido desgaste del apoyo que ha recibido EE.UU. El puro poder de fuego no otorga la victoria, ni tampoco la paz que

[9] Kalevi J. Holstim, *The State, War, and the State of War* (1995), pp. 36 y ss. También, Michael Ignatieff, *The Warrior's Honor: Ethnic War and the Modern Conscience* (1997). Sobre el tema de la relación entre la guerra, o probabilidad de conflicto, y la existencia de instituciones democráticas, en Chile está el trabajo de Juan Carlos Salgado Brocal, *Ensayo sobre las Causas de la Guerra* (1998).

[10] Un ejemplo vívido acerca de África, véase en Ryszard Kapuscinski, "Muerte en el Paraíso", y en Hans Christoph Buch, "Matanza en el Valle de las Lágrimas", ambos en *Estudios Públicos*, 62 (1996).

a ella le debiera seguir[11]. La política, en este caso, significa que hay una "opinión pública mundial", una fuerza de ideas y percepciones que pertenece a lo fundamental de la modernidad, que debe aceptar, al interior de cada una de las sociedades, la legitimidad de la acción. Esto no es fácil.

Roma, cuando castigaba, como a la rebelión judía, exterminaba. Un Estado moderno, democrático, aunque algunos de sus habitantes lo anhelen en su intimidad, no puede hacer lo que los romanos, como lo relató un testigo:

> Aquellos que murieron en la batalla, pueden ser felicitados: murieron defendiendo su libertad, no traicionándola. ¿Pero quién se apiadará de las masas que ahora están bajo la decisión del pulgar? ¿Quién no preferirá apurar la muerte antes que compartir su destino? Algunos de ellos han sido quebrados en la rueda o torturados hasta la muerte en el tronco o bajo los látigos. Algunos de ellos han sido en parte devorados por las bestias, y mantenidos con vida para ser su alimento en la siguiente ocasión, después de haber proporcionado diversión y deporte a sus enemigos. De todos ellos, de los que más me apiado es de los que todavía viven; porque ellos ruegan repetidamente que llegue la muerte, que nunca llega. (Josefo, *Las Guerras Judías.*)

Puesto que Estados Unidos no puede hacer esto, no puede ganar la "guerra", como en 1945, el gran desafío que emerge con este 11 de septiembre es cómo hacer de la campaña para domeñar al terrorismo una política que tenga sentido. Se aconseja reparar antes en las causas del terrorismo. Pero, por sensato que sea, como respuesta inmediata resulta un llamado a la inacción. Las "causas" sólo pueden ser tratadas como política cotidiana de desarrollo de las sociedades. Esto es diferente a contener al terrorismo, que es la política que se emprende, con justicia y razón, en estos momentos. Sobre su efectividad, los años dirán.

Lo moderno y la unidad (relativa) del mundo

¿Será que desde Occidente, si es que en América somos Occidente, como creemos que es el caso, será que desde aquí o desde Washington no se comprende la complejidad de un mundo tan distinto? Pero, ¿qué es la particularidad o la universalidad de este mundo? Lo moderno nos ha habituado a pensar en la unidad del mundo. ¿Se trata de un mundo único? Pero

[11] Para algunas de estas ideas, véase Stanley Hoffmann, "On the War" (2001).

aun quienes critican lo moderno parten de algunos de sus supuestos. Veremos qué ha significado "lo moderno" en términos internacionales.

Desde fines del siglo XVIII, los cambios políticos generalmente simbolizados por la independencia de Estados Unidos y por la Revolución Francesa fundaron las persuasiones políticas universales que llegarían a todas partes del mundo. La emancipación iberoamericana, por ejemplo, sería impensable sin ellas. Liberalismo, socialismo, conservadurismo, nacionalismo, etc., serían también impensables en sus diversas expresiones a lo largo del globo sin ese oleaje que produjo la universalidad occidental.

Un segundo tipo de fenómeno, concomitante con el anterior, fueron los cambios económicos comúnmente englobados como "Revolución Industrial", que en 150 años modificó la faz material del planeta como no había ocurrido desde el neolítico, pero con una densidad infinitamente mayor. La había antecedido la creación de una economía internacional basada en algunas regiones de Europa Occidental, economía que, poco a poco, desde el siglo XVI, adquiría el rango de "mundial".

Quizás son los dos fenómenos que más generalmente se han presentado como situaciones "planetarias", y que nos siguen acompañando en su intensificación hasta nuestros días. Pero, ¿han creado un mundo único, el "one world" del que se hablaba durante la Segunda Guerra Mundial? También, ¿es una transformación positiva, como generalmente se sostenía desde Turgot, Adam Smith y Marx? ¿O se trata de un aniquilamiento de valores y particularidades, como sostuvo una suerte de contracorriente a partir de los románticos alemanes? ¿O era una realidad nueva e inescapable, fundamentalmente ambigua, como anotó Alexis de Tocqueville?

Esta presencia de percepciones universales, que alcanzan todos los rincones, ¿supone la enajenación de la identidad de la mayoría de las sociedades? Vienen a ser ese aspecto *planetario* del siglo XX que Heidegger aborrecía. ¿Se trata de la presión "imperialista", de la "dependencia de un centro hegemónico"? Para afirmar esto, se debería también afirmar que la "no-dependencia" existe solamente en Estados soberanos hasta el extremo, es decir, absolutamente clausurados a la influencia externa de cualquier otro Estado; lo que implicaría, entre otras cosas, que cada uno de ellos tendría que estar dominado por un poder absoluto, no muy distinto de las dictaduras totalitarias del siglo XX. Nadie, entre quienes opinan públicamente, sostiene semejante visión. También, ¿cuáles serían los Estados legítimos que tendrían "autorización" para semejante empresa? Casi ningún Estado o nación del presente sobreviviría a un escrutinio semejante.

La "globalización" y el carácter de las relaciones internacionales

Se llega a un punto en el cual se debe reconocer que prácticamente no hay país en el mundo, o más ampliamente, sociedad, que no deba su existencia e "identidad" al menos en parte a la interacción con otras sociedades. Por lo demás, identidad es un concepto escurridizo; lo que queremos entender con esa noción siempre está cambiando; si creemos que la realidad es pura transformación, vemos el otro lado de la medalla, la perdurabilidad del sentimiento de "identidad", de lo que da testimonio la política mundial de nuestros días. Lo que se podría llamar la "esencia" o rasgo íntimo de un país, de una sociedad o de una cultura, es también la respuesta a influjos externos, a encuentros o a la absorción de fenómenos y actitudes que se han producido en otro contexto cultural. En otras palabras, el ser humano se desarrolla tanto por lo que se relaciona con los "suyos" o "propios", como en su relación con los "otros".

En este sentido, lo que se llama con esta palabra omnipresente y hostigosa, "globalización", pertenece en último término a un fenómeno que se hunde en el fondo de la historia, la interrelación entre las sociedades. Es una palabra que se usa generalmente para expresar la interdependencia económica, en el sentido de que todos pertenecemos creciente e inexorablemente a una "gran fábrica". A veces se destaca el puesto privilegiado que en este tablado tienen las grandes economías, y se insinúa el callejón sin salida en el que estarían las sociedades subdesarrolladas o periféricas. En ocasiones, una expresión como, "pero, tengamos en cuenta, vivimos los tiempos de la globalización", muestra un tono optimista aunque ingenuamente simplista y despectivo hacia el que "no cae en cuenta". En todo caso, se trata de una versión positiva de la "globalización"[12].

Otras veces, cuando leemos cifras de desempleo, y observamos que quienes pierden su puesto de trabajo, ciertas personas con nombre y apellido, jamás recuperarán uno que tenga el mismo rango, sino que se encaminan hacia abajo en la escala social, entonces se comenta con un leve sarcasmo, "¡es la globalización!", se da una mirada peyorativa, que mira con mala intención a todo el mundo actual. Lo mismo vive un país en permanente "ajuste" económico con la finalidad de ser "competitivo" y no ver disminuido su valor medido en "riesgo-país".

[12] Sobre el concepto de "globalización", la literatura es inabarcable, la mayoría se hace de lugares comunes. Un trabajo sólido, desde una perspectiva historiográfica, pero que también tiene las mejores referencias conceptuales, Thomas W. Zeiler, "Just Do It! Globalization for Diplomatic Historians" (2001).

También se habla de "globalización" cuando se escucha decir que se impone un tipo de gusto, de preferencias, un idioma, un "pensamiento único". En este último sentido, nos referimos a la existencia de un sistema de comunicación que incluye a todo el globo y que tiende hacia lo que algunos experimentan como aplanamiento y chatura, simbolizado especialmente en la televisión por cable, y que en términos de noticias asociamos como símbolo a la CNN. Es donde cae con facilidad la palabra despectiva de Heidegger, la *planetarización*, el encogimiento producto de "desmagicalizar" la identidad de los grupos únicos, la verdadera realidad a la que, al nacer, arriba el ser humano a este mundo. Estos decires tienen en común un tipo de apreciación que es, creemos, insuficiente para entender la condición de la "existencia histórica".

La "globalización" pertenece a esa zona de la existencia histórica que define a los hombres en la interacción de las diversas sociedades; es la zona que funda la realidad que denominamos "relaciones internacionales". Tiene que ver con las "relaciones interculturales". Tiene que ver con lo que está en el fundamento de las relaciones internacionales, los vínculos intersocietales, que definen tanto la relación entre sociedades como el carácter fundamental de ellas mismas. Asimismo, no es por lo demás por primera vez que se produce un fenómeno de la misma dimensión, si bien los casos anteriores, en su aspecto económico, son difíciles de evaluar por la carencia de fuentes específicas.

Antes de la era cristiana, se dio la expansión budista en lo que en nuestros días se denomina "cultura confuciana", como también se dio la expansión alejandrina y el mundo post-alejandrino, que influyó tan decisivamente sobre el destino de la humanidad. Y, por supuesto, el imperio romano. La primera subsiste hasta nuestros días; los otros dos se evaporaron, no sin antes desencadenar una serie de magnos acontecimientos de los cuales nosotros somos en cierta manera un resultado final (aunque no definitivo). ¿Son realidades históricas positivas o negativas? El conocimiento histórico ayudará a educar nuestro criterio, pero la decisión que tomemos dependerá de nuestra orientación de valores, de qué consideremos "bueno" o "malo", o hacia cuál de estos polos se orienten nuestras apreciaciones. Como sea, esta relación entre sociedades, y las oleadas de influencias de grandes civilizaciones sobre otras, ha sido la sustancia con la cual hemos construido la existencia histórica.

Es curioso, pero a lo largo del siglo XX los observadores han efectuado repetidamente dos tipos de afirmaciones. Por una parte, han dicho que estamos o estábamos en el siglo de la unificación del mundo, de la universalización de valores, estructuras, procesos, de la "globalización", etc.

Por otro lado, han dicho que "vivimos la era del nacionalismo", de la particularidad, del choque irrefrenable de civilizaciones (no "en qué creo, sino a dónde pertenezco"). Estas afirmaciones parecen contradictorias y muchas veces son empleadas de esta manera confusa.

Con todo, esta polaridad —o unidad planetaria o diversidad insuperable— tiene una racionalidad profunda. La realidad colectiva más decisiva del ser humano, más allá de la familia, difícil de catalogar como "colectiva", es la de la *sociedad* a la que arriba al mundo al nacer, o con la que se identifica muy temprano. Nadie nace y se desarrolla simplemente integrado "al mundo", salvo minorías privilegiadas, cosmopolitas, y que miradas de cerca, su privilegio se nos vuelve dudoso. Todo esto, ¿es bueno o malo? Depende, la tendencia hacia la homogenización puede ser tan destructiva como el encierro en particularidades enclaustradas como átomos blindados; lo mismo vale para una combinación caótica de ambas.

Existe en cambio una vieja pauta, la de volcarse al patrimonio de la humanidad heredado de las grandes culturas. No se trata de una cultura meramente intelectual o estética, sino de valores que penetran más o menos profundamente tanto a "minorías creadoras" como, de manera algo refleja, a grandes sectores sociales. Es la estela que deja a su paso la expansión budista; la cultura griega en el mundo post-alejandrino; la idea y práctica de la *pax romana*, y la cuenca del Mediterráneo como crisol de civilizaciones y punto de partida de la visión judío-cristiana y, más adelante, del islamismo. Todo esto *también* dejó un rastro de destrucción y encogimiento. La cultura occidental, que recogió esta herencia cuando iba en el camino de ser olvidada, y en parte lo fue, vivió por siglos con la imagen de la caída de Roma, con la conciencia de la *posibilidad* de su propia impotencia y decadencia, sentida con la inmediatez del recuerdo histórico que permanece vivo, el ya tan antiguo y manido tema de la "decadencia de Occidente".

Con la llegada de la modernidad, y como resultado de la secularización —proceso que hunde sus raíces en el fondo de los siglos—, se produjo este "mundo moderno" que creó una cultura o "civilización universal". Para pisar con los pies en la tierra, nos concentraremos en una de sus manifestaciones que se dan en las relaciones internacionales, y que es el marco en el cual se deben entender los momentos dramáticos que se han vivido hasta estos momentos.

Un tema clave: la "política mundial"

Junto a la política moderna —es decir, la distinción y la conjugación entre sociedad civil y Estado—, se da en el plano internacional lo que

denominaremos *política mundial*, la interrelación consciente de las diversas partes del globo en sus aspectos políticos, pero donde se hacen borrosas las fronteras entre política interna y política externa. Esto fue provocado primero por ese proceso por medio del cual "la historia europea se hizo historia mundial". Después, esta "mundialización" adquirió dinámica propia, aunque quizás nunca llegue a estar del todo ausente de la cultura europea, de su historia de las ideas que comenzó en Grecia y del aporte a la cultura de las grandes religiones monoteístas, ya que éstas concibieron antes la universalidad del hombre como una meta a alcanzarse. Se produjo una relación mutua, mimética, que hizo que no sólo las influencias culturales se extendieran por amplias regiones, sino también modos de vida y de organización humanas.

Política mundial significa que el orden político de tal o cual sociedad tiene que ver con una discusión cuyos argumentos no fueron creados exclusivamente en un solo espacio, y que se da en *casi* todas partes del mundo con relativa simultaneidad[13]. Esto explica que los grandes temas de identificación (¿qué somos, qué queremos ser?) puedan surgir en una sociedad, pero se extiendan rápidamente a grandes espacios culturales, llegando a culturas originalmente extrañas a su lugar de origen. Los temas de identificación adquieren un universalismo antes no visto. ¿Qué se quiere decir con estos "temas"? Las respuestas y categorías con que se toma posición en el mundo moderno, surgen en un punto del globo y rápidamente se expanden y forman parte del acervo político y la discusión pública en grandes regiones del globo, a veces muy alejadas de la región cultural donde se originaron.

El marxismo y el comunismo, fenómenos en su origen impensables fuera de Europa, se convirtieron en el curso del siglo XX en el credo con que elites políticas y hasta grandes masas miraron su mundo y actuaron de acuerdo a la lógica inherente a esas persuasiones. Durante el siglo XIX las nuevas elites políticas e intelectuales chinas recibieron las ideas occidentales y tuvieron reacciones mixtas, de admiración y rechazo, o una combinación de ambas. A partir de 1901, con la fundación del Guomindang se forma un polo de poder que quiso construir una China nueva a partir de impulsos políticos occidentales; en la década de 1920, se formó otro gran polo de poder, el Partido Comunista, en parte vinculado al anterior. Estos dos polos definen gran parte de la historia china del siglo XX, su identidad como sujeto de este siglo, su posición ante el mundo. La herencia de esa

[13] Algunas de las ideas analizadas se pueden ver en la obra clásica de Heinz Gollwitzer, desgraciadamente poco comentada en los estudios anglosajones o franceses, *Geschichte des weltpolitischen Denkens* (1972), dos tomos.

polaridad, muy transformada, sigue definiendo el carácter político del mundo chino en estos momentos. Esto es la "política mundial".

Cuando pensamos en Gandhi, pensamos en la India, quizás en el "orientalismo" por excelencia. La "resistencia no violenta", el aporte a la "política mundial" de la política de la India en el siglo XX, es inseparable de las prácticas políticas de la historia inglesa, la primera democracia parlamentaria. Esto es "política mundial". La rápida expansión del comunismo y del anticomunismo poco después de 1917, en Europa y América. Esto es "política mundial". La Revolución Mexicana, un acontecimiento magno, no tuvo mayor impacto en América Latina o en Chile. La Revolución Rusa, que sucede en un país tan extraño y lejano, tiene una influencia instantánea en las riberas del Mapocho; define el lenguaje de las elecciones de 1920; después, marxismo y antimarxismo serán constantes de la historia política chilena hasta casi el fin de siglo[14]. Dentro de América Latina, al menos en las formas políticas, Chile fue el país más representativo en el continente de la "política mundial", y lo sigue siendo en el sistema internacional que emergió a fines del siglo XX.

Las resistencias a esta "universalización" de la historia europea han mostrado los mismos rasgos de autoidentificación de la política moderna. El nazismo se presentó como la defensa de la "pureza" ante la amenaza de "contaminación" que el socialismo, la democracia, el liberalismo y los judíos, entre otros, habían esparcido sobre Alemania. Pero no había ningún pasado que "restaurar"; la defensa se proyecta a la creación del futuro, una suerte de utopía, un Estado racialmente jerarquizado, con un territorio o "espacio vital" obtenido por la guerra de exterminio y subyugación, autárquico no sólo en lo económico sino también en lo cultural, y la cultura definida con la restricción máxima, sólo superada por el marxismo chino o camboyano. Era una reacción de defensa, poderosa autosugestión que destruía toda evidencia de lo defendido.

¿De dónde surgieron estas ideas? Ninguna de ellas era planta original de Alemania. Ni el darwinismo social, ni el antisemitismo, ni el nacionalismo, ni el principio de "guerra eterna", otro de sus tópicos, fueron creación de un "alma alemana". Son impulsos ideológicos e ideas que se desarrollaron en el espacio cultural europeo y servirían de autoidentificación a lo largo del mundo en el siglo XIX y, sobre todo, en el siglo XX. En parte, todavía siguen dejando sus huellas poderosas en el presente. El nazismo, un particularismo extremo en querer destacar lo propio, representaba emociones inseparables de la política moderna, de la universalización o

[14] Joaquín Fermandois, "¿Peón o Actor? Chile en la Guerra Fría (1962-1973)" (1998).

mundialización de la historia moderna. Era parte de la "política mundial". Lo mismo se puede decir de los otros dos casos de extremo particularismo. El marxismo de Pol Pot en Camboya (o Kampushea), entre 1975 y 1979, compartía con el nazismo el hecho de ser una especie de revolución cultural propiciada desde el poder del Estado totalitario. Fracasada, pero con huella sanguinaria, hay que aludir al otro caso que podemos tomar como ejemplo, Sendero Luminoso en el Perú, cuyo líder encarcelado hoy deja escuchar melindres sobre sus derechos conculcados. ¿Qué podía haber en el "Perú auténtico" que anunciara la originalidad insospechable de sus ideas? Era un marxismo de profesor de filosofía de un medio mediocre, cuyos postulados fueron digeridos como receta gnóstica, parecido al saber hermético, como autosugestión, llevando a la vida la idea que ha estado en todos los extremismos de un lado o de otro, de que la violencia "libera".

En fin, nadie ni nada escapa a la "política mundial". La Guerra Fría emergió como la realidad internacional más marcada por el carácter de "guerra civil internacional", donde estaban en pugna dos universalismos militantes, el "modelo occidental", militante especialmente en su versión norteamericana, y el modelo marxista, basado en una auténtica religión política, aunque su vida no podía tener largo aliento. Esto definió la realidad política no sólo de las relaciones internacionales, sino que en diversos momentos definió la polaridad política interna de muchas sociedades a lo largo del globo.

Guerra Fría, sin embargo, no era todo lo que existía. Muchos de los conflictos que creemos propios de nuestro tiempo, asomaron en el último medio siglo. No sólo los clásicos lugares donde vivía el enfrentamiento entre Estados, como el caso del Medio Oriente y del conflicto indio-paquistaní (quizás agregando a China como tercero en disputa). Las guerras civiles en África, post-descolonización, especialmente en Etiopía, Angola y Mozambique en los 1980, enmascaradas en el lenguaje de la Guerra Fría, tenían mucho de guerras tribales, eso sí, provistas de armas modernas que diezmaron a la población. La autodestrucción continúa, en parte de África negra, hasta estos momentos. Más que arcaísmo, parece un paisaje de fin de civilización, de tribus volcadas a un primitivismo total, a la vez carentes de la espontaneidad y riqueza mítica de la sociedad arcaica. Es un primitivismo sin la magia de lo primigenio.

La Guerra Fría no era tampoco una mera confrontación "bipolar", como es usual definirla en los estudios internacionales. Debajo y paralelo a las dos superpotencias, se escondía una compleja estructuración de poder internacional, con países relativamente pequeños pero altamente desarrollados como Australia (pequeño en habitantes) o Suecia; o fuertemente

armados, como el Irán del Sha, o Israel, o Irak; o fuertes por la posesión de materias primas, como Arabia Saudita y Venezuela en los años 1970. La "ciudad-Estado" de Singapur es un caso particular de cómo un país minúsculo puede adquirir rango internacional. Había multipolaridad junto a la bipolaridad. La Francia del general De Gaulle tuvo una cierta libertad de acción precisamente porque el inmovilismo de los dos grandes le entregó un espacio, que París echa de menos en los años 1990, hasta el presente.

Junto a los temas propiamente ideológicos —sociedad tradicional o "modelo occidental" por una parte; modelo "revolución marxista" por el otro—, se originaron fenómenos que siguen siendo el foco de la política mundial después de la Guerra Fría. La auténtica revolución política y religiosa que se asocia al "fundamentalismo islámico" aparece con fuerza en la segunda mitad de los años 1970, y rápidamente demostró que estaba más allá de la Guerra Fría. Aunque para el líder religioso iraní, el Gran Ayatollah Khomeini, el "Gran Satán" era Estados Unidos, la URSS y el comunismo eran con todo un "Satán". No intentaba una especie de "tercer camino", como al menos afirmaban Nasser y Nehru, o Perón más cerca de nosotros. Simplemente era un ataque a la modernidad que encarnaban, según la persuasión fundamentalista, tanto los dos principales caminos como el que se afirmaba como "tercero". Si el fundamentalismo estaba más allá de la Guerra Fría, ¿estaba más allá de la modernidad?

Lo mismo vale para otro tipo de expresiones, como la preocupación por el medio ambiente y las minorías. En la alta cultura, con la crítica al marxismo de los años 1970, y por otro lado con el nacimiento de lo que con cursilería se llama post-modernismo, se preparaba la crítica al marxismo como parte de lo moderno, como parte de los "megarrelatos", cuya fuente estaría, se afirma, en la planetarización y abrogación de "las diferencias", despotismo propio a la tradición occidental. Al igual que, en otro sentido, hay un parentesco paradójico con el decadentismo de un Spengler, como que se proclamara con rabiosa (y resentida) alegría la decadencia, entendida como crisis de "lo moderno", como si el hablante fuera algo extraño a la complejidad de lo moderno.

Otra paradoja, sobre todo cuando se pone al marxismo en el poder como mero fracaso de los "megarrelatos" de Occidente, es que se establece una identificación similar a la que, desde una perspectiva radicalmente conservadora, antes de 1914, sensibilidad que también se podría denominar "pre-fascista", afirmaba que el marxismo era otro aspecto del "liberalismo materialista". Pero más aún, se decía que las raíces del marxismo estaban en la democracia y el liberalismo, y que para defenderse del primero había que destruir a los segundos. Algo similar ocurrió, con otro lenguaje, a

fines del siglo XX. Pocas veces se advierte que también hay continuidad entre 1900 y 2001.

En fin, en la mayoría de sus expresiones, el mundo de después de la Guerra Fría había nacido y crecido durante gran parte de ese momento de competencia entre Estados *y* sistemas. Lo que encontramos en la última década del siglo no es muy diferente al panorama mundial de 1900. El mundo eurocéntrico se estaba transformando por el mismo efecto de la historia europea. Estados Unidos, que ingresaba a la política mundial con la guerra por Cuba en 1898, ya estaba en camino de convertirse en la primera economía mundial; en 1917, cuando ingresó a la Primera Guerra Mundial, a nadie le cabía duda que era la primera potencia mundial, y se comenzaba a percibir el influjo de su cultura o, mejor dicho, del centro de recepción e irradiación de ideas y sensibilidades. Rusia progresaba a saltos agigantados, pero era un país tenso, con una permanente crisis política, atrasado en términos económicos y sociales, con un núcleo intelectual que estaba en las vanguardias culturales del momento; era el síndrome del subdesarrollo con *intelligentsia*, combinación peligrosa.

En el radio extraeuropeo, en pocos años Japón sería la sensación al derrotar a una potencia europea, Rusia, y su propio proyecto de europeización causaría asombro, con mezcla de admiración, estupor y temor. China comenzó a estar envuelta en la vorágine política de nacionalismo y marxismo, como respuesta a la desintegración imperial, producto a la vez de su propia dinámica, que venía del siglo XVIII, como de la intervención europea, norteamericana y japonesa en el curso del siglo XIX. Ya se ha visto lo que estaba pasando en la India. En toda Asia se desarrollaba el nacionalismo provisto de este lenguaje. En las riberas del Mediterráneo Oriental (hoy Medio Oriente, entonces Cercano Oriente), arribaban las primeras inmigraciones judías, armadas del lenguaje del último nacionalismo europeo del siglo XIX, el sionismo; su llegada desató uno de los nacionalismos más persistentes del siglo XX, el árabe. En América Latina, hija de la Europa ibérica, hija mixta, no hay ruptura de continuidad tan especial. Ésta ya había adoptado, durante la emancipación ocurrida un siglo antes, el lenguaje de la política moderna. Ahora se integrarían los enfoques de las ideologías típicas del siglo XX.

En todas partes se adoptó, en algún grado, el lenguaje "moderno", que también contiene arcaísmo. Ese mundo no es algo tan lejano a nosotros; ni tampoco tan diferente. Tiene gran parecido con el de cien años después. Sobre todo porque las sociedades paradigmáticas —Europa occidental y Estados Unidos— aquellas que también han mostrado el mayor desarrollo científico, uno de los activos de lo moderno, fueron entonces las que surgie-

ron como la fuerza centrípeta del globo y crearon, dicho en términos muy generales, la política moderna y la revolución industrial. En los dos siglos anteriores, del XVI al XVIII, se habían destacado ante la decadencia de los Estados islámicos y, sobre todo, de la gran potencia del segundo milenio, el imperio turco. Éste había tenido elementos universalistas, pero estaba alejado de la experiencia cultural de la "política mundial".

El "modelo occidental"

Europa Occidental y EE.UU., y otros, han representado por excelencia el resultado más fuerte de la política moderna. Enumerar sus rasgos, en este sentido, nos obligaría a escribir largas y, seguramente, inútiles páginas. Se les resume como aquel tipo de sociedades que tienen democracia política, que incluye el "Estado de derecho" —realidad básica sin la cual no existe democracia— y que incluye quizás de manera más fundamental que la alternancia de poder, libertades públicas y privadas. Tienen economía de mercado, aunque no exista un reglamento universalmente válido para su funcionamiento. Cuando se destaca la importancia de una economía de mercado, se quiere indicar que el desarrollo de una sociedad civil autónoma al Estado es inherente a toda democracia; y que aquella no existe sin una "sociedad civil económica", que históricamente siempre se asoció al nombre de "burguesía", por cambiada que esté la realidad social a comienzos del siglo XXI.

También a este "modelo occidental", desde sus inicios, le era inherente una pluralidad de centros de poder, que en Europa se manifestó originalmente en la polaridad entre Papado e Imperio, entre poder político (débil) local y el mundo feudal, donde nació la moderna idea de representación. A lo que se añadiría el naciente mundo burgués, no solamente una clase comerciante, sino también una sensibilidad abierta a las comunicaciones y el intercambio, donde apareció el "espíritu urbano", más libre, rico en inquietudes transformadoras.

Por último, la política moderna manifiesta algo latente en la historia intelectual de la humanidad, pero que emerge de manera consciente en la Europa de mediados del primer milenio, la actitud *crítica*. La expresión "crítica", en su acepción original, y que es la que distinguió al "modelo europeo", es apreciación, distancia comprometida con el "interés de conocer", según expresa Karl Mannheim. La antigua acepción latina, *sine ira et studio*, tiene el inconveniente de expresar un ideal de objetividad; si la invertimos y decimos, "con amor e ira", podemos aproximarnos con mayor

seguridad al lado maravilloso del conocimiento como posición ante la sociedad. Crítica es amor a las cosas y al conocimiento, es evaluación, poner en la balanza, mirar por varios lados, un rechazo que intenta comprender lo rechazado y puede incorporar a parte de éste. Crítica tiene que ver con la sociedad civil y el juego de ésta con los poderes públicos. Crítica es tanto oposición a los poderes como defensa de éstos. La polaridad izquierda-derecha, o "díada" según la llama Norberto Bobbio, nace con la política moderna y es parte integrante de la posibilidad de autocrítica que define a Occidente. Asimismo, crítica y autocrítica son partes de un mismo movimiento, de una misma realidad.

No es solamente la crítica de un solitario, sino una posibilidad que se articula públicamente y que, por lo tanto, debe estar amparada en un grado por el "Estado de derecho", o encaminarse a esa dirección. Tenemos la polaridad izquierda-derecha cuando la pregunta "qué es y qué debe ser la sociedad" define el corazón de la vida política[15]. Para esto no se requiere que la pugna política adquiera el carácter de grandes confrontaciones, un drama universal en donde unos muestren un horizonte utópico y otros rechacen con espanto las consecuencias de esa actitud y propicien el regreso a una inmovilidad que en la historia nunca existió. También en una era del "malestar con la política", en los tiempos de la política después de los furores ideológicos, hay espacio para la pugna política creativa, una "sociedad discutidora", el activismo público, la principal esperanza de que sobreviva la política moderna, y con ello su versión principal, el "modelo occidental".

Esta crítica y autocrítica no existió como fenómeno público, con base en la vida pública y en la sociedad civil, fuera del mundo occidental. Ni en el mundo budista-confuciano, ni menos en el mundo islámico o en las civilizaciones pre-colombinas en América, salvo prefiguraciones que demuestran que cada una de las grandes civilizaciones desarrollan los fenómenos más importantes de toda la historia, aunque la mayoría de las veces en germen. No lo hizo el mundo cristiano-ortodoxo, salvo cuando lo efectúa por su interacción con Europa Occidental.

Las civilizaciones anteriores, en muchos casos, llegaron a desarrollar universalismos, el "Estado universal", sobre el que hablaba Arnold Toynbee. Desde la Baja Edad Media existieron proyectos de crear una especie de "comunidad de naciones"; hasta podía incluir a Estados no cristianos. La política mundial, aunque supone universalismo, es más que eso. Supone, en algunos grados, a la opinión pública internacional que nació del

[15] Joaquín Fermandois, "¿Qué Futuro Tiene la Díada Derecha-Izquierda?" (1995).

"modelo occidental". Una sociedad civil que pueda manifestar inquietudes y preferencias en dos o más sociedades significativas, y de allí, influir en regiones más vastas. En alguna manera, los ilustrados del siglo XVIII constituyeron la primera opinión pública de este tipo.

El "modelo occidental", o "sistema europeo", tenía y tiene otra virtud absolutamente fuera de lo común. Ha sido capaz de integrar a las fuerzas que se levantaron de su propio seno para construir una alternativa drástica. La capacidad de integración ha sido más poderosa que las fuerzas de erosión. Su misma estructura "multipolar" le ha ayudado, ya que nunca se ha identificado con un centro exclusivo y excluyente. El "sistema europeo", otra forma de llamarlo, no se redujo jamás a un solo Estado, y fracasaron todos los intentos imperiales. El sueño del "imperio" no fue más que un punto de referencia para pensar la convivencia entre las "repúblicas cristianas". Al interior de cada una de las sociedades también se dio una pluralidad de centros de poder[16].

La sociedad moderna, haciendo a un lado los modelos totalitarios, ha conservado esta marca, y sólo el conformismo se presenta ahora como una amenaza a su pervivencia. Este pluralismo como parte esencial del sistema, lo decimos con algo de pedantería, es un componente estructural del sistema, es uno de los factores que entregó el dinamismo especial de la civilización europea. Es lo que ha hecho de esta sociedad el "movimiento", la "movilidad", el "dinamismo", diversos nombres para una realidad que asume el cambio como norma, aunque un cambio evolutivo. Es un rasgo que se puede experimentar como vértigo, extrañeza, enajenación, disolución... Se estableció en la historia una suerte de nuevo contrato entre el cambio y la permanencia.

Lo que hay que retener para nuestro tema es que esto hizo del juego Estado-sociedad una fórmula política que ha sido punto de referencia global en el siglo XIX y, sobre todo, en el XX. La historia europea, en este sentido, "se hizo historia mundial", al menos como referencia indirecta aunque insoslayable. Se crearon modelos universales que fueron asimilados por la gran mayoría de las sociedades del planeta, al menos como discursos, persuasiones, ideologías, imágenes de referencia. Fueron adoptados como categorías para identificarse a sí mismos. La fuente de la que dimanaba este lenguaje era la pluralidad de Estados que crearon la cultura más poderosa de la modernidad —crearon la modernidad por antonomasia—, que incluía la ciencia y el desarrollo económico. Nadie creyó que podía estar ausente de esta realidad. Nadie, en el fondo de su alma, piensa seriamente que se pueda soslayar esta realidad, aunque haya grados de incorporación.

[16] Ernst Nolte, *Marxismus und Industrielle Revolution* (1983), pp. 300-305.

¿En qué consiste la diferencia de esta realidad si se ha hablado de la "globalización" alejandrina y de la romana? La idea de un universalismo no alcanza a ser en sí la "política mundial". Antes del surgimiento del mundo moderno existieron los "Estados universales" o "imperios", que pudieron ser o no ser "imperio"; existieron las asociaciones (ideales) de soberanos cristianos; hubo el intento de establecer un derecho internacional común que incluyese a pueblos "paganos" como una segunda categoría o como contraparte. Hasta el siglo XVIII, esa es la idea que anima al "Concierto Europeo". Es, entonces, con la política moderna que emerge en la segunda mitad del siglo XVIII, que nació el nuevo universalismo. Las nuevas persuasiones y percepciones se dirigen tanto a lo que clásicamente se ha llamado "sistema internacional", o "política internacional", como a la política interna de estos países. Es esta combinación de lo interno y de lo externo, como elementos de la misma realidad, básica, la que convierte a la política internacional en "política mundial".

Durante el siglo XIX se generaliza la expresión "política mundial" como "world policy", "Weltpolitik", "politique mondiale". Con ella se aludía generalmente a la expansión europea que abarcó todo el globo en el siglo XIX. Se aludía también a la creciente comunidad de asuntos mundiales y al surgimiento de una "sociedad internacional", una red de compromisos, costumbres recíprocas, obligaciones mutuas, muchas de ellas tácitas. Suponía compartir al menos algunas nociones acerca de qué es un comportamiento civilizado. Junto a ello emergía la idea, la percepción generalmente no expresada con entera conciencia, de que lo que emergía de la civilización europea —y norteamericana— era el "progreso", lo "civilizado", desde luego, como algo bueno y necesario. También esta idea adquirió forma como persuasión política que alcanzó a los grupos humanos más remotos.

Con esto, no se dice que el progreso sea necesariamente bueno y deseable, o necesario. No debe implicar forzosamente un juicio de valor positivo. La Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría surgieron de un intento del nazismo y del marxismo por abolir este modelo. Ambos tenían un parentesco en sus técnicas políticas y ambos provenían del impulso por crear una alternativa al "modelo occidental" más destacado, el de Europa Occidental y de EE.UU. Ambos compartían la idea de recrear a la sociedad *ex initio*. Ambos quedaron unidos en la memoria por un gran genocidio, aunque el producido por Alemania nazi haya sido más simbólico.

Durante el ciclo de las guerras mundiales y de la Guerra Fría, *ca.* 1917-1989, la "política mundial" estuvo bajo el signo de esta polarización que, de hecho, impusieron las ideologías totalitarias. Eran universalismos

que proclamaban expresamente, como los nazis, una reducción a un particularismo encerrado en un poder total, a obtenerse en guerra de conquista y de exterminio; o, tras proclamar como fin la liberación del hombre de la esclavitud de la necesidad, se crean una serie de Estados ideológicos que se encerraron en sí mismos sin que acertemos a distinguir, hoy por hoy, qué aportaron como sociedades. Por otro lado, eran evidentemente formulaciones políticas que emergieron de la historia occidental y se desarrollaron a lo largo del mundo como formas de construcción de sociedades del siglo XX. En ciertas formas de nacionalismo, esta "construcción de la sociedad" (*nation building*) mantiene cierta vigencia, aun en medio de endocentrismos extremos y hasta histéricos, como se puede ver en muchos aspectos del conflicto indio-paquistaní. Son posiciones que pretenden ser "originales", "de su cultura", pero se parecen demasiado a manifestaciones que se dan por doquier.

Ambigüedad de nuestro tiempo

¿Significa que las manifestaciones universales de Occidente están más allá de una regresión barbárica, libres de la maldad radical de las ideologías totalitarias? Nada sería más temerario y arrogante que pensarlo así. La idea más excelsa y pura se puede convertir en instrumento de degradación y de crimen. No existe un recetario que nos enseñe a "pensar bien y correctamente". La civilización moderna ha dependido de la movilidad, de la agitación, del debate de ideas, de la denuncia no pocas veces injusta y ciega, pero necesaria para mantener la dirección. Es en la convivencia y manifestación pública de posiciones encontradas, como en el hallazgo de esa frágil síntesis entre cambio y permanencia, en el poder de inclusión antes señalado, donde se encuentra la fortaleza de lo que aquí llamamos "modelo occidental". La "política mundial" condujo a los nacionalismos más delirantes y al Estado totalitario. Condujo al mismo tiempo al desarrollo de la democracia como punto de referencia.

Cuando a fines de los 1980 aparecieron la democracia política y la economía de mercado —preferiríamos decir "economía moderna" a secas— como puntos de referencia universales, muchos imaginaron que comenzaba una época de concordia y de paz indefinida. En cierta manera, esto ha sido así. Han quedado atrás los grandes conflictos o "guerras totales", como las guerras napoleónicas, o las dos guerras mundiales, o la polarización tensa en dos grandes bloques capaces de destruirse mutuamente, como era el caso de la Guerra Fría. El centro más sólido del mundo emergió con mucha más claridad: Europa Occidental y EE.UU., junto a las

democracias anglosajonas de Australasia y las democracias asiáticas (o "confucianas") que, comenzando por Japón, el más consistente, han mostrado capacidad creativa para vincularse a lo moderno en sus rasgos políticos y económicos. Todavía, sin embargo, no constituyen un venero de ideas políticas y sociales, de cultura universal, salvo limitadamente en arte y literatura.

Este centro del mundo, creemos el corazón de las "naciones liberales" a las que se refiere Óscar Godoy[17], no se halla ahora desafiado por otros Estados de una manera directa, al modo de las alianzas del Concierto Europeo hasta 1914; o del desafío que llevó a la Segunda Guerra Mundial, o a la Guerra Fría. No existe una polarización entre Estados poderosos en el paisaje internacional post-Guerra Fría. Claro, hay dos situaciones pendientes. En primer lugar Rusia, que tiene tamaño pero no una economía "desarrollada", y le cuesta encontrar su rumbo como sociedad política. Y existe un indicio que *podría* llevar por el peor de los caminos: una combinación de nacionalismo furibundo y "tercermundialización", si es que nos podemos permitir esta expresión. Lo concreto, sin embargo, es que en diez años no se ha perdido la orientación política hacia el "modelo occidental" y la violencia, salvo en el caso atroz de Chechenia, atroz por ambos lados, y en menor medida en otras zonas, la disolución de la URSS ha transcurrido bastante pacíficamente en una sociedad que por siglos representó en Europa el "despotismo oriental".

El otro caso es el de China. Si se hacen proyecciones, el tamaño de su economía podría alcanzar a la norteamericana hacia el 2025 (no se crea que estamos tan lejos; hacia atrás, es 1976). Esto le permitiría construir una maquinaria militar que haga el contrapeso, al menos en poder destructivo, al Pentágono, algo similar a lo que era la URSS en otros tiempos, pero como sociedad seguiría siendo "subdesarrollada". Por la rivalidad estratégica con EE.UU. que se ha desarrollado después de Tiananmen, podría tomarse como ejemplo de una posible polarización en un futuro no demasiado lejano. Además, no tendría un sistema político análogo al de las democracias occidentales y japonesa (y las confucianas que se consolidan poco a poco). Presentaría un "camino propio" no impuesto por Occidente. Ésta es *una* posibilidad.

Lo de "originalidad" insustituible de la política china actual no se sostiene ni cinco minutos. En los siglos XIX y XX China recibió todo el impacto de la "política moderna", hasta el punto de que el siglo XX chino no se entiende sin la polaridad marxismo-antimarxismo, en sus caras reales

[17] Véase Óscar Godoy, "Un Giro en la Orientación de la Historia (2001)".

de comunismo y nacionalismo. La China actual ya no es "comunista"; es un sistema autoritario de partido único, con una clase económica dinámica, enriquecida en las últimas décadas, pero que no constituye todavía una "burguesía" al estilo de la contraparte occidental. Esta "burguesía" todavía no se asienta en una opinión pública ni tiene posibilidad de acceder a instancias políticas ajenas al poder.

Sin embargo, con la consolidación, al menos hasta estos momentos, de un régimen autoritario en China, no ha muerto la posibilidad de una convergencia hacia los sistemas democráticos. Queda una pequeña minoría activa, algo en China y relativamente numerosa fuera de sus fronteras. Estas minorías han desempeñado un papel protagónico en todas las transiciones en la política moderna. La experiencia limitada de Hong-Kong y la más amplia de Taiwán muestran cómo la adopción de modos de la política moderna, en el sentido de "sociedades liberales", se puede realizar en sistemas culturales que se originaron milenios antes de la política moderna. La universalidad desarrollada por Occidente habla a la universalidad que está implícita en toda gran cultura.

El "fundamentalismo" ¿hijo de la modernidad?

El mundo islámico no ha desarrollado en términos políticos lo que en la historia del Occidente moderno ha sido una visión crítica de sí mismo. Los cambios en el mundo islámico han sido más bien del tipo acción-reacción, aunque en Turquía se da un caso especial. Con todo, el nacionalismo árabe representado por Gamal Abdel Nasser es una respuesta que surge del contacto e influencia de la "política mundial". En la segunda mitad de los años 1970, con la Revolución Iraní, nace lo que, externamente, se ha bautizado como "fundamentalismo". Se le refiere comúnmente como una reacción de defensa ante la "modernización" u "occidentalización", quizás "norteamericanización" de los países islámicos; el fundamentalismo querría cautelar la "verdadera" tradición. En la preocupación —políticamente capital— por evitar que el castigo a Al-Qaeda quede colocado en un enfrentamiento Occidente-Islam, a veces se asume una posición algo infantil de defensa ingenua del islamismo, identificándolo con el Corán. Sería como querer entender las guerras de religión en Europa según interpretaciones "correctas" de los Cuatro Evangelios. O bien se sostiene que existe una equivalencia absoluta de valores y logros en todas las culturas[18].

[18] En este sentido era necesaria una voz como la de Oriana Fallaci, "Los Hijos de Alá", (2001). Sin necesidad de compartir todos sus juicios, es interesante el alcance que efectúa Tariq Ali, en el sentido de que el fundamentalismo no es independiente del desarrollo occidental, en "¿Choque de Civilizaciones?" (2001).

Por una parte, el fundamentalismo, según el carácter que adquirió a fines del siglo XX, es algo básicamente distinto de lo que había sido en la historia de las sociedades islámicas. Aunque este fundamentalismo ha configurado la vida sólo en tres países (Irán, Afganistán y Sudán), ha modificado sensiblemente toda la cultura política del mundo islámico, donde muy pocos se atreven a oponérsele. Nadie se atreve a oponérsele, aunque se le teme y se sienta horror ante él. Es decir, nadie se le opone con voz pública, con auténtica crítica, ya que ésta sólo es posible cuando una religión que quiere ocupar todos los espacios, en un momento dado admite la autonomía del "espacio profano", que no necesariamente le es hostil. El Occidente moderno, en cambio, es el resultado de esta evolución.

En segundo lugar, la misma revolución iraní y el estado de ánimo de amplios grupos en el mundo islámico que simpatizan o experimentan fervor por redes como Al-Qaeda, por dar un nombre, muestran los síntomas de movilización de masas y de asalto al poder que tienen mucho en común con la era de las revoluciones en Europa, Asia y América en los siglos XIX y XX. La pregunta está abierta —y creemos que se debe responder afirmativamente— de si acaso el fundamentalismo no es una respuesta universalista al desafío de lo "moderno". Esto último, lo moderno, es una realidad ambigua, y sería un error calificarla como bien o como mal; es parte de la condición histórica que *toda* realidad sea una combinación de mal y de bien. Pero hay momentos en que los hombres pueden lograr un bien en relación al mal que han podido superar, o al menos alejar. El potencial universalista de este fundamentalismo se transforma en "particularismo" al estar confinado al espacio cultural islámico, y se desvanece la fe en la idea de valores públicos y modos de vida "decentes" comunes a la humanidad.

El fundamentalismo tiene una voluntad de fundir el logro absoluto con la realidad sagrada, quizás con Dios, asumiendo el papel de Dios. Es la tradición de las "hierofanías", de darle un manto sagrado al poder político. Después del encuentro con la política moderna, que a su manera vivieron todas las sociedades islámicas, este regreso a un supuesto "fundamento" se parece al carácter gnóstico del totalitarismo, la realidad política como encubridora de una pretensión sagrada, pero en la inmanencia. Un demiurgo que representa la trascendencia. Se podría interpretar como la versión islámica del milenarismo en el mundo cristiano. Da la casualidad que el dios es el detentor del poder[19].

En el fundamentalismo se da, además, el paso de la "hierofanía" a la "teocracia", en la terminología de Max Weber, cuando la clase sacerdotal

[19] El autor clásico para interpretar a los sistemas totalitarios como "gnosis" es Eric Voegelin, *Anamnesis: Zur theorie der Geschichte und Politik* (1966).

asume el poder político en nombre de lo sagrado, el "más fuerte poder *estereotipador* que existe"[20]. Con el acto terrorista se llega a una divinización de la violencia *per se* cuando los fines racionales terminan por disolverse en un acto puro de destrucción. Michael Ignatieff ha dicho que la motivación profunda del ataque a las Torres es un "nihilismo apocalíptico". El hecho mismo no reflejaría una racionalidad política, sino una metafísica que anhela encontrar la justificación final de las cosas en un solo acto[21]. Los escritos sobre la guerra del joven Ernst Jünger y, en nuestro continente, el guevarismo y Sendero Luminoso, muy diferentes todos ellos entre sí, representan algo de esta posición, aunque en el primero está ausente todo rastro de odio. Es una política que, al pretender realizarse, deviene en terrorismo puro. Dostoyevski ha sido el explorador más profundo de la mentalidad del terrorista. Uno de sus personajes, en *Los Demonios*, describe este raciocinio político que ayudó a crear la cultura política que posibilita este tipo de terrorismo: "Más aún, rechaza la moralidad misma y adopta el nuevo principio de la destrucción universal como medio para lograr fines benéficos".

El modelo principal de la política moderna

¿Hay respuesta frente a este particularismo surgido del encuentro con las ideas universales de la política moderna? Esa respuesta ha existido y también ha tenido, la mayor parte de las veces, un resultado positivo. Es la marcha hacia una mayor concertación del mundo animado por la "política mundial", pero una marcha que está orientada hacia el modelo principal de la política moderna. La gran fuerza dinámica de este mundo se encuentra en las democracias industriales, aunque este nombre, que escogemos algo al azar, muestra la unidad de dos factores disímiles. Efectivamente, los hombres obedecen a racionalidades diferentes y algo contrapuestas si se trata de lo político y lo económico. Aquí yace uno de los nudos más indescifrables de todo orden social. Los grandes sistemas modernos han creado una convergencia inestable, pero extraordinariamente prolífica. Como toda realidad histórica, ofrece túneles sin que se divise la luz de su final; para eso está la condición de "descifrador" del ser humano.

En la primera mitad del siglo XIX, el "manchesteriano" Richard Cobden había proclamado que el comercio irrestricto traería la "paz perpe-

[20] Max Weber, *Economía Sociedad: Esbozo de Sociología Comprensiva* (1969), pp. 889-938.

[21] Michael Ignatieff, "It's War: But it Doesn't Have to be Dirty" (2001). Debemos esta referencia a Alicia Frohmann.

tua". Tomando como medida la ausencia de grandes guerras, el siglo XIX fue el más pacífico de la historia europea, y hacia 1900, existía la idea de que el mundo se encaminaba hacia un progreso esencial. Ya hemos hablado acerca del parecido de esa época con la nuestra[22]. La Primera Guerra Mundial fue una respuesta sarcástica a estas ilusiones. ¿Ilusión? Más bien hay que ver que toda construcción histórica tiene una fragilidad esencial. Si no se la cimienta constantemente, se encamina ineluctablemente a su erosión y ruina. Tendemos demasiado a mirar el siglo XX como ruptura, discontinuidad, cambio abrupto. Sin embargo, si lo miramos en "la larga duración", aparece con más nitidez la continuidad del "modelo occidental" de la política moderna.

Pero, esta asociación de las "sociedades liberales", ¿no se parece a un "club de los ricos"? Es la tesis de un Noam Chomski, que "los hombres ricos de las sociedades ricas son quienes gobiernan el mundo y compiten entre sí para lograr mayores cuotas de riqueza y poder [...] los demás sirven y sufren"[23]. Si no creemos que esto defina la sociedad internacional contemporánea, para construir un sistema internacional que sea un "orden mundial" con legitimidad se debe afirmar que el centro de una convergencia está en esos grandes dínamos de poder. Más atrás que Cobden, fue Kant quien con *La Paz Perpetua* (1795) esbozó una aproximación realista, que presupone la capacidad del ser humano de aprender de la historia y evitar la seducción del Apocalipsis. El título en alemán refleja mejor la manera tentativa en que lo plantea este hombre que nunca salió de la provinciana Königsberg, *Zum ewigen Frieden*, "hacia la paz perpetua", cuando establece las condiciones, el acercamiento comercial y la analogía de instituciones republicanas, algo similar a lo que nosotros llamamos democracia.

Esta convergencia no sería excluyente de los particularismos; al contrario, haría uso de la gran virtud occidental, la capacidad de incluir a lo diverso y subversivo, que modifica la realidad existente. Pero lo "divino" y lo "subversivo" son modificados a su vez por la realidad existente. Se trata de la dialéctica crítica-anticrítica, que modifica a ambos. La política moderna, la modernidad a secas, se vería influida no sólo por los descubrimientos universales de Occidente; absorbería también el contenido universal de toda cultura que se abra a lo moderno de una manera madura, selectiva. Algo de esto sucede con el mundo confuciano, especialmente en el área del Pacífi-

[22] Esta asociación está en Fouad Ajami, "The New Faith" (2000), pp. 30-34. Dicho sea de paso, Ajami ha sido un crítico de la tesis excesivamente unilateral de Huntington.

[23] El respetado lingüista Noam Chomsky ha sido un crítico sistemático de la política exterior norteamericana, gozando de gran influencia en medios académicos; claro está, no en los especialistas en relaciones internacionales. Estas palabras están sacadas de *El Nuevo Orden Mundial (y el Viejo)* (1996), p. 14.

co[24]. Quizás se podría definir la esencia de la condición moderna como la elección *meditada*, ante cada disyuntiva, de una combinación de valores. Ante la elección se dispone no sólo de lo nuevo, sino que del patrimonio de la historia, la cultura intelectual y espiritual de la humanidad. Es la "civilización universal" que postula el reciente Premio Nobel V. S. Naipaul, como defensa ante el irracionalismo[25]. Pero esta civilización universal sólo es posible si es acogida por las elites intelectuales y políticas de una amplia parte del mundo, incluso de aquellas sociedades donde el Estado de derecho sea limitado, donde la traición autoritaria sea fuerte, las "democracias no liberales"[26].

La responsabilidad de las grandes potencias

Todos estos buenos deseos, para tener visos de realidad, deben contar con los ases disponibles. Como se decía al comienzo, estos hechos han tenido la virtud de recordar que ciertas instituciones y realidad no han sido abolidas de la historia: el Estado, la política, el espacio público, el orden y la seguridad mínimos para que exista civilización; la necesidad de la argumentación política racional, y la sensibilidad para comprender el mensaje codificado por otro tipo de racionalidad, que no necesariamente carece de lo razonable (esto les es especialmente difícil a los políticos norteamericanos que no tienen una formación en asuntos internacionales). Entre las constantes de la historia que no han desaparecido con la globalización económica están las *grandes potencias*. Ellas parecen constituir un factor permanente de la existencia histórica. Es más, no podemos pensar un orden civilizado sin ellas, aunque no pocas veces sus conductas nos puedan parecer abyectas. Los grandes momentos de las grandes civilizaciones han girado en torno a una o varias de las grandes potencias; son momentos en que éstas experimentan, a su vez, períodos de tolerancia y complejidad.

¿Cómo se ven las cosas en la actualidad? Hay varias formas de identificar la política concertada de este núcleo de grandes potencias como los "7 Grandes Industrializados", como la OTAN (que incluye a una potencia media como Turquía, con una economía no claramente desarrollada y una sociedad con fuertes fracturas como el tema kurdo, amén de que políticamente no es una democracia plenamente consolidada), la alianza militar

[24] Es la tesis de Kishore Mabbubani, para quien el éxito de Japón, por ejemplo, radica en que supo combinar métodos occidentales y métodos asiáticos, "The Pacific Way" (1995).

[25] V. S. Naipaul, "Our Universal Civilization" (1991).

[26] Fareed Zakaria, "The Rise of Illiberal Democracy" (1997).

más persistente de los tiempos modernos. Aunque perdió gran parte de su sentido después de la Guerra Fría, nadie quiere descartarla, puesto que vendría a ser el ejemplo de una zona de coalición que por medio de la cooperación establece un radio de paz entre los más poderosos. Está también la Unión Europea, que no incluye ni a Estados Unidos ni a Canadá. En el Pacífico, además de la APEC, cuyo peso político es limitado, y no tiene casi valor de seguridad, el gran instrumento es la alianza entre Japón y EE.UU. *Last but not least*, está la *special relationship* de las democracias anglosajonas, una de las alianzas no escritas más duraderas de toda la historia de las relaciones internacionales. Huelgan comentarios acerca de cómo esto se ha perfilado con un rostro todavía más intenso a partir del 11 de septiembre. Desde un comienzo, *ca*. 1830, parece que este vínculo nació como para hacer realidad los sueños de Richard Cobden.

Japón es la segunda economía del mundo, y lo es probablemente desde *ca*. 1980, o antes. Pero no sólo Japón está hipotecado por su pasado en la Segunda Guerra Mundial; también por los cincuenta años en que encontró refugio en su antiguo enemigo/liberador, y depositó su destino de seguridad militar en los EE.UU. Su misma vida política e intelectual, como se decía, no tiene una irradiación comparable en lo más remoto el eje noratlántico; en su política exterior es la discreción misma, facilitando sus inversiones y exportaciones, apoyando casi anónimamente a Estados Unidos. Aunque hay muchas señales de que habrá un cambio, todas las señales también indican que será un proceso lento, casi imperceptible, moderando a Estados Unidos pero, a su vez, pidiéndole que asuma la responsabilidad de su seguridad. Los acontecimientos del 11 de septiembre han fortalecido a Japón en esta política; la vulnerabilidad de su posición grita por sí misma.

La Unión Europa ha sido el fenómeno más novedoso y hasta espectacular de la política mundial de la segunda mitad del siglo XX. Mostró la capacidad de antiguos enemigos de cooperar, de integrarse en muchos planos de la vida colectiva; ha tenido capacidad de ampliarse y combinar crecimiento económico con cierto tipo de regulaciones. La eliminación virtual de la pobreza extrema y absoluta en la gran mayoría de sus sociedades —con la excepción de inmigrantes de primera generación, lo que es explicable— ha sido uno de los grandes logros que marcarán al siglo XX en la historia de los siglos. Las ideas que circulan en Europa Occidental (y en EE.UU.) son todavía las ideas que establecen categorías en todo el globo, el principal aporte a la "civilización universal".

Pero, pero en las circunstancias dramáticas en que interviene la seguridad, las situaciones de peligro en las "áreas oscuras" del mundo, la Unión Europea ha demostrado una extraña inmovilidad. En temas de inter-

vención directa y cuando algunos han recurrido a la fuerza, ¡decisiones tomadas por la generación del "68"!, sólo lo han podido hacer convocando a Estados Unidos. Como política exterior activa, sólo existe la de las grandes potencias con capacidad de proyección: Francia y Gran Bretaña. Y, aun ellas, sólo lo hacen con el apoyo activo de Washington. Es *chic*, en medios diplomáticos, periodísticos e intelectuales europeos o, para el caso, en las recepciones de embajadas o fundaciones en Santiago, quejarse con dejo de desdén aristocrático (a estas alturas, ¿qué significa esto?), acerca de lo primitivos y faltos de "roce" que son los norteamericanos.

En la guerra en la ex Yugoslavia, en términos europeos, un gran conflicto, toda la diplomacia de la Unión Europa fue incapaz, o se paralizó, y no impidió el conflicto. Cuando se intervino, básicamente para defender a dos comunidades islámicas, en Bosnia en 1995 y en Kosovo en 1999, fue Estados Unidos el que tuvo que tomar la iniciativa. Si las cosas se llevaron a buen término, eso todavía queda por ver. Todas las sutilezas que se desprenden de las conversaciones de los europeos occidentales quedan extrañamente suspendidas al momento de pensar acciones que comprometan el uso de fuerza. Esta rara impotencia la ven también como un peligro los países de la Unión Europea después del 11 de septiembre. Saben que ellos están en la segunda línea de fuego de grupos como éstos. Lo que ofrecen ahora y, al parecer, han estado bastante activos, es un *savoir faire* cuando tratan con países fuera del círculo cultural europeo, virtud que está ausente de la cultura norteamericana, al menos en su promedio.

Es por eso que todo revierte siempre a Estados Unidos. Un país que nació a lo moderno como uno de sus productos más genuinos; una sociedad creada en el debate de ideas, pero a la vez volcada hacia los espacios internos, siempre gigantescos, y en la cual, salvo para una minoría influyente en el siglo XX, la realidad del mundo debe ser traducida al lenguaje de la política y la cultura norteamericanas. En el siglo XX, una minoría influyente de esa sociedad ha desarrollado, sin embargo, una interacción con el mundo que ayuda a moderar aquella orientación básica de la historia norteamericana. Pero no alcanza a crear una cultura política abierta a lo internacional.

En política internacional, no ha sido un imperio en el sentido clásico de la palabra, ni tiene un impulso especial para serlo. (Hay un mar de opiniones que difieren de esta apreciación.) Lo que sí ha ejercido, claramente, es un papel hegemónico, al menos en el siglo XX. Lo ha ejercido con raptos de intervencionismo que llega a los últimos rincones de la Tierra; y con raptos de aislacionismo en los cuales su hegemonía se despoja de significación para el resto del mundo. Al comenzar el siglo XXI, Estados Unidos no domina el escenario internacional, aunque, lejos, es el que tiene

la economía más poderosa, las únicas fuerzas armadas de alcance global, una cultura de masas (y una de elite, no olvidemos) que es absorbida (pese a que se afirme rabiosamente que no) en casi todo el mundo. Y no puede escapar a las turbulencias del mundo, ya que éstas llegan a sus puertas, como en Pearl Harbor. Para añadidura, el 11 de septiembre fue un recordatorio que ejercerá de ariete en la memoria de los norteamericanos.

Con Woodrow Wilson se inicia un intento de formular un vínculo con el mundo que sea visto como una política favorable para la gran mayoría de los países. Pero el problema es que así lo tienen que ver los norteamericanos de Kansas City y Cincinati, y la Casa Blanca debe emplear un lenguaje que sea entendible en las profundidades del Mississippi y que tenga a la vez sentido a lo largo del mundo. Nadie mejor lo ha hecho que Franklin Delano Roosevelt; John Kennedy no tuvo tiempo para demostrarlo. George W. Bush, al parecer, tuvo una tentación por seguir un aislacionismo limitado; quizás pensaba (o sus asesores duros) que una serie de medidas unilaterales crearía una corriente a la que se amoldaría el resto. A veces, esto ha sido una técnica de negociación, como en los inicios de la administración Nixon en 1969.

Tras esto ha estado la incertidumbre de poder definir de qué se trata nuestra época en asuntos mundiales y qué debe hacer Estados Unidos al respecto, cuando después de la Guerra Fría, ninguna gran potencia se perfila, hasta estos momentos, como enemigo incontrovertido de Estados Unidos o de Occidente. Una respuesta sería imitar a la Inglaterra del siglo XIX, la "splendid isolation"; manejar una independencia esencial, definir de manera relativamente estrecha los intereses y entrar al juego sólo cuando se produzca algo muy grave, como una amenaza hegemónica. Ese "algo" fueron las consecuencias en las semanas siguientes a Sarajevo. La historia no terminó bien.

La otra alternativa, si no se puede dominar el sistema internacional, ni aislarse de él, como ocurre en el caso norteamericano, es seguir otro modelo en circunstancias similares, el del príncipe Bismarck después de la reunificación alemana. Se retribuía a todos, dándole a cada uno lo justo, o lo que se tenía por tal, de manera que cada cual considerase que era mejor conservar el sistema que provocar su caída. Se combatía toda posible hegemonía, sin hacer demasiado evidente el papel tan destacado de Alemania. Esto suponía evitar las intervenciones intermitentes, pero mantener compromisos permanentes[27]. La parte constructiva de esta política duró lo que duró la vida política del autor. Además, esta respuesta tiene el problema de que

[27] Esta idea ha sido muy citada a partir de Josef Joffe, "How America Does It" (1997).

no se ajusta plenamente a una situación en donde los grupos de gran anonimato, amparados, quizás, en las "zonas oscuras" del mundo, pueden infligir un daño terrible, sin temer al castigo. Pero el "método bismarckiano" es quizás una guía para la concertación dentro de la "política mundial".

Quizás no hay otro aspecto visible que haya sido tan dramáticamente modificado por el 11 de septiembre que el cambio que experimentó la administración Bush al verse obligada a recibir ayuda mundial en este sentido, aunque sea una colaboración que se disuelve en el tiempo[28]. Es aquí donde reside el momento dramático de la "política mundial" que ha sido delineado por el atentado a las Torres. No es problema exclusivo del gobierno norteamericano. Aunque la coalición que se ha formado —en realidad, es un asentimiento provisional a la noción de que EE.UU. tiene derecho a defenderse con sus medios— se basó en primera instancia en consideraciones mutuas, tiene la potencialidad de ir más allá.

Este más allá es mantener la lógica de la "política mundial", que significa que junto con establecer reglas del juego internacionales e incrementar la "sociedad internacional" se vaya desarrollando un horizonte paradigmático acerca de lo que es un ordenamiento mínimamente civilizado no sólo en la política internacional, sino en el orden interno de cada una de las sociedades del globo, o de una clara mayoría de ellas. Nunca será para todas; no es realista pensar en esa posibilidad. La "política mundial" nació en esta interrelación y morirá cuando ella se disuelva, aunque no estamos condenados a creer en una predeterminación, al menos no en el lapso de nuestras vidas.

Esta interrelación se ve difícil en las zonas oscuras, pero en la mayoría de ellas la oscuridad es algo temporal, y sólo se prolonga indefinidamente en algunas zonas de África negra. El rechazo categórico a la "civilización universal" —es decir, a los universalismos surgidos de Occidente, pero recogidos y desarrollados como propios en otros círculos culturales—, sólo se manifiesta como una fuerza intransable y activa en algunas sociedades del mundo islámico, en una parte de su cultura política que, paradójicamente, tiene expresiones análogas a las de la modernidad. En el mundo indio y en el cristiano-ortodoxo, el problema sigue siendo fundamentalmente de capacidad organizativa, o de movimiento histórico lento en el mundo confuciano, pero del cual pueden emerger las síntesis más insospechadas.

Si llegase a desaparecer del horizonte político la idea de que pertenecemos a un orden común que requiere estilos y usos análogos, que respondan al menos tendencialmente a exigencias mínimas, como, por ejem-

[28] "Seeing the World Anew", *The Economist*, 25 de octubre de 2001.

plo, a la Declaración Universal de Derechos Humanos, no sólo quedarán esas "zonas oscuras" entregadas a su propia dinámica. Se legitimarían sistemas autoritarios que no tendrían que dar explicaciones acerca de su orden interno. Y todo esto, tarde o temprano, revertiría sobre el Estado de derecho de la política moderna en las "sociedades liberales".

Por propia definición, sus instituciones y sus respectivas culturas políticas, o se expanden o se encogen. Y en ese caso, a raíz del atentado a las Torres tendríamos que presenciar la lenta pero imparable y manida "decadencia de Occidente". Los dilemas de la "política mundial", la relación entre el Estado y la sociedad, y la sociedad internacional, han quedado al trasluz de manera prístina como pocas veces. La dirección que se escoja será el cambio que ocurrirá como consecuencia de este golpe meteórico.

BIBLIOGRAFÍA

Ajami, Fouad. "The New Faith". *Foreign Policy*, 119 (verano de 2000).

Ali, Tariq. "¿Choque de Civilizaciones?". *Le Monde Diplomatique*, octubre de 2001, edición en español.

Beck, Ulrich. "Der kosmopolitische Staat". *Der Spiegel*, 42, 15 de octubre de 2001.

Bozeman, Adda. B. *Politics and Culture in International History. From the Ancient Near East to the Opening of the Modern Age.* New Brunswick, Londres: Transactions Publishers, 1994.

Buch, Hans Christoph. "Matanza en el Valle de las Lágrimas". *Estudios Públicos*, 62 (otoño de 1996).

Chomsky, Noam. *El Nuevo Orden Mundial (y el Viejo).* Barcelona: Crítica, 1996.

Fallaci, Oriana. "Los Hijos de Alá". *El Mercurio*, sección Artes y Letras, 21 de octubre de 2001.

Fermandois, Joaquín. "¿Peón o Actor? Chile en la Guerra Fría (1962-1973)". *Estudios Públicos*, 72 (primavera de 1998).

Fermandois, Joaquín. "¿Qué Futuro Tiene la Díada Derecha-Izquierda?". *Estudios Públicos*, 60 (primavera de 1995).

Fukuyama, Francis. "El Estado Unido". *El Mundo*, 17 de septiembre de 2001.

Godoy, Óscar. "Un Giro en la Orientación de la Historia". *El Mercurio*, sección Artes y Letras, 30 de septiembre de 2001. [Versión ampliada bajo el título "Terrorismo e Historia", en esta edición de *Estudios Públicos*.]

Gollwitzer, Heinz. *Geschichte des weltpolitischen Denkens*. Dos tomos.

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1972.

Hoffmann, Stanley. "On the War". *The New York Review of Books*, 1º de noviembre de 2001.

Holstim, Kalevi J. *The State, War, and the State of War*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1995.

Huntington, Samuel. *El Choque de las Civilizaciones.* Barcelona: Paidos, 1997.

Ignatieff, Michael. "It's War; But it Doesn't Have to be Dirty". *The Guardian*, 5 de octubre de 2001.

Ignatieff, Michael. *The Warrior's Honor. Ethnic War and the Modern Conscience.* Nueva York: Henry and Holt Company, 1997.

Joffe, Josef. "How America Does It". *Foreign Affairs*, Vol. 76, N° 5 (septiembre-octubre de 1997).

Kapuscinski, Ryszard. "Muerte en el Paraíso". *Estudios Públicos*, 62 (otoño de 1996).

Laqueur, Walter. *The Age of Terrorism.* Boston: Little Brown, 1987.

Mabbubani, Kishore. "The Pacific Way". *Foreign Affairs*, Vol. 74, N° 1 (enero-febrero de 1995).

Naipaul, V. S. "Our Universal Civilization". *The New York Review of Books*, 31 de enero de 1991.

Nolte, Ernst. *Marxismus und Industrielle Revolution.* Stuttgart: Klett-Cotta, 1983.

Salgado Brocal, Juan Carlos. *Ensayo sobre las Causas de la Guerra.* Santiago: Ejército de Chile, 1998.

Steiner, George. *Nostalgia del Absoluto.* Madrid: Siruela, 2001.

The Economist. "Seeing the World Anew". 25 de octubre de 2001.

Toynbee, Arnold J. *Estudio de la Historia.* Vol. VI. Buenos Aires: Emecé, 1959.

Ullrich, Völker. "Zeitenwende. Warum der 11. September 2001 an den 28. Juni 1914 erinnert". *Die Zeit*, 9 de octubre de 2001.

Voegelin, Eric. *Anamnesis. Zur theorie der Geschichte und Politik.* Munich: Piper, 1966.

Weber, Max. *Economía Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva.* México: FCE, 1969.

Zakaria, Fareed. "The Rise of Illiberal Democracy". *Foreign Affairs*, Vol. 76, N° 6 (julio-agosto de 1997).

Zeiler, Thomas W. "Just Do It! Globalization for Diplomatic Historians". *Diplomatic History*, Vol. 25, N° 4 (otoño de 2001). □

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN CHILENA EN CIFRAS*

Bárbara Eyzaguirre
y Carmen Le Foulon

En este trabajo se analiza información proveniente de siete estudios —cuatro nacionales y tres internacionales— sobre los conocimientos y destrezas básicas que exhibe la población chilena. Conforme a la información examinada, se concluye que todas las investigaciones muestran, consistentemente, que un grupo significativo de la población chilena no alcanza los niveles mínimos de conocimientos para desempeñarse e integrarse bien en la sociedad actual. Los estudios analizados dejan en evidencia asimismo la ausencia de estándares altos en educación y la necesidad de contar con ellos. A la luz de estos resultados, se discuten líneas de acción para el mejoramiento de la educación en Chile, destacándose la importancia que tienen en este sentido las evaluaciones del rendimiento escolar.

BÁRBARA EYZAGUIRRE. Sicóloga educacional especializada en desarrollo cognitivo, con experiencia en programas de mejoramiento de la calidad de la educación en sectores de escasos recursos. Fundadora y asesora pedagógica de la Escuela San Joaquín (Renca), perteneciente a la Fundación Marcelo Astoreca. Investigadora del Centro de Estudios Públicos.

CARMEN LE FOULON. Ingeniero Comercial, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magister en Economía Aplicada mención Políticas Públicas, PUC. Investigadora del Centro de Estudios Públicos.

* Una primera versión de este trabajo apareció publicada en el N° 324 (septiembre 2001) de la serie *Documentos de Trabajo,* del Centro de Estudios Públicos. Las autoras agradecen los comentarios de Harald Beyer, Loreto Fontaine y Salvador Valdés.

En 1983, el informe *Una Nación en Riesgo*[1] puso en evidencia cuán deficitaria era la calidad de la educación en EE. UU. El informe comenzaba con la siguiente frase: "Si una nación extranjera impusiera a nuestros niños la educación que nosotros les estamos entregando, tomaríamos este acto como una declaración de guerra". Desde ese momento el tema de educación dejó de ser tarea de padres de familia, profesores y especialistas para transformarse en un problema nacional. Con el intenso debate que sobrevino, nació un movimiento desde las bases que ha generado mucha experimentación. Esta diversidad de proyectos e iniciativas localizadas, unidas a la entrega de fondos del gobierno central y de fundaciones privadas para investigar, evaluar avances y difundir las experiencias exitosas, seguramente los ayudará a superar la situación en que se encuentran.

Quizás hace diez años, por falta de datos, no habríamos estado en condiciones de emitir un informe similar para nuestro país. Sin embargo, hoy nos encontramos ante una irrupción de estudios cuantitativos sobre la calidad de la educación en Chile, que es necesario interpretar y difundir. La mayoría de ellos han sido encargados por el Ministerio de Educación en un positivo esfuerzo por incorporar nuestro sistema educacional al contexto de las exigencias mundiales.

En este trabajo se selecciona un conjunto de cifras indicativas de la calidad de la educación en Chile, se hace un análisis de los datos y a la luz de los resultados se discuten ciertas líneas de acción. Para el análisis se consideraron siete estudios: cuatro nacionales y tres internacionales que incluyen a Chile. Esta amplia gama de investigaciones nos permite compararnos con países similares al nuestro y con aquellos a los cuales pretendemos alcanzar. También entregan una visión completa de lo que sucede en todos los segmentos de edad ya que abarcan desde la etapa preescolar hasta el nivel lector de adultos. Todos los estudios considerados para este análisis aportan información acerca de la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos básicos necesarios para el desenvolvimiento cotidiano y laboral: ninguno de ellos mide conocimientos innecesarios, ni de alto nivel académico. Todos, asimismo, se caracterizan por su representación precisa de la población, buen nivel técnico, validez de diseños y confiabilidad en el análisis de datos. Sólo uno de ellos corresponde a un estudio de caso o microestudio, el que se ha incluido porque aporta valiosa información que los otros no alcanzan a capturar.

[1] National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk; The Imperatives for Educational Reform* (1983).

Lamentablemente ninguno de los estudios considerados en este trabajo posibilita realizar comparaciones a través del tiempo, ya que todos son de corte transversal, es decir, evalúan a la población de referencia en un momento dado[2]. En efecto, con anterioridad a 1999, la principal evaluación de cobertura nacional, el SIMCE, no era comparable en el tiempo. La Prueba de Aptitud Académica (PAA) tampoco lo es hasta el momento y nuestra participación en las evaluaciones internacionales sólo es reciente. Un país que invierte en educación el 7,4% del PIB, sumando el gasto público y privado[3], debiera contar con evaluaciones que permitan identificar posibles avances o retrocesos en la aplicación de sus políticas educacionales.

El análisis se divide en ocho secciones. Las primeras siete están dedicadas a cada uno de los estudios seleccionados, la última concluye con una lectura transversal de todas las mediciones y una reflexión acerca de los sistemas de evaluación propiamente tales. Se optó por tratar los estudios en forma independiente para dar cuenta cabal del alcance de cada uno. Aun cuando las secciones pueden leerse por separado, es el conjunto de ellas lo que da una dimensión más precisa de la realidad educativa del país.

Las secciones se organizaron de manera de analizar primero los estudios nacionales y luego los internacionales. Asimismo, la secuencia de las secciones considera los segmentos de edad abarcados en los estudios. Así, en la primera sección se recogen investigaciones sobre la educación preescolar y, finalmente, en la séptima, se analiza el estudio del nivel lector de adultos:

Sección 1. *Evaluación del Impacto de la Educación Parvularia y de la Educación en el Primer Ciclo Básico sobre el Rendimiento. Estudio Longitudinal (1994-1996),* investigación realizada por CEDEP (1997). La discusión de este estudio se complementa con nuestro análisis econométrico sobre los efectos de la educación parvularia en los alumnos de 4° básico.

Sección 2. Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) a cargo del Ministerio de Educación: evaluaciones de 1996, 1999 (4º básico), 1997 (8º básico), 1998 (II medio).

[2] El estudio TIMSS permite comparaciones entre los países que participaron en 1994 y 1998, sin embargo, Chile participó sólo en 1998.

[3] Cifras de 1999.

Sección 3. *Evaluación de Rendimiento de Alumnos de una Escuela Municipal de Sector de Escasos Recursos*, estudio realizado por la Fundación Barnechea (1989).

Sección 4. Pruebas de admisión a la universidad (prueba de aptitud académica y pruebas de conocimientos específicos), correspondientes al proceso de selección 2000, a cargo del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), de la Universidad de Chile.

Sección 5. *Primer Estudio Internacional Comparativo* (*Informes 1 y 2*), realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, de la UNESCO (1998, 2000).

Sección 6. Tercer Estudio Internacional de Matemática y Ciencias (TIMSS), realizado por IEA, Boston College y, para el caso de Chile, por el Ministerio de Educación (evaluación de 1999).

Sección 7. Evaluación Internacional del Nivel Lector de la Población Adulta (IALS), realizada por la OECD, Statistics Canada y Universidad de Chile) (2000).

1. EL IMPACTO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN CHILE*

Antes de discutir las investigaciones recientes acerca de la calidad de la educación preescolar, es necesario exponer algunos antecedentes que ayudarán a interpretar los hallazgos de dichas investigaciones.

Treinta años de estudios sobre la efectividad de la estimulación cognitiva temprana y la educación preescolar muestran que éstas tienen un impacto significativo en la madurez escolar de los niños[1], en particular de aquellos de sectores desaventajados socioculturalmente. Las ganancias directas en el coeficiente intelectual son más discutidas: muchos programas logran un efecto positivo en el corto plazo, pero éste tiende a desaparecer en el tiempo. A la vez, las consecuencias para el individuo y para la sociedad en el largo plazo, tales como el mejoramiento del rendimiento de los alumnos en educación primaria y en secundaria, la mayor productividad en la vida adulta, el logro de mejores ingresos, la reducción de la probabilidad de dependencia de servicios y subsidios sociales, varían según la calidad de los programas. La conclusión general de los estudios sobre educación preescolar es que los retornos dependen del foco de la intervención, de su intensidad y de la calidad de los educadores[2]. Cuando hay efectos positivos, éstos sólo persisten si los niños continúan sus estudios en establecimientos escolares de calidad[3].

Las investigaciones en Chile demuestran que, en promedio, los menores de distintos estratos socioeconómicos tienen el mismo coeficiente de desarrollo psicomotor en los primeros meses de vida[4]; sin embargo, a partir de los dieciocho meses los puntajes empiezan a divergir. Así, cuando llegan a la edad escolar, según un estudio en la ciudad de Santiago, el 26% de los niños de nivel socioeconómico bajo tiene coeficiente intelectual inferior a

* Se agradecen los comentarios de Héctor Galaz.

[1] La madurez escolar se refiere a la adecuada preparación intelectual y afectiva de los niños para enfrentar con éxito las tareas de aprendizaje del primer año básico.

[2] Véanse OECD, "Early Childhood Education and Care" (1999), p. 27, y CEDEP, *Evaluación del Impacto de la Educación Parvularia sobre los Niños: Informe Final* (1997), p. 5.

[3] Myers muestra que en los contados estudios de seguimiento realizados en países del Tercer Mundo, la calidad de la educación primaria puede moderar los potenciales efectos de los programas preescolares. Véase R. Myers, "Los Doce que Sobreviven: Fortalecimiento de los Programas de Desarrollo de la Primera Infancia en el Tercer Mundo" (1993). Véase también CEDEP, *Evaluación del Impacto de la Educación Parvularia y de la Educación en el Primer Ciclo Básico sobre Rendimiento. Estudio Longitudinal 1994-1996* (1997), p. 5.

[4] En los primeros meses de vida, la inteligencia se evalúa en base a indicadores psicomotores que incluyen cuatro áreas: motricidad gruesa, coordinación fina, lenguaje verbal y no verbal, interacción social e imitación. Véase INTEGRA, *Impacto y Efectividad del Programa de Desarrollo Integral del Menor* (1994).

80, en contraste con sólo el 4% en el nivel socioeconómico medio y el 1% en el nivel alto[5].

Estas diferencias se explican en parte por un déficit en el área del lenguaje. Las investigaciones señalan que entre el 40% y el 50% de preescolares pobres en Chile presentaría algún grado de déficit en esta área[6]. Los estudios señalan que estas deficiencias son culturales más que genéticas. Los niños pobres al ser evaluados con las pautas de lenguaje de la cultura dominante obtienen menores puntajes que sus pares de sectores más acomodados. Sin embargo, si se los evaluara según parámetros de su medio, manifestarían todas las habilidades verbales esenciales, no carecerían del vocabulario usado por sus iguales de clase, ni diferirían en la comprensión del sistema de reglas lingüísticas. Esto implica que los niños desarrollan el lenguaje de acuerdo a las exigencias del medio en el cual se desenvuelven y probablemente señala que no tienen deficiencias cognitivas estructurales que les impidan el desarrollo de un lenguaje más sofisticado. Este hecho permite ser optimista en cuanto a las posibilidades de desarrollo cognitivo de los niños de sectores desaventajados. La escuela puede compensar la ausencia de códigos más ricos. Es más, es necesario que lo haga porque el predominio del uso de códigos restringidos es un impedimento para alcanzar niveles de pensamiento más elaborados. Los códigos restringidos se caracterizan por ser estereotipados, limitados, condensados y carentes de especificidad, en cambio los códigos elaborados son más diferenciados y precisos y permiten la expresión de un rango de pensamiento más amplio y complejo[7].

También hay evidencia empírica en Chile que demuestra que la brecha en el desarrollo cognitivo entre diferentes estratos socioeconómicos puede disminuirse. En 1978, el programa piloto de estimulación precoz desarrollado por el Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP) demostró que el currículo de estimulación influyó positivamente en el desarrollo psíquico de los niños de nivel socioeconómico bajo, diferenciándose significativamente del grupo de control del mismo nivel socioeconómico y alcanzando rendimientos similares al del grupo control de nivel medio-alto[8]. Asimismo, se cuenta con antecedentes que demues-

[5] Véase V. Gazmuri, N. Milicic, C. Sarquis y S. Schmidt, *Incidencia del Retardo Mental y Trastornos del Aprendizaje. Symposium sobre El Niño Limitado en Chile* (1975).

[6] Véase M. I. Lira y S. Rodríguez, "El Lenguaje en Preescolares de Nivel Socioeconómico Bajo: Exploración de sus Características" (1997).

[7] Véase M. I. Lira y S. Rodríguez, "El Lenguaje en Preescolares de Nivel Socioeconómico Bajo. Exploración de sus Características" (1997).

[8] S. Bralic, I. M. Heussler y M. I. Lira, *Estimulación Temprana: Importancia del Ambiente para el Desarrollo del Niño* (1978). Esta investigación muestra que la estimulación precoz de niños de sectores desaventajados puede equiparar la estimulación que un niño de nivel socioeconómico alto recibe naturalmente en su hogar. No se pronuncia sobre los posibles efectos de este programa de estimulación temprana en los niños de nivel socioeconómico alto.

tran que la educación preescolar de calidad contribuye a desarrollar las habilidades académicas. Un ejemplo de ello son los parvularios franceses, los cuales son reconocidos por su capacidad de lograr que los niños de sectores desaventajados adquieran la madurez escolar necesaria para enfrentar con éxito el primer año escolar[9].

1.1. ¿Cuál es la calidad de la educación preescolar chilena? ¿Logra replicar los logros de los estudios piloto?

La respuesta la podemos encontrar en el estudio *Evaluación del Impacto de la Calidad de la Educación Parvularia sobre los Niños*, realizado por el Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP) por encargo del Ministerio de Educación (MINEDUC)[10]. Esta investigación de carácter nacional involucró a todas las instituciones que entregan educación parvularia con aporte estatal en sectores pobres. En la muestra se consideraron a 9.300 niños, lo cual representa al total de niños de 4 a 8 años de escasos recursos[11]. La cobertura nacional en prekínder alcanzaba, en el momento de la evaluación, aproximadamente al 35% y en kínder al 83%[12]. Se observan diferencias por nivel socioeconómico: mientras un quinto de los niños de familias con dificultades económicas asiste a educación preescolar de 0 a 5 años, la mitad de los niños de sectores más acomodados están matriculados. En las zonas urbanas la asistencia es más del doble que en las rurales[13].

El estudio evalúa el rendimiento de la educación parvularia y explora sus efectos en los primeros años de enseñanza básica. Por esta razón, es una investigación de carácter longitudinal, en la cual se hace un seguimiento de los alumnos durante tres años. Abarcó dos cohortes de edad durante el período 1994-1996: la primera compuesta por los alumnos que ingresaron a

[9] Véanse J. P. Jarouse, A. Mingat y M. Richard, *La Scolarisation Maternelle à Deux Ans: Effets Pèdagogiques et Sociaux* (1992), y E. D. Hirsch, "Equidad y Excelencia: Metas Alcanzables en Educación" (1999). Para los efectos positivos de la educación preescolar, véase también W. S. Barnett, "Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes", citado en OECD, "Early Chiehood Education and Care" (1999), p. 27.

[10] CEDEP, *Evaluación del Impacto de la Educación Parvularia y de la Educación en el Primer Ciclo Básico sobre Rendimiento. Estudio Longitudinal 1994-1996* (1997).

[11] En la selección de establecimientos que atienden a niños en sectores pobres se tuvo en cuenta que éstos tuvieran un índice de vulnerabilidad mayor o igual a 35%. Según la base de datos del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) 1999, del MINEDUC, no menos del 60% de los niños de cuarto básico cae en esta categoría.

[12] MINEDUC, *Compendio de Información Estadística* (1996).

[13] UNICEF, *Chile se Construye con Todos sus Niños: Indicadores Relevantes* (2000).

prekínder, quienes fueron evaluados al finalizar ese curso, luego en kínder y en primero básico; la segunda cohorte ingresó en kínder y se la siguió hasta segundo básico. Además de investigar el rendimiento de los alumnos, se exploraron los efectos de los programas nutricionales y se caracterizaron los contextos educativos con el fin de establecer relaciones entre las prácticas educativas y el nivel de aprendizaje de los alumnos.

Para evaluar el rendimiento de los niños en la educación preescolar, se definió la calidad mínima de este nivel en función de dos objetivos básicos: lograr un desarrollo cognitivo que permita enfrentar con éxito la educación básica y desarrollar una madurez emocional adecuada a la edad. Por lo tanto, para explorar calidad se utilizaron pruebas de madurez escolar, habilidades cognitivas, lenguaje, autoestima, adaptación y bienestar socioemocional. Para investigar los efectos de la educación parvularia en el rendimiento de los niños en enseñanza básica, se consideraron los aprendizajes en las asignaturas de lenguaje y matemática, para lo cual se elaboraron pruebas especiales para 1° y 2º básico. El análisis del efecto que tiene el programa de asistencia alimenticia de los parvularios se hizo en base a los indicadores de peso/talla. Los contextos educativos se exploraron mediante de la observación de clases y encuestas a los educadores.

La investigación también quiso obtener información acerca de la efectividad de las distintas modalidades de educación preescolar del país. En Chile coexiste una diversidad de modalidades preescolares: desde las más formales con una parvularia a cargo hasta aquellas dirigidas por madres, así como las de la jornada completa y media jornada. A su vez, se consideraron establecimientos con distintas situaciones administrativas: establecimientos municipalizados; establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados; y establecimientos dependientes de la Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor (INTEGRA) y de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).

Los resultados de la investigación mostraron que[14]:

[14] El estudio se realizó sobre una muestra proporcional de los niños atendidos por todas las modalidades preescolares de mayor cobertura de los niveles kínder y prekínder en todo el país. Es una muestra estratificada por región, área geográfica (zona rural y urbana) y curso (kínder y prekínder). Para los grupos de control se preseleccionaron establecimientos con un índice de vulnerabilidad mayor o igual a 35%. Cabe notar que para la segunda cohorte en zonas urbanas no se encontró un número suficiente de niños para el grupo de control porque la cobertura en ese segmento es casi total. Se analizaron ciertas características demográficas de los niños de cada grupo muestral, como edad de los niños, escolaridad y ocupación de los padres, presencia de la madre en el hogar. Con respecto a la edad de los niños, no se observan diferencias significativas entre los diferentes grupos. En cuanto a la educación de la madre, al considerar por separado los rurales y los urbanos, no se encuentran diferencias significativas, excepto para el caso del grupo control que el de control rural de kínder, el que presenta un menor nivel. El posible efecto de la menor educación de la madre en el grupo de control afectaría negativamente al rendimiento de los niños y, por tanto, sesgaría los resulta-

- *En Chile, las intervenciones de prekínder en sectores de escasos recursos no han sido efectivas.*

  En promedio, no se encontraron diferencias significativas en el desarrollo cognitivo de los niños que asistieron a prekínder y los que se quedaron en su casa, tanto en las zonas urbanas como en las rurales[15]. Tampoco se observaron efectos en el rendimiento en primero y segundo básico. Como se muestra en el Gráfico N° 1, la cohorte de edad que inicia su escolarización en prekínder no difiere en su rendimiento del que lo inicia en kínder. Las diferencias encontradas entre las distintas distribuciones no son significativas porque están dentro del margen de error estimado para la muestra[16]. En el desarrollo emocional hubo diferencias, pero éstas no se mantuvieron en el tiempo, y en los aspectos nutricionales tampoco se observaron discrepancias.

  Este patrón no se verificó en relación a los menores que asistieron a kínder en zonas rurales *versus* los que no lo hicieron. Ya que a pesar de que no hubo diferencias en el desarrollo cognitivo de los niños en el corto plazo, el asistir a kínder tuvo efectos positivos en su rendimiento en primero y segundo básico, en donde el logro promedio de aquellos que asistieron difiere significativamente del de quienes no lo hicieron[17]. En los kínder de zonas urbanas no fue posible realizar comparaciones, ya que no se encontró el número suficiente de niños sin asistir a este grado.

---

dos hacia un efecto positivo de la educación preescolar. Con respecto a la ocupación de la madre, las modalidades urbanas que atienden jornada completa concentran una mayor proporción de madres que trabajan. En relación al padre, no se observan diferencias significativas en relación al nivel educacional entre el grupo de control y los demás, al considerar por separado los urbanos y los rurales, aunque se encuentra que los grupos muestrales presentan diferencias en sus niveles ocupacionales.

Al ser una muestra longitudinal, es de esperar un porcentaje de pérdida de observaciones; sin embargo, la muestra final no difiere significativamente de la muestra inicial en ninguna de las variables sociodemográficas, en cada grupo muestral por separado. Por lo tanto, las diferencias observadas entre los asistentes a las distintas modalidades de educación preescolar y los no asistentes se pueden atribuir mayoritariamente a factores escolares más que a las variables del entorno familiar.

[15] Una excepción la constituye el grupo INTEGRA Rural, cuyo rendimiento promedio es significativamente inferior al de los demás grupos.

[16] Excepto para ciertos casos puntuales. En prekínder, JUNJI Urbano presenta una mayor proporción de niños en las categorías normal y superior que el grupo de control, que INTEGRA Urbano y JUNJI Familiar Urbano. También en prekínder, INTEGRA Rural presenta mayores niveles de logro que el grupo de control. En 1° básico, el porcentaje de niños con rendimiento superior en JUNJI Urbano es significativamente mayor que en los demás grupos urbanos.

[17] Tal como se señala en la nota 14, el grupo de control rural presenta una menor escolaridad de la madre; esto podría afectar negativamente al rendimiento de los niños y, por tanto, sesgaría los resultados hacia un efecto positivo en el preescolar.

En conclusión, con los datos a la fecha y a partir de los parámetros utilizados para evaluar, no se justificaría la educación preescolar de prekínder en sectores de escasos recursos. Por supuesto, ésta es una conclusión para los datos en forma agregada; hay algunos jardines puntuales y clases específicas que demuestran un alto grado de efectividad. En cambio, en kínder, en las zonas rurales, hay indicios de un efecto positivo, y respecto de las zonas urbanas no se puede concluir.

- *No se encontraron diferencias de efectividad entre las distintas modalidades de atención preescolar.*

  Al comparar las distintas modalidades de educación preescolar en prekínder y en kínder, no fue posible identificar alguna de ellas como más efectiva que otras en *todos* los indicadores considerados. Sólo se observaron diferencias menores en algunos indicadores en determinados momentos de la evaluación (véase Gráfico N° 1), aunque los tipos de jardines infantiles comparados diferían significativamente. Algunos contaban con jornada escolar completa y otros con media jornada; algunos con una parvularia a cargo de un grupo de alumnos y otros con niños dirigidos por madres del sector.

  Pese a la escasa efectividad que muestran hoy todas las modalidades, es posible que en el futuro, dadas sus estructuras diferentes, alguna de ellas tenga mayores probabilidades de mejorar la calidad de educación que entrega, mientras que para otras sea mucho más difícil remontar estos déficits.

- *Los niños que asisten a educación parvularia en sectores de escasos recursos pueden no avanzar y además experimentar un retraso en su desarrollo.*

  Uno de los aspectos inquietantes de la evaluación realizada por el CEDEP es el hecho de que entre los niños que empiezan con un adecuado desarrollo cognitivo, aproximadamente el 10% empeora su rendimiento. Este hallazgo se confirma en otro estudio realizado a los jardines infantiles de INTEGRA[18], el cual muestra que el 50% de los niños cuyo puntaje estaba en el rango normal superior en las pruebas de desarrollo cognitivo tomadas al ingreso de la educación preescolar, posteriormente bajan su rendimiento. En el caso de los niños con rendimiento promedio, el 25% empeora y el 48% mantiene su desempeño. De aquellos que se iniciaron en el nivel de riesgo,

[18] La Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor (INTEGRA) atiende a 42.449 niños y tiene una relación de 15,2 niños por educador. Véase INTEGRA, *Impacto y Efectividad del Programa de Desarrollo Integral del Menor* (1994).

el 13% empeora; y de aquellos con retraso lo hace un 23%[19]. El que un niño empeore en una prueba de desarrollo cognitivo significa que baja de percentil. Es decir, o bien se detiene en su desarrollo y, como la población general avanza, la posición relativa del niño retrocede con respecto a sus pares, o bien avanza menos que el resto de sus pares.

- *La baja calidad de los parvularios en los sectores de escasos recursos, en términos de su capacidad para lograr un buen nivel de desarrollo cognitivo, no se puede justificar por un supuesto logro en el desarrollo socio-afectivo o en el desarrollo de hábitos.*

  La investigación muestra que la asistencia a prekínder tuvo efectos positivos en la adaptación socioemocional de los niños al finalizar ese curso, en comparación con los niños que no asistieron. Sin embargo, los que no asistieron se nivelaron al año siguiente y en primero básico no se observaron diferencias entre los que habían asistido a kínder y los que no lo habían hecho. De esto se desprende que la educación preescolar, a pesar de que sus educadoras dicen privilegiar el desarrollo de esta área, no logra un desarrollo diferencial con respecto a los niños que se quedan en su casa[20].

- *El rendimiento alcanzado en educación básica en sectores de escasos recursos es deficiente.*

  Aunque obtener información sobre la calidad de la educación en los primeros años de educación básica no era el objetivo principal de la investigación, se pudo constatar que aquélla es deficiente.

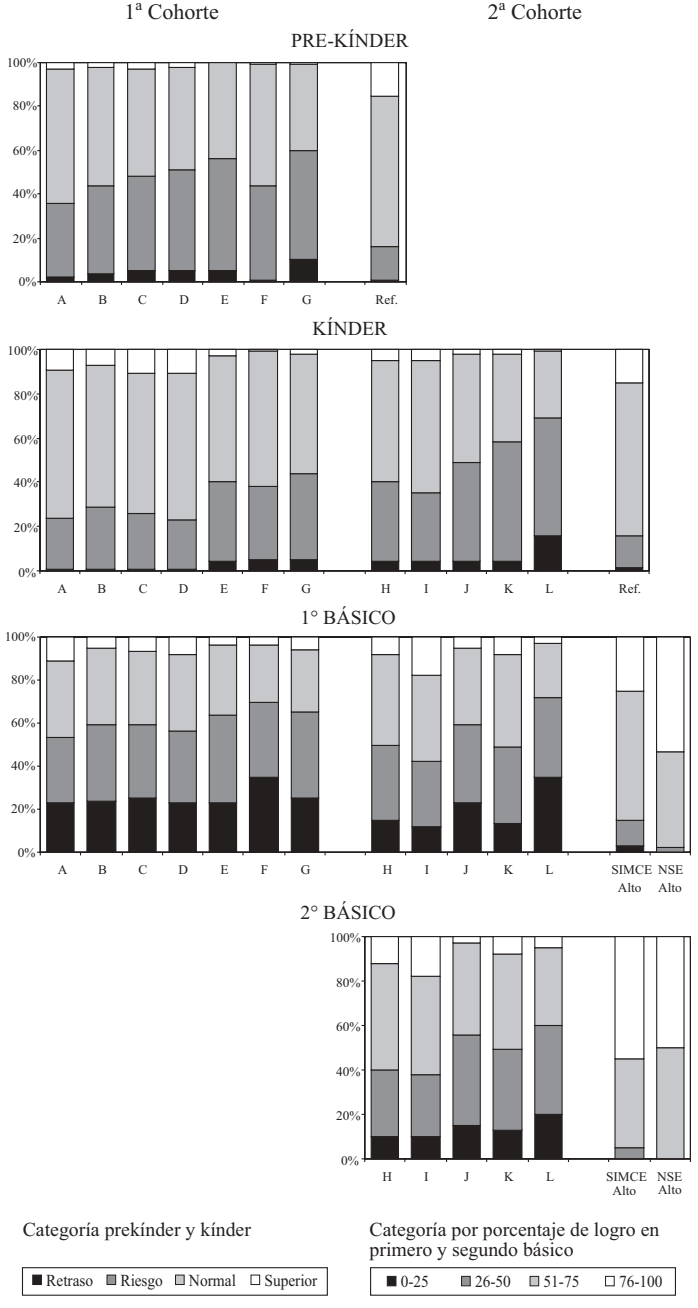
  En las pruebas diseñadas para evaluar el aprendizaje de los contenidos mínimos y objetivos fundamentales estipulados en el currículo nacional para primero y segundo básico, se observa un escaso porcentaje de niños que alcanzan más del 75% de logro, estándar exigido para aprobar curso en los colegios particulares de buen nivel[21]. Sólo el 35% de los alumnos de segundo básico alcanza este nivel en

[19] Véase INTEGRA, *Impacto y Efectividad del Programa de Desarrollo Integral del Menor* (1994), p. 37. Para evaluar a los niños se utilizó la prueba de TEPSI, que se aplicó después de 14 meses de tratamiento con el programa. Dicha prueba mide desarrollo de la coordinación, motricidad y lenguaje, áreas centrales en los programas preescolares.

[20] Los niños que asistían al parvulario y los que se quedaron en la casa tenían la misma proporción de madres que se quedaban en el hogar. Por lo tanto, no se puede sostener que el jardín está compensando la ausencia de la madre en el hogar.

[21] Este nivel de exigencia no es exagerado porque estamos hablando de contenidos mínimos para los primeros años, la mayoría de los cuales deben lograrse a cabalidad para poder construir sobre ellos los aprendizajes posteriores. Hay que considerar que en estos cursos se aprende a leer y a escribir y las nociones fundamentales de números.

GRÁFICO N° 1: DISTRIBUCIÓN SEGÚN RENDIMIENTO*



Fuente: CEDEP. *Evaluación del Impacto de la Educación Parvularia sobre los Niños: Informe Final* (1997).

GRÁFICO N° 1: EXPLICACIÓN

El Gráfico N° 1 muestra los resultados de las pruebas cognitivas aplicadas a finales de prekínder y kínder y los resultados de las evaluaciones de rendimiento al final de 1° y 2° básico. Las columnas de la izquierda incluyen las mediciones de la primera cohorte (A, B, C, D, E, F, G) y las de la derecha presentan las de la segunda cohorte (H, I, J, K, L). Cada cohorte es el seguimiento por tres años de un mismo grupo-curso. La primera entró a prekínder y se la siguió hasta 1° básico y la segunda ingresó a kínder y se la estudió hasta 2° básico.

Los puntajes se agruparon por categorías. Para prekínder y kínder se clasificó a los niños según retraso, riesgo, normalidad o superioridad, y el puntaje se obtuvo de las pruebas de desarrollo cognitivo. En 1° y 2° básico, los niños se agruparon por porcentaje de logro obtenido en las pruebas de conocimiento y destrezas.

Las letras representan la procedencia de los niños según el curso en el que se iniciaron en la cohorte y la dependencia administrativa del establecimiento. Así:

A: Prekínder JUNJI urbano
B: Jardín familiar urbano
C: Prekínder INTEGRA urbano
D: Sin prekínder urbano
E: Jardín familiar rural
F: Prekínder INTEGRA rural
G: Sin prekínder rural
H: Kínder municipal urbano
I: Kínder particular subvencionado urbano
J: Kínder INTEGRA urbano
K: Jardín familiar rural
L: Sin kínder rural

SIMCE Alto: Rendimiento obtenido por niños de la misma extracción que la muestra pero que asisten a escuelas con SIMCE Alto.

NSE Alto: rendimiento obtenido en las pruebas por niños de nivel socioeconómico alto.

Ref: Distribución obtenida en la población de referencia.

lenguaje, y apenas el 6% en matemática. Tal situación no se refleja en las notas de estos alumnos en sus escuelas, ya que obtuvieron, en promedio, un 5,6 en lenguaje y un 5,7 en matemática. En primero básico, alrededor del 20% de los niños de la muestra tiene un rendimiento tan bajo que apenas pueden responder algo en la prueba y se observa que menos del 50% de los niños supera el 50% de respuestas correctas en matemática.

La mayoría de estos niños son promovidos a 3º básico, lo que refleja los bajos estándares que imperan en nuestro sistema educacional. En los años del estudio, a nivel nacional, sólo reprobó de curso el 1,7% en 1º básico y el 4,6% en 2º[22]. Haciendo una estimación gruesa, si para pasar de curso se exigiera cumplir con los mínimos establecidos en el currículo nacional para lenguaje y matemática, es decir, obtener el 50% de logro o más en promedio, el porcentaje de repitencia debiera ser cercano al 25%[23]. Esta suerte de promoción "automática" que se aplica en Chile tiene consecuencias graves. Niños de 2º básico que no saben leer ni escribir se ven enfrentados a un currículo y textos para los cuales no están preparados. Dada la naturaleza acumulativa de los conocimientos, los déficits aumentan exponencialmente cada año.

- *Gran parte de la responsabilidad del bajo rendimiento de los niños recae en las instituciones educativas: niños cognitivamente preparados para aprender logran un bajo rendimiento.*

  Se constata en el estudio que más del 40% de los niños, con un desarrollo cognitivo normal, no alcanzan un nivel de logro aceptable en las pruebas de rendimiento de 1° y 2° básico. En cambio alumnos

[22] MINEDUC, *Compendio de Información Estadística* (1997).

[23] Una estimación gruesa en base a un cálculo de proporciones considera que la muestra del estudio es representativa de los niños que se encuentran en establecimientos con índices de vulnerabilidad mayor o igual al 35% (cerca del 60% de los niños a nivel nacional se encuentra en esta categoría, según base de datos del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación [SIMCE], de 1999, del MINEDUC). De éstos, cerca del 42% no alcanza el mínimo señalado. Para calcular este porcentaje en niños de establecimientos con menor índice de vulnerabilidad, se asume que éste es similar al de los niños de nivel socioeconómico alto que se evalúan en el estudio, el cual asciende a 2,5%.

No se postula que sea bueno que un gran número de niños repita curso, pero tampoco es deseable que un gran porcentaje de niños apruebe los cursos sin haber adquirido las destrezas y conocimientos esperados para ese nivel. El punto es que debe mejorar la calidad de la educación para que los niños logren los mínimos esperados para cada ciclo. Por otra parte, la ausencia de repitencia, o promoción social, no ha tenido buenos efectos en Estados Unidos y está en retroceso como política educacional. En el estado de Texas, por ejemplo, se dieron a los colegios cuatro años de gracia para ajustarse a los requerimientos académicos mínimos exigidos en las pruebas del estado, luego de los cuales los alumnos no podrán ser promovidos si no los cumplen.

de nivel socioeconómico bajo de una muestra de referencia[24], que tuvieron la suerte de asistir a escuelas con un buen promedio en el SIMCE (prueba de medición de la calidad de la educación realizada por el MINEDUC), mayoritariamente lograron aprobar el nivel aceptable de rendimiento (50% de logro) y la mitad de ellos el criterio más exigente (75% de logro). Esto implica que el problema del bajo rendimiento no estaría centrado fundamentalmente en el desarrollo intelectual inadecuado de los niños de sectores desaventajados, sino en las escuelas que no están haciendo bien su labor.

Sin embargo hay que reconocer que los niños de sectores desaventajados socioeconómicamente tienen déficits que dificultan la tarea educativa. CEDEP, en un estudio paralelo sobre el desarrollo del lenguaje de los menores de sectores pobres[25], hizo un análisis de los niños que tenían déficits en el área del lenguaje. En él se evaluó a 1.000 niños de entre 4 y 7 años, de sectores de escasos recursos de la Región Metropolitana. Se constató que el 39% de la muestra total tiene una situación de riesgo y retraso en el lenguaje. Este porcentaje es algo menor que el detectado por otros estudios, que lo fijaban en alrededor de 50% de los niños. El déficit mayor se centra en la incapacidad para comprender relatos orales, habilidad que es necesaria para el desarrollo posterior de la comprensión lectora y para seguir clases expositivas.

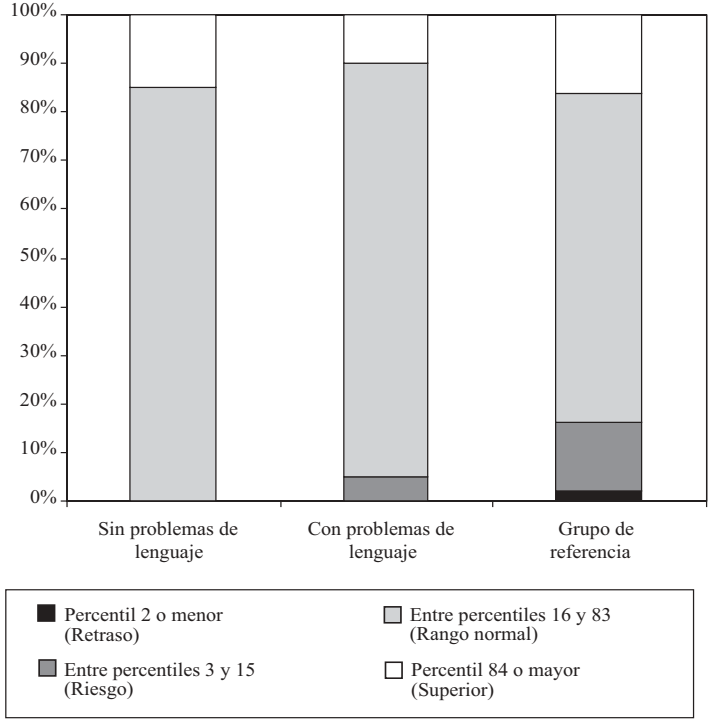
El estudio del lenguaje quería comprobar si esta deficiencia se podía explicar por un desarrollo cognitivo general bajo. El análisis demostró que los niños que se encontraban en la categoría de riesgo en el área de lenguaje no tenían asociado un déficit cognitivo general, la inteligencia no verbal de los niños no estaba afectada (véase Gráfico N° 2). Se trata, entonces, de problemas puntuales de lenguaje.

El Gráfico N° 2 muestra que los niños de sectores pobres con deficiencias de lenguaje tienen una distribución similar a la de los niños sin problemas de lenguaje de sectores pobres y de los de la población total de

[24] El estudio del impacto de la educación preescolar utilizó una muestra de referencia de alumnos de nivel socioeconómico bajo de las mismas características que del grupo de estudio, pero inscritos en escuelas con buen puntaje en la prueba SIMCE. Utilizó además otro grupo de referencia constituido por niños de nivel socioeconómico alto. Se buscaba evaluar si el criterio empleado para corregir las pruebas de rendimiento era adecuado a lo que los niños podían aprender con buenas condiciones escolares. "Dado que las pruebas de lecto-escritura y matemática de primero y segundo básico corresponden a pruebas de rendimiento y no de carácter normativo, se estimó necesario disponer de un criterio de referencia que permitiera saber cuál es el rendimiento de niños ajenos al estudio longitudinal, en las mismas pruebas". CEDEP, *Estudio Longitudinal: Información Detallada de los Resultados de Ambas Cohortes según Área Evaluada, Grupo Muestral y Variables Asociadas* (1997), p. 49.

[25] Véase, M. I. Lira y S. Rodríguez, "El Lenguaje en Preescolares de Nivel Socioeconómico Bajo: Exploración de sus Características" (1997).

GRÁFICO N° 2: DISTRIBUCIÓN DEL DESARROLLO COGNITIVO GENERAL SEGÚN LOGRO EN LENGUAJE



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en M. I. Lira, S. Rodríguez, "El Lenguaje en Preescolares de Nivel Socioeconómico Bajo" (1997).

Estados Unidos que se utilizó como referencia. Las diferencias observadas no son significativas y se pueden atribuir al margen de error de la muestra. Estos resultados indican que los niños con problemas de lenguaje de sectores pobres no tienen déficits generales de inteligencia, dado que la Prueba de Matrices Progresivas de Color de Raven tiene una alta correlación con las pruebas de inteligencia general.

Estos resultados, en consecuencia, no permitirían seguir sosteniendo sin calificaciones la afirmación de que un alto porcentaje de niños de sectores pobres presenta un retardo intelectual y que ésta sería una de las razones de su bajo rendimiento escolar. Sin embargo, el tener deprimida el área verbal es un inconveniente que debe ser subsanado para alcanzar un buen rendimiento académico, ya que el pensamiento ligado a la acción tiene limitaciones. El aprendizaje escolar se apoya preferentemente en el lenguaje y es éste el que permite progresar hacia distinciones conceptuales más finas y hacia una mayor elaboración del pensamiento. Recuperar estas habi-

lidades deprimidas es una de las tareas que una educación normal de buena calidad puede lograr[26].

El estudio longitudinal también demostró que la desnutrición es una situación que ya está superada y por lo tanto no incidiría en las diferencias de rendimiento de los alumnos. Asimismo, en el estudio se demuestra que la educación de los padres se asocia al rendimiento, pero explica un bajo porcentaje de la varianza. Los factores que explican mejor las diferencias de rendimiento encontradas fueron la calidad del establecimiento y de los educadores y el rendimiento del niño en el curso previo.

También se demuestra que las características de los agentes educativos se asocian al desempeño cognitivo de los niños. Los educadores que utilizan la mayor parte del tiempo estimulando el lenguaje y el razonamiento logran mejorías significativas. Sin embargo, se observa que la mayoría de las educadoras de párvulos tienen un escaso dominio de la estimulación cognitiva y desaprovechan el tiempo con esperas ociosas y actividades rutinarias que no aportan al desarrollo intelectual y a la madurez de los alumnos.

1.2. Efecto de la educación parvularia en los resultados del SIMCE de 4° básico: un análisis econométrico

Análisis preliminares del Ministerio de Educación (MINEDUC) utilizando los datos del SIMCE de 4° básico de 1999, mostraron un efecto tanto de kínder como de prekínder en el rendimiento en educación básica. Este hallazgo podría contraponerse a los resultados del estudio de CEDEP[27]. Sin embargo, según nuestros análisis econométricos con los mismos datos del SIMCE de cuarto básico de 1999, se observa que no sólo *no* contradicen las conclusiones, sino que las refuerzan.

[26] Richard Whitmire, en un el estudio de las escuelas de la ciudad de Oklahoma City, comprobó que los establecimientos que aplican un currículo rico en contenidos superan ampliamente en rendimiento a las escuelas que enseñan un currículo estándar. Las ganancias en lenguaje fueron significativas. La investigación afirma: "Las ganancias en vocabulario son especialmente notables, dado que el vocabulario es uno de los mejores predictores de logro académico y que es un área donde la brecha entre grupos raciales y étnicos ha sido especialmente difícil de acortar". La investigación controló cuidadosamente el grupo de referencia, incluyendo en la muestra a alumnos de escasos recursos, de distintas etnias y niños con dificultades de aprendizaje. Véase Richard Whitmire, "Core Knowledge Boost Scores" (2000).

[27] Otro estudio, O. Reveco y O. Mella, *El Impacto de la Educación Pre-Escolar en la Educación Básica* (2000), considerando los resultados del SIMCE aplicado al 8° básico de 1997, también parece contradecir los hallazgos de CEDEP. Sin embargo, esto no es así, dado que el estudio utiliza un análisis univariado que no permite concluir sobre la calidad de la educación preescolar. El tipo de análisis utilizado sólo lleva a extraer conclusiones cuando los dos grupos comparados son similares, excepto en la variable a estudiar. En este caso, no se controlaron por variables que se sabe tienen efecto en el rendimiento escolar, como calidad

Como sabemos, en el desempeño de los niños inciden diversos elementos, entre ellos la propia capacidad del alumno, su entorno familiar y la calidad del establecimiento. Otra variable que podría tener efecto es la asistencia a la educación preescolar, sobre lo cual existe cierta evidencia que se basa en programas piloto en Chile y en la experiencia internacional.

Para determinar la influencia de diferentes variables en forma simultánea realizamos un análisis econométrico. La ventaja de estas estimaciones es que nos permiten estudiar la incidencia de numerosas variables al mismo tiempo. Gracias a la base de datos del SIMCE entregada por el Ministerio de Educación, contamos con un gran número de datos para cada uno de los alumnos que rindió la prueba.

En una primera estimación, en la cual se incluyen variables socioeconómicas (escolaridad de la madre, ingresos del hogar[28], índice de vulnerabilidad) y ciertas características del establecimiento (dependencia administativa, número de alumnos) y ubicación geográfica, se encuentra apoyo a las conclusiones del estudio longitudinal de CEDEP. En estas primeras regresiones se consideran las variables pertinentes con las que se contaba al momento de realizar la estimación; sin embargo reconocemos que hubiera sido deseable incluir un mayor número de factores, especialmente referentes a las características de los establecimientos. Además, otro posible inconveniente es la existencia de un doble sesgo de simultaneidad. Es decir, tanto la asistencia a la educación preescolar como la selección de colegio son variables endógenas. Esto quiere decir que las características de los padres y de las escuelas influyen en si el niño asiste o no a un establecimiento preescolar y en el tipo de establecimiento en el cual se matricula. En estudios posteriores se intentará introducir más variables y corregir por estos posibles sesgos.

del establecimiento, nivel socioeconómico, escolaridad de los padres, ruralidad y otras. Otro estudio que muestra evidencia contradictoria se refiere a una nueva evaluación encargada por la Fundación INTEGRA a CEDEP (2000) tras una serie de intervenciones realizadas en sus centros. Éstas muestran resultados positivos, lo cual es alentador porque evidencia que los magros resultados pueden ser revertidos. Sin embargo, ello no elimina las aprensiones anteriores. Por una parte, este nuevo estudio no permite determinar una diferencia significativa entre asistir y no hacerlo, porque no incluye la comparación con niños de su generación que han permanecido en sus hogares. La comparación con las generaciones anteriores no es viable porque las variables de contexto han cambiado. En caso de que efectivamente hubiera un efecto significativo, el problema de calidad no estaría solucionado, ya que la Fundación Integra atiende sólo a una parte de los niños en pobreza.

[28] En la estimación se encuentra con el problema de la categorización de la variable ingreso del hogar, ya que en la encuesta se le pide al apoderado ubicar su ingreso dentro de ciertos rangos, lo que no permite operar con la variable en forma continua, como es en la realidad. Para esto se optó por los años de educación del padre, ya que tanto teórica como empíricamente la educación del padre tiene una fuerte correlación con los ingresos. Esto debido a que los ingresos del padre dependen fuertemente de su educación, y en presencia de baja participación laboral femenina, los ingresos del hogar dependen en gran medida del ingreso del padre.

CUADRO N° 1: EFECTO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL RENDIMIENTO DEL SIMCE DE 4° BÁSICO 1999
(Expresado en puntaje SIMCE, que tiene una media de 250 puntos con desviación estándar de 50 puntos; el puntaje máximo es de 396 y mínimo es de 118)

	Puntos en matemática	Puntos en lenguaje	Puntos en comprensión del medio
Efecto asistencia a kínder	3,3 (0,4)	3,5 (0,4)	2,6 (0,4)
Efecto adicional de la asistencia a prekínder	0,5 (0,2)	N.S.	0,5 (0,2)

Nota: Los números entre paréntesis corresponden al error estándar de los coeficientes estimados.
NS: efecto no significativo.
Fuente: Elaboración propia.

En el Cuadro N° 1 se presentan los resultados de las estimaciones econométricas realizadas con la base de datos del SIMCE 1999 para 4° básico[29]. Éste nos muestra que la asistencia a kínder tiene un efecto positivo, pero pequeño, en el rendimiento en 4° básico, controlando por los demás factores, tanto en zonas rurales como urbanas. Este efecto se mantiene en todas las especificaciones del modelo utilizadas. Así, asistir a kínder significa un aumento de 3,3 puntos en matemática, 3,2 puntos en lenguaje y 2,6 en comprensión del medio, los que se expresan en puntajes de la prueba SIMCE, la cual tiene una media de 250 puntos, con una desviación estándar de 50. Este resultado está en línea con la investigación de CEDEP, que encontró un efecto positivo del kínder en zonas rurales, pero no pudo determinar la incidencia en zonas urbanas por la ausencia de un grupo de

[29] Éstas son bastante estables en diferentes especificaciones para las tres materias evaluadas. Se estimó una regresión en la que se agrupaba a todos los niños, por lo que se incluyó una variable ficticia para indicar la ruralidad. Aun cuando en el estudio del CEDEP se procedió por separado, las estimaciones econométricas nos permiten aislar simultáneamente por numerosas variables, por lo que podemos estimar el efecto para la muestra completa. Cabe señalar que las variables de entorno familiar, asistencia a preescolar y ciertas características del establecimiento explican cerca del 15% de la varianza. Las variables incluidas son: la educación de la madre, en la cual se distinguen los tres niveles educacionales (mediante la técnica spline); el índice de vulnerabilidad; el número de alumnos (que se ha estimado dividiendo el número de alumnos del nivel por el número de cursos en cada establecimiento educacional), y las siguientes variables ficticias o dummy: establecimiento particular subvencionado, establecimiento particular subvencionado con financiamiento compartido, establecimiento particular pagado; asistencia sólo a prekínder, asistencia a kínder, asistencia a prekínder; si asistió o no a kínder; ubicación en zona urbana. También se considera la educación del padre, estimándose que aproxima adecuadamente el ingreso de las familias, permitiendo efectos distintos para los diferentes niveles de educación. En las regresiones finales para cada tipo de prueba, en las que el método de estimación es de mínimos cuadrados ordinarios, se han excluidos algunas variables por no ser significativas. En el Anexo N° 1 se muestran los resultados de las regresiones finales utilizadas.

control. Con la base de datos del SIMCE, que cuenta con un mayor número de observaciones, se pudo estimar este efecto para ambas zonas.

En relación con la asistencia a prekínder, se observa que cuando se ha cursado kínder, el prekínder genera un efecto mínimo adicional en matemática y comprensión del medio y no afecta el rendimiento en lenguaje. Esto confirma los resultados de CEDEP, que no encontró incidencia de la asistencia a prekínder en el rendimiento de los niños.

1.3. Conclusión

Se concluye del estudio Longitudinal de CEDEP y de nuestro análisis econométrico que la educación preescolar en Chile en sectores de escasos recursos es de baja calidad. Sin embargo, hay aspectos esperanzadores. Las variables que dan cuenta del rendimiento son todas modificables, no son factores estructurales difíciles de cambiar como la capacidad intelectual de los niños o los daños neurológicos producidos por desnutrición o el nivel educacional de los padres. Las variables responsables tienen relación con el quehacer de los educadores y de las instituciones escolares, que debieran ser susceptibles al cambio si se formulan políticas educacionales adecuadas.

En el discurso del 21 de mayo del 2000, el Presidente de Chile se pronunció respecto a la necesidad de ampliar la cobertura de la educación preescolar como una de las medidas más importantes para mejorar las oportunidades de los chilenos pobres. Efectivamente, en el presupuesto del año 2001 se estipuló un aumento importante para este segmento. La evidencia internacional apoya esta posición, sin embargo, los estudios aquí discutidos advierten que el hecho de instalar nuevos parvularios no implica que automáticamente los niños de extrema pobreza estarán mejor preparados para enfrentar la escolaridad. Con esto no queremos decir que se debe dejar de invertir en este segmento de la educación, sino que es necesario revisar *cómo* hacerlo[30].

El Ministerio de Educación está dando un primer paso en este sentido: ha convocado a una comisión para elaborar un nuevo currículo preescolar. Esta medida puede ser un avance si es que estipula claramente objetivos de logro que orienten a este ciclo hacia el desarrollo cognitivo. Quedaría pendiente el elaborar pruebas referidas a criterios en base a estos objetivos. Éstas ayudarían a los educadores a identificar mejor lo que se espera de ellos y permitirían exigir cuentas a los establecimientos, medida, esta última, imprescindible para aspirar a una mejor calidad de la educación parvularia.

[30] Es necesario considerar que la educación preescolar no se puede justificar sólo por su contribución al desarrollo intelectual y emocional de los niños, sino que también porque cumple funciones de guardería. Los jardines infantiles permiten el trabajo de las madres, el cual es un objetivo deseable ya que aumenta el ingreso familiar.

2. EL SIMCE Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA EN CHILE

El Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), del MINEDUC, debiera ser uno de los instrumentos que arrojan mayor información sobre el rendimiento en educación, ya que realiza evaluaciones censales al final de 4° y 8° básicos y II medio. Sin embargo, sacar conclusiones no es tan fácil como se esperaría. Para comprender la razón de esta dificultad es necesario entender cómo están construidas las pruebas del SIMCE. Las evaluaciones del SIMCE anteriores al año 1998 estaban diseñadas de modo que el promedio de logro constante fuera de 65% en 4º básico y de 60% en 8º básico[1]. Para obtener estos resultados, los niveles de dificultad de las pruebas experimentaban variaciones de año en año; por lo tanto, los porcentajes generales de logro no reflejaban en qué medida se habían adquirido los contenidos esperados para cada curso. Las nuevas pruebas, que utilizan la teoría de respuesta al ítem, también presentan algunas dificultades para hacer conclusiones sobre el nivel de cumplimiento del currículo. Estas pruebas tienen que conciliar una discriminación fina entre los alumnos para hacer un ranking de los colegios y la determinación del grado de dominio de los contenidos. Si la discrepancia entre lo que saben los niños y lo que se espera del currículo es muy grande, el evaluador se ve en la necesidad de optar entre no poder jerarquizar a los alumnos que no alcanzan el mínimo o bajar el nivel de exigencias para poder discriminar bien en esa categoría[2]. Esta limitación se debe al hecho de que las pruebas deben incluir un número restringido de preguntas para que los resultados no se distorsionen por fatiga. Por lo tanto, en base a las nuevas pruebas es difícil determinar la brecha entre lo que se espera que dominen los niños al finalizar un curso y lo que saben. Tampoco aportan información significativa las categorías de rendimiento establecidas *post-hoc* por el MINEDUC, porque se definen en torno a los logros relativos y no a lo que se espera que dominen[3].

[1] Las variaciones observadas en los porcentajes de logro promedio del país con el 65% esperado se deben a diferencias entre la submuestra utilizada en el estudio preliminar del nivel de dificultad de los ítems y la población evaluada. Véase B. Eyzaguirre y L. Fontaine, "¿Qué Mide Realmente el SIMCE" (1999).

[2] Es decir, el máximo poder de discriminación de las preguntas está dado por lo que la población conoce; por lo tanto, si la población por evaluar está muy lejos de lo definido para un curso determinado, la prueba tendrá que ajustar su nivel de dificultad a lo que sabe la población.

[3] Las categorías establecidas se dividen en cuatro niveles de rendimiento: deficiente, básico, medio y alto. En las pruebas de 4° básico, el nivel alto de logro se refiere al cumplimiento de los objetivos mínimos y contenidos fundamentales y el nivel básico se refiere al logro de objetivos de 2° básico. Para obtener esta información fue necesario analizar las preguntas contestadas por los alumnos en cada categoría.

Sin embargo, si se analizan los porcentajes de logro dados por el SIMCE junto a un análisis de los grados de dificultad de las preguntas de la prueba, es posible concluir algo acerca del rendimiento de los niños. A continuación se revisarán ítems de áreas significativas de cada asignatura para perfilar el nivel de conocimientos alcanzados por los alumnos chilenos. Se tomarán los últimos SIMCE disponibles de cada curso, más la penúltima evaluación de 4° básico porque recoge información que complementa la de 1999.

2.1. Desempeño en lenguaje y comunicación

2.1.1. *Comprensión de lectura*

En lenguaje, uno de los aspectos más importantes por evaluar es la comprensión lectora de los alumnos. Esta habilidad no sólo supone obtener información y comunicarse a través de lo escrito, sino que implica la posibilidad de aprender a través de la lectura. Además, dada la relación entre comprensión oral y escrita, involucra la capacidad de entender lo que expone el profesor y lo que se dice en los medios de comunicación. La comprensión de lectura está directamente asociada a la adquisición de vocabulario, y es, a su vez, uno de los mejores predictores del éxito académico.

El análisis de las pruebas de 4°y 8° básico nos muestra que en enseñanza básica alrededor del 40% de los alumnos no logra responder preguntas literales de textos simples acerca de materias conocidas. En segundo medio este porcentaje baja al 33% de los alumnos que permanecen en el sistema, lo que no se debe a que la población haya mejorado su capacidad lectora, sino a que en los dos primeros años de enseñanza media ha desertado el 14% de los alumnos. Aquellos que abandonaron el sistema seguramente tienen una capacidad lectora peor que la de los que permanecieron en él.

La lectura de los textos utilizados en la prueba nos muestra que los porcentajes de logro obtenidos son aún menos alentadores que lo que revelan las cifras anteriores, ya que el nivel de dificultad de las lecturas y de las tareas exigidas es extremadamente básico. A continuación entregamos algunos ejemplos:

— El SIMCE de 4º básico de 1996 elige el siguiente texto informativo breve, sobre un tema ya estudiado en ciencias: *El ambiente natural*

que nos rodea se llama naturaleza. Es el conjunto de seres vivos y de materia que existe en la Tierra [...] Pregunta: *¿A qué se llama naturaleza en la lectura? A) a los seres vivos y a la materia; b) a la inteligencia del hombre; c) al agua, el aire y las rocas.* El 42% no logró contestar bien esta pregunta[4].

— En 8° básico las lecturas elegidas son elementales y en la práctica corresponden a 6° básico[5]. Una muestra de ello es el extracto de uno de los dos textos incluidos, titulado "El Come Palabras".

—Pepa, seré el salvador de la escuela, voy a comerme todas las palabras, todos los niños me lo agradecerán. Con un sistema rígido y ordenado, Lucas comenzó a engullir las palabras más apetitosas. Seguiría un cuidadoso orden gastronómico: en primer lugar el aperitivo; para un plato ligero y liviano escogió las preposiciones: a, ante, bajo [...]

Lo que Lucas no sospechaba es que su acción comedora empezaría a complicar mucho las relaciones comunicativas con los hombres. Al día siguiente, al pedir el bocadillo del colegio:

—Papá, ponme pan ggg mantequilla.

—Sí, Lucas, pero, ¿qué te pasa? ¿Qué es ese ruido tan extraño? Te pondré el pan ggg mantequilla"[6]

Frente a este texto, el 19% no pudo contestar la pregunta de por qué Lucas quería comerse las palabras, la cual tenía una respuesta textual en las alternativas "sería el salvador de la escuela", y el 38% no pudo distinguir el problema que se originó con la falta de las preposiciones representado en la alternativa "un impedimento para comunicarse".

— En el SIMCE de II medio 1998 se presenta una lectura de dos párrafos de extensión sobre la segunda guerra mundial. Para juzgar el nivel de dificultad se debe tener en cuenta que los alumnos estudiaron el tema previamente en 8° básico. Por lo tanto están familiarizados con los hechos y conceptos tratados en el texto. Las preguntas son las siguientes:

1) ¿Qué llevó a Estados Unidos a tomar parte en la segunda guerra mundial? La respuesta se encontraría en la siguiente sección: *Japón,*

[4] Extractado de MINEDUC, *Manual de Orientaciones para la Interpretación de Resultados de Cuarto Año Básico 1996* (1997).

[5] Véase B. Eyzaguirre y L. Fontaine, "¿Qué Mide Realmente el Simce?" (1999).

[6] Extractado de MINEDUC, *Resultados SIMCE Octavos Años 1997: Castellano* (1998).

ansioso de dominar el Pacífico, atrajo al conflicto a los Estados Unidos. Se acepta como correcta cualquier respuesta que sugiera el interés de los japoneses o de Japón por dominar el océano Pacífico.
2) ¿En qué año comenzó a perder la guerra Alemania? La respuesta se desprendería de la siguiente oración: *Durante los tres primeros años, la oleada de la victoria favorecía exclusivamente a Alemania y a las naciones que se le unieron; pero a fines de 1942, los aliados detuvieron primero el avance del Eje y luego empezaron a reducirlo.*
3) ¿Qué significa Europa fue el teatro inicial del conflicto? La alternativa que dice: *Que la segunda guerra mundial comenzó en Europa* se desprende directamente del texto, ya que éste se refiere a la invasión de Polonia por Alemania como el comienzo de la guerra y luego se explaya sobre la extensión del conflicto a los otros continentes[7].
En promedio, el 33% de los alumnos no contesta estas preguntas que exigen una mínima interpretación. Estos alumnos están a dos años de rendir la prueba de aptitud académica (PAA), que incluye textos y preguntas significativamente más difíciles. Desde luego, en ella los trozos son más extensos y por lo general no tratan temas vistos en clases. Esta discrepancia en los niveles de exigencia envía señales equivocadas a las escuelas y alumnos. Les indica que alcanzan niveles aceptables cuando en realidad sus logros son mediocres.

Las respuestas a las tareas de comprensión presentadas en el SIMCE nos muestran que, aproximadamente, uno de cada tres alumnos tiene dificultades para comprender tareas simples de lectura. Si ello es así, entonces el aprendizaje independiente a través de guías enfrenta una seria limitación. Seguramente los niños que no pueden leer los trozos presentados se verán seriamente frustrados si intentan estudiar solos en los textos de estudio de ciencias e historia correspondientes a su curso, ya que son más complejos que los trozos presentados. Algo similar sucede con la literatura, ésta exige seguir una trama que requiere ir más allá de una lectura literal, el niño debe inferir y anticipar lo que sucederá para poder entender el libro y entretenerse con él. Los listados de libros sugeridos por el propio MINEDUC están muy por sobre las capacidades lectoras mostradas por los alumnos. La dificultad para leer también tendrá consecuencias en matemática, ya que los

[7] Extractado de MINEDUC, *Informe de Resultados Segundo Año de Educación Media* (1999).

problemas enunciados verbalmente requieren de un buen manejo del lenguaje oral y escrito. Por lo tanto, el problema puntual de comprensión lectora tendrá consecuencias en el aprendizaje general.

Respecto de aquellos alumnos que responden bien, no es posible determinar cuál es su real nivel de comprensión lectora, porque las tareas presentadas tienen un techo que no permite distinguir cuánto más pueden leer. Sabemos que pueden leer trozos de un mínimo nivel de dificultad, pero no sabemos cómo enfrentarán los textos que corresponden a su curso. En otros países se han realizado pruebas que logran distinguir con más certeza las habilidades lectoras de su población[8], las que se podrían tomar como ejemplos para perfeccionar las pruebas.

2.1.2. *Redacción*

Redacción es una destreza que ha ido adquiriendo cada vez más importancia en el currículo. Ya no es sólo un medio para comunicarse, sino que se entiende como un poderoso instrumento del pensamiento. En el acto de componer, los escritores aclaran y ordenan sus ideas, aprenden de sí mismos y del mundo. También se sabe que ayuda a asimilar mejor la estructura de la lengua, y por lo tanto facilita la comprensión escrita y la comunicación oral.

En 4° básico (SIMCE 1996)[9], el 70% de los niños en escuelas municipalizadas y el 64% en escuelas privadas subvencionadas no sabía separar las frases y oraciones con la puntuación correspondiente. Esto puede obedecer a que los alumnos redactan pocas veces, que no se les insista en la importancia de la puntuación, que rara vez les corrijan sus escritos o que no asimilan lo que se les enseña. En cuarto básico la mayoría de los niños debiera utilizar intuitivamente los puntos para separar sus ideas.

[8] El Departamento de Educación de Estados Unidos aplica una prueba muestral a toda la nación que distingue tres niveles de lectura (avanzado, adecuado, básico) para tres tipos de textos diferentes (literarios, informativos, instructivos) exigiendo realizar distintas tareas que demuestren comprensión (respuestas literales, respuestas que exigen interpretación, respuestas personales y crítica). El estado de Texas realiza una prueba específica de comprensión lectora anual y censal por cada curso. Para elaborarla, un grupo de expertos define previamente el nivel lector requerido para cada curso, y en base a ello se definen los criterios exigidos. La OECD junto con Statistics Canada realiza un estudio internacional de habilidades lectoras que distingue con claridad distintos niveles de comprensión en lectura de prosa, documentos y textos con datos cuantitativos. Véase, respectivamente; U.S. Department of Education (National Center for Education Statistics), *The NAEP Guide* (1999); Texas Education Agency, *Interpreting Assessment Reports*: *Texas Student Assessment Program* (2000); y OECD y Statistics Canada, *Literacy in the Information Age* (2000).

[9] Los resultados expuestos se basan en MINEDUC, *Manual de Orientaciones para la Interpretación de Resultados de Cuarto Año Básico 1996* (1997).

No es posible desprender mayor información de esta prueba porque no se dio a conocer cuál era la tarea exigida y cuáles los criterios para asignar los puntajes de logro.

En 8° básico[10] se mantienen los problemas de ortografía literal y de puntuación y, al igual que en la prueba anterior, es poco lo que se puede decir de los demás aspectos porque no se da a conocer la naturaleza de la tarea.

En II año de enseñanza media[11], el 12% ni siquiera intenta la tarea de redactar una carta a un amigo o amiga expresando felicidad o alegría en 10 líneas. Un 21% obtiene 0 puntos en redacción, lo cual implica que el texto es ilegible o incomprensible, no manifiesta el sentimiento pedido a pesar de haber empleado el formato de carta. Un 14% presenta problemas de contenido o de forma, los alumnos no redactan con el formato de carta o expresan moderadamente el sentimiento exigido. Es curioso notar que este porcentaje de alumnos no es capaz de seguir instrucciones simples, aun cuando han asistido por más de diez años al colegio. Además de los problemas de formato, la calidad de la redacción afecta a la comprensión del texto. En los casos en que la redacción es clara, caen en esta categoría los que cometen hasta cinco errores de acentuación y dos de literación. Un 38% escribe en formato carta pero el sentimiento expresado se confunde con otros, presentan problemas de redacción que no afectan la comprensión y tienen hasta siete errores ortográficos. Sólo un 16% alcanza el puntaje máximo que se da a niños que logran expresar claramente un sentimiento de felicidad en formato carta, aceptándose hasta dos errores de acentuación y uno de literación. Tenemos así que el 47% de los alumnos de segundo medio redacta en forma muy insuficiente una carta sencilla.

Cuando se les pide a los alumnos hacer una redacción que requiere un poco más de elaboración, como explicar en sus propias palabras lo que es una revista, el 74% de los alumnos no es capaz de dar una definición mínimamente aceptable. Sólo el 1% incorpora en su respuesta una explicación que incorpora la función de una revista y sus principales características.

Incluir en el SIMCE una sección de redacción ha sido un gran avance y, dada su importancia, está plenamente justificado el mayor costo que implica corregirla manualmente por jueces expertos. Sin embargo, si queremos que la evaluación de esta destreza sea una señal para que en efecto se

[10] Los resultados expuestos se basan en MINEDUC, *Resultados SIMCE Octavos Años 1997: Castellano* (1998).

[11] Los resultados expuestos se basan en MINEDUC, *Informe de Resultados Segundo Año de Educación Media* (1999).

enseñe a redactar, se debe incluir en el currículo y en las pruebas un espectro más amplio de tareas (textos narrativos, informativos y ensayos). A su vez, para que las evaluaciones aporten información útil es necesario definir criterios de corrección claros que den cuenta del tipo de aciertos y errores cometidos y difundirlos junto a ejemplos reales corregidos.

2.2. Desempeño en matemática

Las pruebas muestran que la mayoría de los estudiantes no logra saber los conceptos que el currículo define para cada curso en el tiempo esperado. Esto es grave, porque la brecha que se va produciendo año tras año conduce a que los alumnos egresen de cuarto medio sin los conocimientos mínimos.

Para lograr que la mayoría de los alumnos manejen los conceptos matemáticos requeridos por los programas actuales en enseñanza media, es necesario que en cada año de enseñanza básica se logren los contenidos esperados para cada curso[12]. La construcción de los conceptos matemáticos sigue un orden lógico, donde los más avanzados suponen un conjunto de nociones previas. Si se analiza la carga de conceptos de matemática del currículo de los últimos cursos de básica y de enseñanza media, nos daremos cuenta de que para dominarlos no se puede perder el ritmo. El nivel de conocimiento de los alumnos de 4º básico evidenciado en la prueba SIMCE indica que alrededor de dos tercios de los alumnos no ha aprendido las nociones básicas de matemática que les permitirán abordar los conceptos exigidos en los cursos siguientes. La suma, la resta y el cálculo mental no están bien afianzados y tampoco dominan la multiplicación. Es difícil entonces que puedan enfrentar con buen pie el aprendizaje de la división, las fracciones y decimales que les corresponden a continuación. Esto implica que irán acumulando déficits y que difícilmente habrán logrado aprender al final de su educación escolar lo que el país ha considerado que son los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de matemática. Esta realidad queda en evidencia en los resultados que presentamos a continuación.

[12] En la Tercera Prueba Internacional de Ciencias y Matemáticas (TIMSS), Singapur, Corea, Japón y Hong Kong destacan por su rendimiento en matemáticas. Ellos logran que sus alumnos aprendan cada año lo planificado en su currículo, lo que permite que puedan cubrir conceptos nuevos en los cursos siguientes. Sólo de esta forma los alumnos alcanzan a dominar el gran número de conceptos matemáticos que requieren los programas de estudio.

Sobre la prueba de matemáticas de 4° básico[13] de 1996 es poco lo que se puede decir, dado que los ítems publicados son sólo 4 de un total de 45. En la pregunta "¿Cuánto es 3.800 – (500+200)?", con las alternativas: A) 3.500; B) 3.300 y C) 3.100, sólo el 50% de los alumnos la contesta y de ellos el 40% no lo hace bien. Otro tanto sucede con la operación 5 x (149 – 38), que es resuelta sólo por un tercio de los alumnos.

Las dos operaciones restantes se refieren a una suma y una resta de fracciones con igual denominador (3/7 + 2/7) y (3/6 – 2/6). Esto es simple operatoria, no explora manejo conceptual de fracciones que normalmente implica un mayor nivel de dificultad. Aún así, el 40% de los alumnos no logra resolverlas.

No tenemos información sobre resolución de problemas, área en que normalmente hay resultados más bajos que en la de cálculos directos.

En este mismo curso, en la prueba de 1999, el 32,4% de los alumnos cae en la categoría deficiente. Esto indica que casi un tercio de los alumnos ni siquiera ha adquirido las destrezas esperadas para segundo y tercero básico. El 31% alcanza ese nivel básico y el 25% logra un nivel intermedio que implica un dominio precario de los contenidos de 4° básico. Sólo el 11,4% logra el nivel alto que se traduce en un buen manejo de los contenidos mínimos y objetivos fundamentales de ese curso. Alcanzar el nivel alto no significa, en caso alguno, haber avanzado más allá de los contenidos mínimos exigidos para cuarto básico.

En la prueba de 8° básico de matemática (1997) se obtuvo 62,7% de logro. El análisis del nivel de dificultad de la prueba revela que las preguntas elegidas corresponden, en promedio, a materias de sexto básico chileno y de un quinto básico internacional. Es decir, tenemos sólo 63% de logro en tareas que corresponden a dos y tres años más bajos que el año cursado[14].

Según los resultados de la prueba, sólo el 35,6% de los alumnos de 8º básico habría respondido bien más del 70% de esta prueba de bajo nivel de dificultad.

En la prueba para II medio (1998), cerca del 70% de las preguntas corresponden a contenidos de 8° básico, pero exigen razonamiento, lo que aumenta en algo su nivel de dificultad. El 15% corresponde a resolución de

[13] Los ejemplos y resultados están basados en MINEDUC, *Manual de Orientaciones para la Interpretación de Resultados de Cuarto Año Básico 1996* (1997); MINEDUC, *Informe Técnico SIMCE 2000* (1999), folleto técnico con el análisis de los resultados del SIMCE de 4° Básico de 1999.

[14] Véase B. Eyzaguirre y L. Fontaine, "¿Qué Mide Realmente el SIMCE?" (1999).

problemas con contenidos básicos de 2° medio y el 15% a definiciones y operatoria de materia de enseñanza media.

Como dijimos anteriormente, de los puntajes generales no se puede desprender directamente información acerca del nivel de dominio de los contenidos de los jóvenes de la edad. El análisis de los porcentajes de logro de cada pregunta sí lo puede hacer. De las 45 preguntas, 7 involucran aplicar proporciones a problemas de la vida diaria, en las cuales el porcentaje de alumnos que responde correctamente nunca supera más del 40%. Un ejemplo de uno de ellos es:

Chile es un país largo y angosto, como ya sabemos, y por consiguiente su mapa también lo es. Si consideramos que de Arica a Magallanes hay, aproximadamente, 4.000 kilómetros..., ¿qué largo tendría el mapa de Chile si se dibujara un centímetro por cada kilómetro?[15]

El 69% de los alumnos no marcó la alternativa correcta en esta pregunta que debiera ser parte del repertorio de alumnos de 8° básico.

Poco se puede decir de la preparación de nuestros alumnos para leer gráficos. La única pregunta incluida en esta área se podía resolver fácilmente sin recurrir al gráfico.

En materias propiamente de II medio, como es la resolución de problemas utilizando sistemas de ecuaciones, el porcentaje de alumnos que logra contestar correctamente desciende aun más. Sólo el 1% logra plantear una pregunta sobre la base del enunciado verbal del problema y del sistema de ecuaciones correspondiente. El formular una pregunta tiene la dificultad de ser tarea exigida con poca frecuencia a los alumnos de la enseñanza chilena, aunque el folleto que se envió a los colegios para dar a conocer el nuevo formato de la prueba incluía ejercicios similares y les daba especial importancia a los problemas de sistemas de ecuaciones.

Las restantes preguntas que incluyen ecuaciones son mucho más básicas que la anterior y aun así tienen un bajo porcentaje de logro. Sólo el 40% de los alumnos es capaz de valorizar una ecuación sencilla para calcular cómo varía el costo de una tirada de periódicos según el número de ejemplares. Sólo la mitad de los alumnos pudo seleccionar una ecuación para representar cuánto ganaría una persona con relación al sueldo de otra. Nociones básicas de ecuaciones y expresiones algebraicas se comienzan a enseñar en 7° básico y se esperaría que en segundo medio este nivel elemental estuviera consolidado. Estas nociones son indispensables para trabajar con fórmulas sencillas en física, química, manejo de datos en las cien-

[15] Los resultados expuestos se basan en MINEDUC, *Informe de Resultados Segundo Año de Educación Media* (1999).

cias sociales, cálculos de intereses y resolución de problemas sencillos de la vida diaria. Sin embargo, la mitad de los alumnos de 2° medio no las domina y seguramente el grupo que desertó tampoco[16].

2.3. Desempeño en historia y geografía

En la prueba de historia y geografía[17] de 8° básico el panorama no difiere de lo que sucede en lenguaje y matemática. Una proporción importante de alumnos no logra adquirir conceptos mínimos para ubicarse en el espacio y en el tiempo. Por ejemplo, el 45% de los alumnos no tiene clara la ubicación de los continentes, materia que corresponde a los primeros cursos de enseñanza básica y que debiera ser reforzada cuando se estudia historia americana y universal. Para ellos América es uno de los continentes que rodean el Mediterráneo, y no pueden identificar a Europa como el único continente, entre las alternativas presentadas, que se ubica completamente en el hemisferio norte, a pesar de que se les ayuda con el mapamundi, el cual tiene la línea del ecuador dibujada y el nombre de los continentes escritos. En un mundo globalizado como el nuestro, nadie podrá sostener que estos conocimientos son innecesarios. Después de 9 años de escolaridad, con 180 minutos de clases semanales de historia y geografía, lo mínimo que podemos exigir es que ubiquen los continentes en un mapa.

La prueba revela también que los niños desarrollan poco su lógica. Por ejemplo, una de las preguntas presenta un mapa de la segunda región con la siguiente leyenda: *En el mapa se observa, oscurecido, el territorio ocupado por un pueblo que habitó los oasis del Desierto de Atacama, desarrollando en ellos la agricultura...*, y luego pide a los alumnos que indiquen a qué pueblo precolombino se refiere el párrafo. El 30% de los alumnos no selecciona la alternativa "atacameños", es decir no se dan cuenta de que la pregunta sugiere la respuesta[18].

En la pregunta que exige manejar el concepto de tiempo, los alumnos también evidencian pocas habilidades deductivas, o carencias en arit-

[16] De la cohorte de edad que ingresa a primero básico, el 35% ha desertado al terminar segundo año medio, según MINEDUC, *Compendio de Información Estadística* (1999).

[17] Se analizó la prueba de 8° básico de 1997 según el informe del MINEDUC, *Historia y Geografía: Resultados SIMCE Octavos Años de 1997* (1998).

[18] Los pueblos precolombinos se estudian dos veces en enseñanza básica, por lo tanto debiera ser una materia bien conocida por los alumnos.

mética básica. La mitad de los alumnos no fue capaz de calcular, a partir de la línea del tiempo presentada, cuál de los cinco períodos de la historia, con sus años de inicio y de término, tiene la mayor duración.

La prueba de historia y geografía revela un nivel menos que mínimo de exigencia y un nivel bajo de aprendizaje. Es difícil que niños con este grado de conocimientos puedan alcanzar, en los cuatro años de enseñanza media que les quedan, un marco conceptual que les permita integrar los acontecimientos que enfrentarán a lo largo de su vida, en un todo que tenga un grado de organización y de relación entre sí.

2.4 Evolución de los rendimientos

Como consecuencia de la técnica escogida para diseñar la prueba SIMCE, no se ha podido establecer la evolución que ha tenido la calidad de la educación a través del tiempo. Como ya se explicó, se optó por un sistema de pruebas relativas en las cuales los puntajes medios se mantienen constantes año tras año. Para lograrlo, se varían los niveles de dificultad de una a otra evaluación. En consecuencia, no procedían las comparaciones entre las pruebas. Existe un proceso técnico para equiparar puntajes, pero en el caso de las últimas mediciones no se han cumplido los requisitos teóricos para que las equivalencias sean válidas y confiables[19]. Las evaluaciones futuras serán comparables.

2.5 Consideraciones sobre los sistemas de evaluación

El SIMCE nos muestra que la calidad de la educación en Chile es deficiente, pero además queda en evidencia que el sistema de evaluación en sí tiene problemas de calidad. Invertir en su perfeccionamiento es esencial si queremos tener indicadores que ayuden a adoptar medidas fundadas en datos precisos más que en apreciaciones generales.

La prueba del SIMCE fue diseñada para obtener información del estado de la educación en el país y para dar a conocer a los apoderados la calidad pedagógica de los establecimientos. Este segundo objetivo es fundamental, ya que uno de los principales mecanismos para mejorar el rendi-

[19] Para que sean comparables, se requiere que las pruebas compartan características de contenido y formato. Dado que las pruebas se reestructuraron con el cambio de currículo, no fue posible cumplir con estos criterios.

miento es la presión que pueden ejercer los padres al matricular o retirar a los alumnos de las escuelas[20].

Ambos roles no se han cumplido bien. Esto se debe en parte a características de las pruebas, pero también se debe a una falta de elaboración y difusión de los resultados. Un país que está invirtiendo fuertemente en educación[21] y que aspira a mejorar sus logros debiera perfeccionar sus sistemas de evaluación.

Al revisar el SIMCE a la luz de los sistemas de evaluación nacionales o estatales de otros países, queda en claro que estos últimos entregan más y mejor información[22]. En general, un buen sistema de medición permite contestar las preguntas descritas en el Cuadro N° 2 para cada nivel (en negrita se destacan aquellos puntos en que el SIMCE entrega información efectivamente).

Contar con un sistema de evaluación que contenga buena información es un primer paso, el siguiente es invertir en la difusión de los mismos. Hay ejemplos de experiencias exitosas en las cuales nos podemos apoyar. Una de ellas es el sistema de evaluación e información a los padres instituido en el estado de Texas[23]. En el Cuadro N° 3 se entregan detalles de los datos recogidos, conocerlos es importante porque Texas tiene una población escolar similar a la de Chile y los costos de implementación del sistema son manejables[24].

Enriquecer la elaboración y mejorar la difusión de la información que entrega el SIMCE es un imperativo para el mejoramiento de la calidad de la educación. Los ejemplos anteriores pueden servir de pauta para ello.

---

[20] En el sistema actual, los establecimientos municipales y particulares subvencionados reciben sus ingresos de acuerdo al número de niños matriculados en sus respectivas escuelas. Por lo tanto, perder matrícula arriesga la viabilidad financiera de sus proyectos.

[21] Inversión de 2.700 millones de dólares anuales, según la Ley de Presupuesto de 1999.

[22] Véanse los informes del US. Department of Education (National Center for Education Statistics), *The NAEP Guide* (1999). También al sistema de Texas, en Texas Education Agency, *Interpreting Assessment Reports: Texas Student Assessment Program* (2000); Texas Education Agency, *2000 Accountability Manual: The 2000 Accountability Rating System for Texas Public Schools and Schools Districts* (2000); Texas Education Agency, *Snapshot' 99. 1998-99 School District Profiles* (2000); OECD y Statistics Canada, *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey* (2000).

[23] Véanse Texas Education Agency, *Interpreting Assessment Reports*: *Texas Student Assessment Program* (2000); Texas Education Agency, *2000 Accountability Manual: The 2000 Accountability Rating System for Texas Public Schools and Schools Districts* (2000); Texas Education Agency, *Snapshot' 99: 1998-99 School District Profiles* (2000).

[24] El proceso completo —desde la elaboración hasta la difusión de los resultados por niño— para una prueba, léase matemática o comprensión lectora, es de aproximadamente US$ 3 y US$4 dólares.

CUADRO N° 2: PREGUNTAS QUE UN BUEN SISTEMA DE EVALUACIÓN NACIONAL PERMITE CONTESTAR

A nivel país	A nivel escuela	A nivel padres y alumnos
– Si existe un avance o un retroceso en el logro nacional a lo largo del tiempo. Cuál es el tamaño de la brecha entre lo que nos proponemos que sepan nuestros niños y lo que logran. – Cuántos niños son promovidos sin haber dominado los contenidos mínimos para cada curso. – Cómo es el ritmo de aprendizaje de los alumnos (cuánto niños se quedan estancados en los primeros años, cuántos avanzan a un ritmo constante pero muy lento y cuántos van logrando las metas anuales o más). – **Cuál es el rendimiento de las comunas y de las escuelas.** – Cuál es el beneficio en términos de rendimiento de programas específicos.	– Cómo se compara su escuela con las de características similares. – Cuáles son las tópicos deficitarios y fuertes de cada asignatura*. – Cuántos alumnos no están logrando los objetivos mínimos y contenidos fundamentales para ser promovidos de curso**.	– Cómo está el alumno en relación con la población general. – Si el alumno está aprendiendo lo que se espera para cada curso. – Cuál es la calidad del colegio en términos de cumplimiento de los planes de estudio. – Cuáles son los colegios comparables que lo hacen mejor.

* El SIMCE incluye información acerca de los porcentajes de logro por contenidos específicos. Sin embargo, el análisis no está a la altura de la información entregada por pruebas como el NAEP. sta da una retroalimentación detallada de los tipos de habilidades y conocimientos alcanzados. Para esto elabora criterios (*benchamarks*) en cada una de las grandes áreas de cada asignatura. Véase: US. Department of Education, *The NAEP Guide* (1999).

** El actual SIMCE estableció categorías de rendimiento que permiten clasificar el rendimiento de los alumnos en alto, intermedio, básico y deficiente. Sin embargo, ellas no están definidas en función de los objetivos mínimos y contenidos fundamentales del curso evaluado. Por ejemplo, el nivel básico corresponde, más o menos, a preguntas de segundo básico. Por lo tanto, los establecimientos no reciben información directa sobre el número de niños que logra los objetivos mínimos.

Fuente: Elaboración propia.

CUADRO N° 3: INFORMACIÓN ENTREGADA A LOS PADRES, A LAS ESCUELAS Y AL PÚBLICO GENERAL POR EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DE TEXAS (TASS)

Padres y alumnos	Escuela	Público general
- Objetivos detallados por asignatura. Por ejemplo, en comprensión de lectura se distinguen 6 objetivos, cada uno con una medición independiente. - Número de respuestas correctas y número total de preguntas evaluadas por asignatura y por objetivo. - Se señala si el alumno logró el nivel de dominio mínimo en cada objetivo por asignatura. - En redacción se entrega información analítica sobre la organización y estructura del ensayo exigido, sobre la ortografía, uso de vocabulario y construcción de oraciones. - Se informa si el alumno logró aprobar las expectativas mínimas de cada asignatura y se entrega el puntaje obtenido en la prueba. - Además, se presenta en forma gráfica el lugar ocupado por el alumno con relación a la población que dio la prueba. - Logro de cada alumno, más un informe acumulativo en el tiempo.	- Resumen del desempeño de los cursos. Incluye número y porcentaje de alumnos que domina cada objetivo y porcentaje que cumplió con el mínimo esperado en la asignatura. - Informe de rendimiento según grupos demográficos en cada asignatura y por objetivos. - En redacción, se entrega un informe en el que se especifica el número de alumnos que se encuentra en cada categoría analítica. - Listado de alumnos que cumplen con los requisitos para graduarse. - Informe sobre los avances realizados respecto a años anteriores.	- El sistema de evaluación de Texas obliga a los distritos y a los establecimientos a realizar al menos una reunión para informar públicamente sus resultados. Esta política es parte de las exigencias de rendición de cuentas establecidas en el estado. Para esto elabora una serie de informes en los cuales clasifica a los colegios en cuatro categorías; el principal indicador utilizado es el porcentaje de alumnos que aprueban o fallan en los exámenes. Además se incluye repitencia y deserciones, entre otros. Las categorías son: Ejemplar, Meritorio, Aceptable e Inaceptable. - Los datos resumidos de las escuelas y de los distritos son de conocimiento público y se difunden a través de un informe detallado de sus perfiles.

Fuente: Elaboración propia a partir de información del sistema de evaluación del estado de Texas (TAAS).

3. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN UNA ESCUELA MUNICIPALIZADA DE ESCASOS RECURSOS CON BAJO SIMCE

En esta sección recogemos los resultados de un microestudio (o estudio de caso) realizado por la Fundación Educacional Barrechea, que ilustra el tipo de déficits que tienen las escuelas con mal rendimiento[1]. El estudio aporta datos, curso por curso, sobre el rendimiento de aspectos centrales en matemática y lenguaje. En este sentido va más allá de lo que nos revela el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que sólo examina a los 4$^{os.}$ y 8$^{os.}$ básicos. A la luz de los resultados de este microestudio, se hace evidente que los déficits de aprendizaje se dan en tópicos tan básicos, que las posibilidades de avances posteriores se ven limitadas.

La escuela analizada no es un caso aislado ni extremo. El año del estudio, 1989, ella obtuvo en el SIMCE puntajes que la ubicaron sobre el 20% de las peores escuelas de la región Metropolitana en matemáticas y sobre el 19% en lenguaje. En la evaluación del SIMCE de 4° básico del año 1999, la escuela sólo se encuentra por sobre el 8% de la región en matemáticas y sobre el 14% en lenguaje. Respecto al total del país en 1999, este establecimiento se encuentra por sobre el 12% en matemáticas y sobre el 17% en lenguaje. Tampoco se trata de una situación que se revierte en el tiempo, a pesar de que la escuela participó dos años en el programa de las P-900[2]. A partir del análisis de las categorías de logro establecidas por el SIMCE de cuarto básico de 1999, se observa que se mantuvo un porcentaje importante de niños en déficit severo. En esta escuela, en lenguaje, el 35% de los niños de 4° básico no pudo contestar las preguntas más elementales de 2° básico y en matemáticas no pudo hacerlo el 59%.

En la evaluación de este microestudio se utilizaron los exámenes de final de año diseñados por la Fundación Educacional Barnechea. Dichas pruebas evalúan la adquisición de los objetivos del programa de estudio oficial. Se espera que los alumnos obtengan al menos nota cuatro, que indica que tienen los conocimientos y destrezas mínimos para cursar con alguna posibilidad de éxito el año siguiente. También se evaluó individual-

[1] Fundación Educacional Barnechea, *Evaluación y Diagnóstico de los Alumnos que Cursan Educación General Básica en una Escuela Municipal de Escasos Recursos* (1989).

[2] El Programa de las 900 Escuelas (P-900), del MINEDUC, entrega ayuda focalizada —en términos materiales y pedagógicos— a las escuelas que tienen los peores rendimientos del país. Entre los años 1990 a 1998 han participado en él 2.100 escuelas. El criterio para ser dado de alta del programa es superar el promedio regional del SIMCE o ganar un Proyecto de Mejoramiento Educativo (este es un fondo concursable para proyectos que apunten a mejorar calidad de la educación en la escuela, por ejemplo, desarrollar una radio escolar).

mente a los alumnos de primero básico en madurez[3] escolar y a todos los alumnos del establecimiento en velocidad lectora.

La prueba de madurez escolar concluyó que a pesar de las múltiples carencias del ambiente en que viven los niños de esta comuna, la gran mayoría tiene sus potencialidades en el rango normal: sólo el 6,7% de los alumnos cae en el rango de riesgo. Esto implica que intelectual y afectivamente los niños están preparados para cursar en forma normal su primer año de enseñanza básica. Sin embargo, como veremos a continuación, sus rendimientos no son acordes a estas capacidades.

La medición de la velocidad lectora[4] mostró que altos porcentajes de niños pasan de curso sin saber leer. En la columna "no leen", del Cuadro N° 4, vemos que el 86% pasó de primero a segundo sin saber leer, 70% pasó a tercero sin hacerlo y en 6º básico aún hay niños analfabetos. Entre los niños que han aprendido a decodificar, se observa que hay un alto porcentaje de ellos que leen menos de 50 palabras por minuto, lo que implica que su comprensión lectora es mínima: cuando el niño termina de leer la última palabra de una oración ya se le ha olvidado la primera. Por ejemplo, en 5° básico el 37% cae en esta categoría, y si sumamos a este porcentaje el de los niños que no leen nada, tenemos un curso donde prácticamente la mitad no puede estudiar solo, investigar ni contestar una prueba escrita.

Según el Cuadro N° 4, el porcentaje de alumnos que lee de acuerdo a la velocidad esperada para su curso es prácticamente nulo en 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º y 8º básicos.

Se podría pensar que este nivel lector es propio de niños de familias de nivel socioeconómico y cultural bajo. Sin embargo, hay experiencias de escuelas en sectores de escasos recursos que logran velocidades lectoras muy por sobre las encontradas en la escuela aquí evaluada. El Cuadro N° 5 nos muestra la situación de una escuela particular subvencionada en pobreza con buen puntaje en el SIMCE. En la prueba de 4° básico de 1999, ésta se ubica sobre el 94% de las escuelas del país en lenguaje y sobre el 88% en matemática. En el Cuadro N° 5 se puede apreciar que la mayoría de los alumnos se ubica cerca del nivel esperado de lectura para cada curso, sobre todo en el primer ciclo básico. La diferencia con la escuela anterior es notable, aun cuando se trata de alumnos de estratos socioeconómicos similares.

[3] La madurez escolar se refiere a la adecuada preparación intelectual y afectiva de los niños para enfrentar con éxito tareas de aprendizaje en primer ciclo básico. Las pruebas incluyen áreas como: motricidad fina y gruesa, lenguaje, conceptos de precálculo, seguimiento de instrucciones, percepción visual, etc.

[4] La velocidad lectora es un indicador importante porque nos muestra las destrezas de los niños para reconocer palabras y también porque está asociado a la comprensión lectora. En estudios preliminares se encuentra una correlación positiva entre estas dos medidas (entre 0.4 y 0.6 dependiendo de los cursos evaluados).

CUADRO N° 4: VELOCIDAD LECTORA EN LA ESCUELA DEL MICROESTUDIO CON BAJO SIMCE

Palabras x min.* / Curso	No leen	20-50 (1°)	51-73 (2°)	74-99 (3°)	100-124 (4°)	125-149 (5°)	150-177 (6°	178-185 (7°)	186-200 (8°)	% de alumnos en y sobre el nivel adecuado	
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	N
2°	86	13	1**	0	0	0	0	0	0	1	102
3°	70	19	10	1	0	0	0	0	0	1	84
4°	25	52	18	5	0	0	0	0	0	0	77
5°	13	37	29	16	5	0	0	0	0	0	86
6°	7	33	33	25	2	0	0	0	0	0	55
7°	0	17	19	33	23	8	0	4	0	0	48
8°	0	12	15	38	23	0	8	0	4	0	26
Total N° alumnos	181	130	79	59	22	4	3	0	0		478

* Las palabras por minuto se obtienen en base del número de palabras leídas en un minuto, descontando los errores de lectura y de puntuación. Entre paréntesis se ha puesto un curso como referencia de cuantas palabras por minuto se leen normalmente en dicho curso. Por jemplo, en 1° básico los alumnos deben leer, al menos, entre 20-50 palabras por minuto.

** En la diagonal el número de niños que tienen una velocidad lectora correspondiente a su edad.

Fuente: Fundación Educacional Barnechea, Evaluación y Diagnóstico de los Alumnos que Cursan Educación General Básica en una Escuela Municipalizada de una Comuna de Escasos Recursos de la Región Metropolitana (1989).

CUADRO N° 5: VELOCIDAD LECTORA EN UNA ESCUELA PARTICULAR SUBVENCIONADA CON BUEN SIMCE UBICADA EN UN SECTOR DE BAJOS RECURSOS

Palabras x min.* / Curso	No leen	20-50 (1°)	51-73 (2°)	74-99 (3°)	100-124 (4°)	125-149 (5°)	150-177 (6°	178-185 (7°)	186-200 (8°)	% de alumnos en y sobre el nivel adecuado	
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	N
2°	3	63	21	13	0	0	0	0	0	34	38
3°	0	18	25	31	23	3	0	0	0	57	39
4°	0	5	7	35	27	10	13	3	0	53	40
5°	0	5	32	27	29	5	2	0	0	7	41
6°	0	3	3	29	39	15	11	0	0	11	38
7°	0	0	5	21	30	30	11	0	3	3	37
8°	0	0	0	11	17	37	20	3	12	12	35
Total N° alumnos	1	36	37	65	64	37	4	21	5		268

Fuente: Colegio San Joaquín de Renca, 2001.

El Cuadro N° 6 muestra la situación de alumnos de estrato socioeconómico alto, de un colegio particular pagado con buenos resultados en el SIMCE que lo ubican en el 2% superior de los establecimientos. Sólo se cuenta con datos de 2° a 4° básico. Se aprecian mejores logros que en los dos establecimientos anteriores. Llama la atención el alto porcentaje de niños que alcanza una velocidad adecuada al inicio de la etapa escolar. Este factor seguramente incide en el éxito académico posterior de los alumnos, ya que la adquisición de este tipo de destrezas básicas permite otros aprendizajes. Probablemente, sería difícil explicar la ubicación de los alumnos de este colegio en el lugar décimo octavo en la prueba de aptitud académica (PAA) del 2000 si el establecimiento no lograra desarrollar en la mayoría de sus niños estas destrezas fundacionales a temprana edad.

CUADRO N° 6: VELOCIDAD LECTORA DE UN COLEGIO PARTICULAR PAGADO CON BUEN SIMCE

Palabras x min.* / Curso	No leen	20-50 (1°)	51-73 (2°)	74-99 (3°)	100-124 (4°)	125-149 (5°)	150-177 (6°	178-185 (7°)	186-200 (8°)	% de alumnos en y sobre el nivel adecuado	
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	N
2°	0	7	46	31	15	1	0	0	0	93	96
3°	0	7	28	31	26	5	3	1	0	65	104
4°	0	4	13	30	19	19	12	1	4	54	111
Total alumnos	0	18	87	95	62	27	16	2	4		311

Fuente: Colegio San Benito, 2001.

Las pruebas en el área de lenguaje mostraron que hay una brecha progresiva entre el vocabulario utilizado por los niños de la escuela analizada por la Fundación Educacional Barnechea, y la norma de su edad. El lenguaje inicial de los niños no se incrementa a medida que transcurren los años de escolaridad mientras que él de los alumnos incluidos en la norma sí lo hace. En escritura, el dictado y la composición muestran que la caligrafía es prácticamente ilegible, las faltas de ortografía son tantas que alteran el sentido de las oraciones; en 6º básico todavía se ven niños que escriben palabras pegadas con otras. El informe explica que estos fenómenos se asocian comúnmente a niños que no ven material escrito en forma frecuente.

En matemática la única operación bien lograda en la educación básica es la suma, la resta recién se viene a dominar con dificultad en 8º básico.

Estos resultados calzan con los magros resultados obtenidos por nuestro país en el Tercer Estudio Internacional de Matemática y Ciencias (TIMSS) al final del ciclo básico. En matemática, lo único que está bien logrado por la mayoría de la población escolar chilena es la operatoria elemental.

El Cuadro N° 7 muestra las notas promedio obtenidas por los niños en la escuela estudiada por la Fundación Educacional Barnechea. Esas notas ilustran que la mayoría de ellos nunca hubieran sido promovidos de curso en un establecimiento que hiciera respetar los objetivos mínimos para cada curso. Cabe señalar que las pruebas aplicadas a los alumnos de la escuela analizada fueron las utilizadas por la Fundación Educacional Barnechea como examen de final de año en sus propios establecimientos. Normalmente, la nota mínima para aprobar año es 4. En lenguaje, sin embargo, ningún curso sobrepasa una nota promedio de 3, siendo 2,1 el promedio de toda la básica en los exámenes finales. En matemática los datos son similares, el promedio general obtenido en básica es 2,1 (véase Cuadro N° 7). Seguramente, las notas reales de los alumnos encubrieron estos malos rendimientos, ya que de haber obtenido notas similares a éstas, la mayoría de los estudiantes de enseñanza básica de la escuela habría repetido.

Al analizar los resultados de esta escuela se puede concluir que el establecimiento no está haciendo su labor y seguramente sucede lo mismo con aquellos establecimientos cuyos alumnos obtienen puntajes similares o inferiores en el SIMCE. El estudio de la Fundación Educacional Barnechea

CUADRO N° 7: PROMEDIO DE NOTAS EN EXAMEN DE MATEMÁTICAS

Materias/ cursos básicos	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	Promedio general
Suma	4,15	4,96	3,76	5,76	6,23	4,70	5,95	4,98
Resta	1,41	3.52	1,36	2,20	3,00	2,02	4,15	2,47
Multiplicación				1,30	1,83	2,00	2,60	1,95
División				1,08	1,10	1,13	2,85	1,54
Problemas		1,63	0,93	2,09	0,71	0,50	1,06	1,19
Fracciones			2,78	4,08	0,47	0,13	1,23	2,13
Decimales					1,49	1,79	1,02	1,43
Geometría							1,54	1,54
Promedios	2,02	3,61	2,47	3,02	1,86	1,82	2,31	2,11

Nota: Las notas sobre 4,0 se han destacado en sombreado.

Fuente: Fundación Educacional Barnechea, *Evaluación y Diagnóstico de los Alumnos que Cursan Educación General Básica en una Escuela Municipalizada de Escasos Recursos de la Región Metropolitana* (1989).

muestra que los niños contaban con las capacidades iniciales para enfrentar adecuadamente el proceso escolar, pero que los logros posteriores no fueron acordes. Además, la evidencia anexa muestra que niños de sectores socioeconómicos similares pueden alcanzar mejores niveles de aprendizaje.

Se podría pensar que esta realidad ha cambiado en los últimos once años. Sin embargo, las pruebas actuales nacionales e internacionales nos hablan de la persistencia de este bajo nivel lector y de este pobre manejo de números. Efectivamente, en el ámbito nacional, en el SIMCE de 4° básico de 1999 el 32% de los niños no puede realizar problemas y operaciones de matemática correspondientes a 2° básico. En lenguaje este porcentaje es de 19%. En 8° básico —año en el cual ya ha desertado cerca del 20% de los alumnos que ingresaron a primero— los alumnos alcanzaron en el SIMCE de 1997 cerca de 60% de logro, prueba que tiene un nivel de dificultad promedio correspondiente a dos cursos inferiores.

En el estudio de la Fundación Educacional Barnechea queda en evidencia que hay maneras de presentar la información obtenida en las pruebas de evaluación que son más reveladoras que otras. Un puntaje estandarizado, como el del SIMCE, es menos tangible que, por ejemplo, el porcentaje de niños que no leen o el porcentaje de niños que aprueban los contenidos mínimos para ser promovidos de curso. Este tipo de resultados más concretos son más fáciles de comprender por la población y más complicados de soslayar por parte de los responsables. Proporcionar este tipo de información contribuiría a que los padres exijan explicaciones a directores de establecimientos educacionales subvencionados y alcaldes.

En este sentido, llama la atención que escuelas con rendimientos tan pobres no enfrenten consecuencias drásticas. Es cierto que el programa de las 900 Escuelas[5] trata de abordar este problema, sin embargo, las exigencias de cuentas son mínimas. Si la escuela no participa activamente en el proceso, la consecuencia más grave que enfrenta es una amonestación escrita y la amenaza de retiro de los privilegios adscritos al programa (televisión, material didáctico, mejora de infraestructura, etc.). De hecho, esta escuela participó en el programa de las 900 Escuelas entre los años 1992 y 1994 y ha sido invitada nuevamente para el año 2001. Si nos atenemos a los últimos resultados del SIMCE, pareciera que esta intervención no fue suficiente para mejorar la posición que ella ocupaba en el ranking.

La impunidad de las escuelas que lo hacen sistemáticamente mal es una realidad que hay que revertir. Además del apoyo pedagógico que se les está entregando, las escuelas deben rendir cuentas y enfrentar consecuencias si no lo están haciendo bien[6].

[5] Véase nota 2, *supra*, para una descripción del Programa de las 900 Escuelas.

[6] Véase L. Fontaine y B. Eyzaguirre, "Una Estructura que Presione a las Escuelas a Hacerlo Bien" (2001).

4. LAS PRUEBAS DE ADMISIÓN A LA UNIVERSIDAD Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR[1]

En el año 1967 se instituyeron la prueba de aptitud académica (PAA) y las pruebas de conocimientos específicos (PCE) como un mecanismo de selección de los postulantes a las instituciones de educación superior[2]. La PAA evalúa habilidades verbales y matemáticas y es obligatoria para postular a cualquier programa de educación superior; las pruebas de conocimientos específicos, como su nombre lo indica, miden conocimientos en áreas específicas y no son exigidas por todas las instituciones de educación superior, excepto la de historia y geografía de Chile. A pesar de ser pruebas ideadas para seleccionar a los alumnos a la educación superior, al evaluar habilidades y conocimientos que debieron ser adquiridos durante el período escolar, pueden entregar información acerca de la calidad de la enseñanza en educación media[3].

Tanto la PAA como las PCE son pruebas elaboradas rigurosamente por un conjunto de expertos. La PAA exige un nivel de conocimiento relativamente bajo para contestar sus preguntas, radicando su dificultad en la mayor o menor complejidad de los procesos mentales que intervienen en la solución de problemas[4]. La enseñanza escolar debiera desarrollar en alguna medida estas habilidades de razonamiento y de manejo de lenguaje[5]. Las PCE se realizan estrictamente sobre la base del currículo vigente en enseñanza media. Para cada prueba hay una comisión en la cual participa un profesor de educación media que está impartiendo clases en un establecimiento municipalizado, el que tiene la misión de "resguardar que las preguntas no se salgan del marco del programa vigente en términos de los contenidos y de los procesos mentales involucrados y es el único que tiene derecho a veto"[6].

---

[1] Se agradecen los comentarios de Graciela Donoso.

[2] Para mayor detalle, véase "Cronología General de Sistema", en G. Donoso, M. A. Bochieri, E. Ávila, *et al.*, *El Sistema de Admisión: Orígenes y Evolución* (2000).

[3] Se podría argumentar que el rendimiento en las pruebas de admisión a la educación superior no refleja los niveles de aprendizaje alcanzados en el liceo, ya que un porcentaje de alumnos se prepara en preuniversitarios. Es cierto que es un punto que hay que tomar en cuenta, entendiendo que si ésta es una práctica muy extendida, estaría disfrazando las carencias educativas de las escuelas.

[4] Véase G. Donoso, M. A. Bocchieri, E. Ávila, *et al*., *El Sistema de Admisión: Orígenes y Evolución* (2000).

[5] Las pruebas de aptitud general tienen una alta correlación con las pruebas de inteligencia. Hay consenso en que la inteligencia tiene componentes genéticos y ambientales. Los expertos debaten entre asignar entre 40% y 60% a los factores del entorno. Entre ellos la educación juega un rol destacado. Véanse R. Herrnstein y C. Murray, *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life* (1994), D. Perkins, *Outsmarting IQ: The Emergence Science of Learning Intelligence* (1995).

[6] G. Donoso, M. A. Bocchieri, E. Ávila *et al*., *El Sistema de Admisión: Orígenes y Evolución.* (2000), p. 45.

Para realizar inferencias sobre la calidad de la enseñanza media debemos efectuar ciertos supuestos respecto de la población que rinde la PAA, ya que no todos los jóvenes que terminan educación media la dan, ni todos los que la toman están recién egresados. En 1999 rindieron la prueba aproximadamente 154.000 personas, de las cuales dos tercios terminaron cuarto medio en ese año y un tercio eran rezagadas. De los recién egresados que rinden la prueba, un 10% no ha cursado la enseñanza regular, ya que son alumnos que estudiaron en horario vespertino o nocturno, con exámenes de validación o extranjeros. Así, sólo el 63% del total de alumnos que terminaron cuarto medio rindió la PAA[7]. Y los que terminaron cuarto medio fueron tan sólo el 49% de la cohorte de edad, es decir, el 51% había desertado del sistema. Esta cobertura se obtiene de aplicar la tasa de éxito total[8] en cuarto medio en el año 1999, a la tasa de éxito total de la cohorte que egresó en octavo básico en 1993, como se observa en la Cuadro N° 8. Tenemos entonces que de la cohorte de edad que podría haber dado la prueba de aptitud en ese año, sólo la rindió el 31%.

CUADRO N° 8: TASA DE ÉXITO TOTAL POR NIVEL DE ENSEÑANZA

	Tasa de éxito total
Enseñanza básica (1983-1993)	70,0%
Enseñanza media (1994-1999)	70,6%

Fuente: Mineduc, *Compendio de Información Estadística* (1999).

La población que rinde las pruebas de conocimientos específicos (PCE) es aún más reducida, ya que sólo se exigen para el ingreso de un reducido número de carreras. Los porcentajes van desde 29% de los egresados de enseñanza media que dan la prueba específica de matemática a tan sólo 4% la de química. Si nos referimos a la cohorte de edad, estamos hablando de 14% y 2% respectivamente. Es decir, es un pequeño grupo que probablemente se preparó en forma especial para rendir estas pruebas, por lo que se podría pensar que, en general, son aquellos que dominan en mayor medida esos contenidos.

Analizaremos las pruebas del proceso de admisión del año 2000.

[7] Cifra obtenida de la información de G. Donoso, M. A. Bocchieri, E. Ávila *et al.*, *El Sistema de Admisión: Orígenes y Evolución* (2000), y de matrícula, MINEDUC, *Compendio de Información Estadística* (1999).

[8] Éxito total se define como la relación entre el total de alumnos que egresa en el período definido para la cohorte (11 años en educación básica y 6 años en educación media) y la matrícula inicial al primer grado, véase MINEDUC, *Compendio de Información Estadística* (1999).

4.1. Prueba de aptitud verbal (PAA-V)

La prueba de aptitud verbal, compuesta de 75 preguntas, busca medir habilidades de razonamiento verbal, las cuales son: comprensión, análisis, síntesis, interpretación, inferencia y evaluación, que se miden a través de las secciones de términos excluidos, plan de redacción, uso de ilativos y comprensión de lectura. Para esta prueba, tal como se señala en la introducción, no se requiere un nivel de conocimientos muy elevados para contestar las preguntas, pero sí un adecuado dominio del lenguaje.

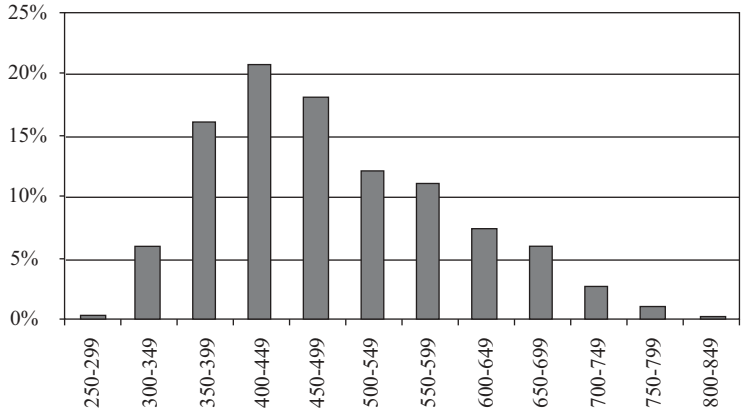
La media de la PAA-V en 1999 fue de 507,4 puntos[9], con una desviación estándar de 106 puntos. En el Gráfico N° 3 se muestra la distribución de puntajes de la PAA-V. Como vemos, la mayoría se acumula bajo los 500 puntos. La cola es más larga en los puntajes altos y más corta y gruesa en los bajos puntajes, mostrando una asimetría. Esto significa que existe un mayor porcentaje de la población que se concentra en puntajes inferiores a 500 puntos.

Así, vemos que más del 50% no llega a los 500 puntos. Al analizar la escala de conversión de la prueba, vemos que se necesitan 26 respuestas correctas netas[10] de las 75 de la prueba, para obtener 506 puntos. Hay una serie de combinaciones de respuestas correctas e incorrectas para lograr ese puntaje, sin embargo, en todas el número de respuestas correctas es inferior a la mitad del total de preguntas de la prueba. Este hecho no implica necesariamente que los alumnos estén mal preparados, ya que por construcción se espera que el promedio de respuestas correctas siempre esté en

[9] En la PAA verbal, PAA matemática y la PCE de historia y geografía de Chile, los puntajes estandarizados se obtienen de una transformación lineal de los puntajes brutos, por lo que la distribución que se observa en los puntajes es la distribución de respuestas correctas netas en la población que rinde la PAA. Así, la media de 500 puntos no necesariamente es lograda por el 50% de la población. En las PCE, en cambio, el proceso de conversión de los puntajes es una normalización; así, la distribución de los puntajes estandarizados en la población no es la misma de los puntajes brutos. En las PCE, quien obtiene 500 puntos, el promedio, se encuentra en el percentil 50, es decir, hay un 50% de alumnos sobre él y 50% con puntajes inferiores a 500, mientras que en la PAA alguien que obtenga 500, el promedio, no necesariamente se ubica en ese percentil.

[10] Nos referimos a preguntas correctas netas como el número que resulta de restarle al número de preguntas correctamente contestadas el número de respuestas incorrectas divididas por cuatro, y aproximando al entero más cercano. El objeto de restarle el número de respuestas incorrectas es castigar por contestar al azar y, por ende, desincentivar este tipo de respuestas. El número de respuestas correctas netas es luego estandarizado, a una escala en que la media es de 500 puntos. Nos referiremos al puntaje estandarizado como puntaje o puntos.

GRÁFICO N° 3: DISTRIBUCIÓN DE PUNTAJES PAA VERBAL



Fuente: Elaboración propia en base de datos del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), Universidad de Chile, "El Sistema de Admisión: Orígenes y Evolución" (2000).

estos márgenes. Sólo si se conoce el nivel de dificultad de las preguntas se podría concluir algo sobre el nivel de logro de los alumnos.

Cuando se revisa el grado de dificultad de las lecturas contenidas en la prueba de PAA-V del año 1999, se constata que corresponde a las exigencias de comprensión requeridas en los textos de estudio de los últimos años de enseñanza media y a las lecturas personales sugeridas en los listados del programa de estudios. Además, si se considera la dificultad de los libros de textos de educación media en las áreas de historia, filosofía, biología, entre otras, las lecturas de la PAA se ubican en un nivel similar. Así, quienes no fueron capaces de entender las lecturas de sus cursos, tampoco pudieron desempeñarse bien en la PAA.

Si consideramos que en la enseñanza media, por lo general, se obtiene nota 4, es decir la mínima para aprobar, con 60% de logro, un alumno que ha trabajado con los textos y ha leído lo que el programa aconseja, debiera, a lo menos, responder el 60% de las preguntas correctamente. Dado que para obtener el puntaje final en la PAA se le resta al número total de aciertos un cuarto de las respuestas incorrectas, quienes logran el 60% de respuestas correctas obtienen como mínimo el 50% de logro una vez que

se descuentan las respuestas erróneas[11], lo que corresponde a 585 puntos. Este último puntaje sólo lo alcanzó el 22% de los alumnos recién egresados de la enseñanza regular que rindieron la prueba para el proceso de admisión 2000[12].

Por otra parte, se podría decir que quien obtiene un logro del 80% se ubica en un nivel de excelencia que le permite continuar un aprendizaje académico que requiere de un muy buen manejo verbal. Este nivel de logro corresponde, como mínimo, a 704 puntos. El porcentaje de los postulantes recién egresados de enseñanza media que lo alcanza es de tan sólo 4%, aproximadamente[13].

En 1991 se publicó un análisis de los resultados de las pruebas del proceso de admisión de 1989 a la educación superior con respecto a las conductas evaluadas[14]. En este estudio del DEMRE, coordinado por E. Ávila, la conducta en que se evidencia el menor dominio por parte de los

[11] Para obtener el 60% de logro es necesario contestar correctamente 45 de las 75 preguntas de la PAA-V. Si no se omite ninguna, significa contestar 30 ítems erróneamente, con lo que el número de respuestas correctas netas, después de restarle un cuarto de las incorrectas, es de 37,5, que equivale al 50% de las preguntas de la PAA-V. Véase Anexo N° 2 con las tablas de conversión de la PAA.

[12] Este porcentaje es conservador, ya que se considera como si la prueba se hubiera respondido en su totalidad, por lo que se restan a las 45 respuestas correctas las demás preguntas de la prueba (30) que se asume contestadas incorrectamente. Si el joven omitió alguna, se le sustrae un número menor de preguntas y por tanto alcanza un mayor puntaje. Como la distribución de los puntajes se asemeja a una distribución normal, véase Gráfico N° 3, el porcentaje de jóvenes con mayor puntaje es menor. Se obtiene así que como máximo el 20% de los alumnos de la promoción obtuvo 60% de logro en la PAA. Pero se debe calcular el porcentaje de alumnos que alcanza el 60% de logro de la promoción que pertenece a la cohorte de edad y cursó sus estudios en la enseñanza regular, por lo que se debe excluir del análisis al 10% del total de alumnos de la promoción que no corresponde. Se asume que quienes obtienen más de 60% de logro sólo pertenecen a la cohorte de edad (este supuesto podría hacer que sobreestimemos el porcentaje de alumnos que alcanzan 60% de logro). Así, como máximo, el 22% de los recién egresados de cuarto medio de la cohorte de edad alcanza el 60% de logro.

[13] Se toman los mismos supuestos para calcular los porcentajes que en el caso anterior (60% de logro).

[14] E. Ávila (coordindador), *Informe de los Resultados de las Pruebas de Admisión a la Educación Superior* (1991). Las conductas evaluadas son: análisis de las relaciones entre los elementos de una estructura léxica, que corresponde a la sección de términos excluidos; síntesis del sentido de la estructura de una comunicación, que corresponde al plan de redacción; síntesis de los elementos de una estructura sintáctica, que corresponde a la sección uso de ilativos; síntesis de una estructura comunicativa, que corresponde a la sección de eliminación de oraciones (actualmente no evaluada), y comprensión textual, interpretación textual, inferencia textual, análisis textual y síntesis textual, que se evalúan en la sección de comprensión de lectura. En el estudio de E. Ávila (1991) se puede observar el porcentaje de respuestas correctas en cada conducta evaluada.

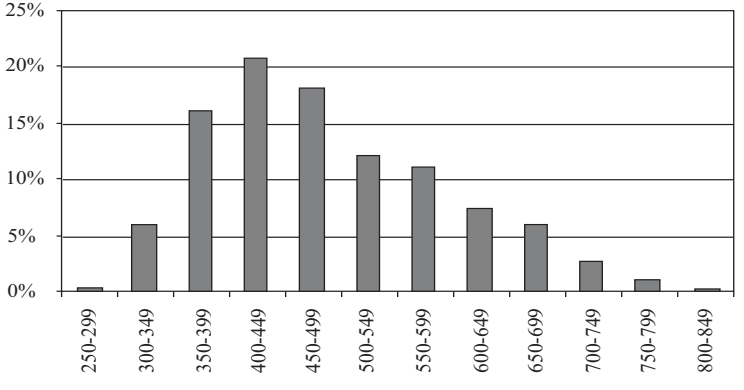
alumnos es la de comprensión de lectura, en donde el menor porcentaje se encuentra en inferencia textual, con aproximadamente un 40% de respuestas correctas por pregunta.

4.2. Prueba de aptitud de matemáticas (PAA-M)

Al igual que la PAA verbal, la PAA matemática busca medir habilidades de razonamiento mediante la resolución de problemas, las cuales se pueden definir como recuerdo de información, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Las secciones son: operatoria directa, razonamiento lógico deductivo, interpretación simbólica, razonamiento analítico y evaluación de suficiencia de datos. La prueba consta de 60 preguntas.

En el Gráfico N° 4 se muestra la distribución de puntajes. El puntaje promedio en la prueba es de 503,2, en donde el 53,2% no alcanza los 500 puntos. Ahora bien, para obtener 500 puntos sólo se necesitan 21 respuestas correctas netas y el máximo de respuestas correctas, antes de descontar las incorrectas, para alcanzar los 500 puntos es de 29 si se contestan las 60 preguntas. Esto implica que más del 53% de los alumnos de la promoción no contesta correctamente la mitad o más de la mitad de la prueba. Como ya se mencionó, esta distribución se obtiene por construcción, por lo tanto

GRÁFICO N° 4: DISTRIBUCIÓN DE PUNTAJES PAA MATEMÁTICA



Fuente: Elaboración propia en base de datos del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), Universidad de Chile, "El Sistema de Admisión: Orígenes y Evolución" (2000).

es difícil inferir cuánto saben los alumnos sólo en base al porcentaje de respuestas correctas. Pero si analizamos el nivel de dificultad, es posible, en alguna medida, concluir cuál es la calidad de la educación que reciben los alumnos.

En un primer análisis, el nivel de dificultad de la PAA matemática es similar al de la prueba diseñada para evaluar el dominio de las matemáticas en los alumnos de los cursos finales de educación media a nivel internacional (TIMMS[15]). Este hecho nos permitiría pensar que el nivel exigido por la PAA matemática corresponde a lo que internacionalmente se considera que debiera ser de dominio general al finalizar la escolaridad.

Así, un nivel de logro de 60% en la PAA quiere decir que el joven tiene un manejo adecuado al nivel básico de la matemática, el cual le permitiría enfrentar problemas de la vida cotidiana y profesional con relativa facilidad. El lograr este nivel implica obtener 36 respuestas correctas, lo que significa alcanzar como máximo —si no contestó ninguna incorrectamente— 622 puntos y como mínimo 573 puntos[16]. Vemos que tan sólo el 26% de los alumnos de la promoción de 1999 que rinde la prueba alcanza este logro del 60%[17].

Se podría decir que quienes obtienen un nivel de logro del 80% cuentan con un muy buen manejo matemático, lo que les permite no sólo adquirir mayores y más complejos conocimientos matemáticos, sino también resolver con total facilidad los problemas de la vida cotidiana. Si consideramos a los alumnos que obtienen más del 80% de logro, con un puntaje mínimo de 694, el porcentaje baja a 12% de los egresados de enseñanza media regular que rindieron la prueba[18].

El estudio del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educaciónal (DEMRE), de la Universidad de Chile, coordinado por E. Ávila (1991), sobre el proceso de admisión a la educación superior de 1989, describe el desempeño relativo en las distintas secciones de la PAA destinadas a analizar las siguientes conductas y contenidos: operatoria directa, razonamiento lógico, interpretación simbólica, razonamiento analítico y evaluación. Las secciones que evidencian un menor porcentaje de respuestas correctas y, por ende, un menor dominio, son las de razonamien-

[15] Véanse A. E. Beaton, I. V. S. Mullis, M. O. Martin, *et al*., *Mathematics and Science Achievement in the Final Year of Secondary School: IEA's Third International Mathematics and Science Study*, e IEA, *TIMSS Mathematics Item: Released Set for Population 3* (1998).

[16] Véase Anexo N° 2 con las tablas de conversión de la PAA.

[17] Esto, considerando el número de jóvenes que obtienen 573 puntos o más, por lo que se toma el menor puntaje posible de obtener 60% de logro. Así, se obtiene un estimado conservador del porcentaje de jóvenes con este nivel de logro. Se toman los mismos supuestos que los utilizados para calcular los porcentajes en la PAA-V.

[18] Se consideran los mismos supuestos del caso anterior.

to analítico y evaluación, y la de mayor dominio es operatoria directa[19]. Vemos que los jóvenes logran realizar aplicaciones simples, manejan con relativa facilidad los problemas sencillos que implican operatoria directa, pero experimentan dificultad en los problemas que requieren de un razonamiento analítico y evaluación. Esto es preocupante, ya que la mayoría de los problemas cotidianos exigen sobre todo capacidad de análisis y de evaluación, más que un simple ejercicio de operatoria directa. Los alumnos debieran ser capaces no sólo de resolver un ejercicio matemático, sino plantear cuál es el problema y determinar la forma de resolverlo.

4.3. Pruebas de conocimientos específicos (PCE)

A diferencia de la PAA, las PCE buscan medir conocimientos específicos respecto al área evaluada. Dentro de ellas, la PCE de historia y geografía de Chile es obligatoria para todos quienes rinden la PAA; las otras PCE las rinden los estudiantes según sean o no requisitos para las carreras a las que postulan.

Los contenidos de las PCE se basan en los planes y programas de la enseñanza media, tanto el plan común como el electivo, de manera que todos los temas debieran enseñarse en los liceos. Historia y geografía de Chile, ciencias sociales y matemática se basan en su mayoría en el plan común; en cambio física y química se concentran en los planes electivos[20].

Muchos de quienes rinden estas pruebas han tomado los electivos del área y se han preparado para darlas. De las universidades del Consejo de Rectores, sólo el 50% de las carreras que ellas imparten las exigen, y de éstas, cerca del 50% pide exclusivamente la PCE de matemática y tan sólo el 5% exige la PCE de química. Así, es fácil explicarse el bajo nivel de rendición de estas pruebas.

Las PCE se construyen de modo que tengan capacidad discriminatoria, como señala el estudio del DEMRE realizado por Donoso *et al.* (2000). Es decir, se busca que sean sensibles a las diferencias de nivel con que se presenta la variable medida, de modo que los candidatos puedan ser jerarquizados de acuerdo a sus resultados. Las pruebas tienen un nivel de dificultad mediana, aunque éste es estimado, ya que no se someten a un proceso de pre-test[21].

[19] E. Ávila (coordinador), *Informe de los Resultados de las Pruebas de Admisión a la Educación Superior* (1991).

[20] Los planes y programas de enseñanza media vigentes en el momento del estudio contemplaban ramos y contenidos obligatorios para todos los alumnos, los que constituían el plan común. Además, incluían ciertos ramos a los cuales el alumno podía optar, a partir de tercero medio; entre ellos, física, química, biología, artes plásticas, filosofía, idioma extranjero, educación física y educación musical.

[21] Véase G. Donoso, M. A. Bocchieri, E. Ávila *et al., El Sistema de Admisión: Orígenes y Evolución* (2000), p. 47.

También se destaca en el estudio del DEMRE (Donoso *et al*., 2000) que los resultados obtenidos en estas pruebas muestran una gran estabilidad a través del tiempo, en términos del perfil general de logros de aprendizaje. Según éste, tanto por el número de errores como por las omisiones, los alumnos demuestran un escaso desarrollo de las capacidades esperadas para ingresar a la universidad. Muestran un conocimiento más bien elemental de las disciplinas, con un manejo superficial y desintegrado de los contenidos. Los resultados ponen en evidencia el bajo cumplimiento de los objetivos de la educación media[22].

Se destaca el mal desempeño en las pruebas específicas de matemática y física, en las que para obtener un puntaje de 500 se requiere lograr sólo 3 y 1 respuestas correctas netas, respectivamente. Este puntaje implica estar en el percentil 50 de los alumnos que rindieron la prueba[23]. Se podría pensar que estas pruebas son excesivamente difíciles porque pretenden discriminar a los mejores entre los más preparados. Sin embargo, al menos en física y matemática, el nivel es semejante a lo que exige el TIMSS de los cursos finales de la enseñanza media, para aquellos que han tomado los cursos avanzados[24].

En el Cuadro N° 9 se muestran los principales resultados de las pruebas y algunas características que permiten interpretarlos mejor, en el que RCN equivale a respuestas correctas netas.

La prueba específica de matemática, rendida por sólo el 29% de los egresados de enseñanza media de la cohorte de edad, plantea, en un porcentaje importante, contenidos correspondientes al plan común para enseñanza media. En esta prueba, rendida por quienes quieren seguir carreras relacionadas a la matemática, tan sólo el 5% obtuvo más de el 60% de logro, y un tercio de los alumnos contestó sistemáticamente mal, es decir, tuvo más de cuatro veces respuestas incorrectas que correctas.

En física, donde el 6% de los egresados de media rinde esta prueba, los resultados no son muy distintos: tan sólo el 9% alcanza 60% de logro, y el 17% contesta sistemáticamente mal.

---

[22] G. Donoso, M. A. Bocchieri, E. Ávila *et al., El Sistema de Admisión: Orígenes y Evolución* (2000).

[23] El percentil indica el porcentaje acumulado bajo él, es decir, si alguien se ubica en el percentil 50 significa que el 50% de la población tiene un nivel de logro igual o inferior al suyo.

[24] Véanse A. E. Beaton, I. V. S. Mullis, M. O. Martin *et al., Mathematics and Science Achievement in the Final Year of Secondary School: IEA's Third International Mathematics and Science Study* (1998); IEA, *TIMSS Mathematics Items. Released Set for Population 3* (1998); IEA, *TIMSS Science Items. Released Set for Population 3* (1998).

CUADRO N° 9: PRINCIPALES RESULTADOS Y CARACTERÍSTICAS DE LAS PCE PARA EL PROCESO DE SELECCIÓN 2000

	Historia y geografía de Chile	Matemática	Física	Biología	Ciencias sociales	Química
Promedio de respuestas correctas por pregunta[a]	45,6%	18,3%	24,3%	23,8%	43,7%	34,2%
% Alumnos que rinden PCE de los egresados de Media	63%	29%	6%	20%	17%	4%
% de jóvenes de la cohorte de edad que rinden la PCE[b]	31%	14%	3%	10%	8%	2%
N° de preguntas	60	50	40	50	60	40
N° de respuestas correctas netas para obtener 500 puntos[c]	23	3	1	6	20	8
% correcto neto de la prueba para tener 500 puntos	38%	6%	3%	12%	33%	20%
% correcto neto de la prueba para tener 700 puntos	78%	62%	65%	44%	73%	80%
Puntaje dejando la prueba en blanco	302	452	468	341	214	368
Puntaje respondiendo al azar[d]	336	507	555	428	287	431
% jóvenes con más del 60% de logro del total de la PCE[e]	26%	6%	9%	1%	14%	13%
% jóvenes con número negativo de respuestas correctas netas del total de la PCE[f]	1%	33%	17%	6%	0.2%	9%

[a] El promedio de respuestas correctas por pregunta es el promedio del porcentaje de respuestas correctas de cada pregunta.

[b] En la cohorte de edad se incluye a los alumnos egresados de enseñanza media y que no rindieron la prueba, y a los alumnos que abandonaron el sistema y que estarían terminando cuarto medio si no hubieran desertado de la enseñanza escolar.

[c] El número de respuestas correctas netas se obtiene de restar a las respuestas acertadas totales un cuarto de las respuestas incorrectas.

[d] Si se contestara completamente al azar, hay 25% de probabilidades de contestar correctamente; así, en la prueba total se supone que se contestan correctamente un cuarto de las preguntas e incorrectamente tres cuartos; se obtiene el número de respuestas correctas netas que eso significa y se obtiene de la tabla de equivalencia a qué puntaje corresponde.

[e] Se determina qué puntaje significa obtener un 60% de logro, y luego se determina qué porcentaje de los jóvenes alcanzó ese puntaje o más.

[f] Obtener un número negativo de respuestas correctas netas significa contestar sistemáticamente mal, es decir, por lo menos cuatro veces más incorrecta que correctamente. Se determina qué puntaje corresponde al alcanzar un puntaje negativo y luego se determina el porcentaje de alumnos que obtiene ese puntaje o uno menor.

Fuente: Elaboración propia en base a datos de G. Donoso, M. A. Bocchieri, E. Ávila *et al.*, *El Sistema de Admisión: Orígenes y Evolución* (2000).

En las PCE de ciencias sociales e historia y geografía, con 21% y 71% respectivamente de jóvenes recién egresados de cuarto medio que la rinden, se evidencian mejores resultados. El 18% y 25% de los que rinden cada prueba logra más del 60% de la prueba correcta, y casi no hay jóvenes que contesten sistemáticamente mal.

En la PCE de biología, con 17% de los jóvenes de la promoción que la rinden, tan sólo 1% logra contestar el 60% de la prueba correctamente; sin embargo, casi no hay jóvenes que contesten sistemáticamente mal (sólo el 0,2%).

Por último, en la PCE de química, que es la que tiene el menor porcentaje de rendición (tan sólo el 4% de los recién egresados), el 13% de ellos obtiene 60% de logro y el 9% contesta cuatro veces, o más, equivocadamente que acertadamente.

Sin embargo, y pese a que el nivel de dificultad de las pruebas no ha variado sustancialmente, como lo señala el DEMRE (véase Donoso *et al.*, 2000), el promedio nacional de notas ha aumentado de 4,7 a 5,6 desde que ellas funcionan como mecanismo de selección. Se sostiene que el promedio nacional ha sufrido un proceso de inflación, dado que el rendimiento no ha aumentado en ese lapso.

La PAA revela también las diferencias en calidad según las distintas dependencias de los establecimientos[25]. En la revista *Qué Pasa*, 24 de abril de 2001, se publicó la lista de todos los establecimientos educacionales científico-humanistas diurnos cuyos alumnos rindieron la PAA en el 2000. Si tomamos al 10% superior vemos que en este grupo el 92% corresponde a establecimientos particulares pagados, 6% a particulares subvencionados y 2% a municipales[26].

Esta diferencia también se constata si tomamos al décimo lugar de cada dependencia, en donde vemos que el puntaje promedio del décimo particular pagado está a más de 100 puntos, una desviación estándar, del décimo municipal y a más de media desviación estándar del particular subvencionado en esa posición. Entre los establecimientos municipales, el que ocupa el décimo lugar alcanza un puntaje sólo 50 puntos superior al puntaje promedio nacional (véase Cuadro N° 10).

[25] Es probable que las diferencias no se puedan atribuir sólo a los diversos tipos de establecimientos, sino también a las diferentes posibilidades de acceso a los preuniversitarios.

[26] Cabe señalar que los establecimientos particulares representan el 9% del total de establecimientos.

El mejor logro de los colegios particulares pagados y particulares subvencionados no se puede atribuir completamente al nivel socioeconómico de sus alumnos. Hay estudios que, controlando por nivel socioeconómico[27] de los alumnos, muestran un mayor puntaje en aquellos alumnos provenientes de establecimientos particulares[28].

CUADRO N° 10: DÉCIMO LUGAR POR DEPENDENCIA

	Particular pagado	Particular subvencionado	Municipal
Promedio PAA	693,7	612,1	549,6
Lugar en el ranking total	10	161	339

Fuente: Elaboración propia en base a datos de revista *Qué Pasa*, 24 de abril de 2001.

Otra forma de ver la desigual calidad de la educación en Chile es considerando la probabilidad de obtener más de 700 puntos en la PAA según dependencia. Como vemos en el Cuadro N° 11, la dependencia es un factor determinante de la posibilidad de lograr altos puntajes. Esa posibilidad es casi 10 veces mayor para un joven que cursó enseñanza media en un colegio particular que si lo hizo en un liceo municipal. A su vez, si analizamos la probabilidad de acceso vemos que para un joven egresado de un

[27] Controlar por nivel socioeconómico significa tomar en cuenta el hecho de que aquellos provenientes de sectores más acomodados probablemente tendrán mejores puntajes, y que estos se explicarán en parte por el entorno de donde provienen y en parte por la calidad del establecimiento donde se educaron. Para poder distinguir la incidencia de cada uno de estos factores, se realiza un análisis estadístico.

[28] Estudios que se basan en el desempeño en el SIMCE confirman estos resultados, entre ellos, A. Mizala y P. Romaguera, "Determinación de Factores Explicativos de los Resultados Escolares en Educación Media en Chile" (2000); y A. Mizala, P. Romaguera y D. Farren, "Eficiencia Técnica de los Establecimientos Educacionales en Chile" (1998). D. Contreras analiza los resultados de la PAA, y encuentra que aquellos que asistieron a establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados obtienen mayor puntaje que los alumnos provenientes de establecimientos municipales. Veáse D. Contreras, "Evaluating a Voucher System in Chile: Individual, Family and School Characteristics" (2001). Sin embargo, los resultados se deben mirar con cautela ya que a pesar de que controlan por nivel socioeconómico, no lo hacen por nivel de gasto, y aunque exista una correlación positiva entre ambos podrían existir efectos que el nivel socioeconómico no captura.

CUADRO N° 11: PROBABILIDAD DE ALUMNOS CON MÁS DE 600 Y 700 PUNTOS EN PAA SEGÚN DEPENDENCIA EN 1998

	Sobre 600		Sobre 700	
	PAA-V	PAA-M	PAA-V	PAA-M
Particular pagado	1 : 2	1 : 2	1 : 6	1 : 5
Particular subvencionado	1 : 5	1 : 6	1 : 22	1 : 23
Municipal	1 : 6	1 : 8	1 : 28	1 : 29
Probabilidad sin diferencias entre dependencias[a]	1: 5	1: 6	1 : 20	1 : 16

[a] Este dato se calcula según porcentaje total de jóvenes de la promoción que obtuvo sobre 600 y sobre 700 puntos respectivamente en el año 1998.

Fuente: D. Contreras, D. Bravo, C. Sanhueza, "PAA, ¿Una Prueba de Inteligencia?" (2001).

establecimiento municipal es un quinto de la que tiene quien cursó sus estudios en un colegio particular pagado[29].

A la luz de los resultados de quienes rinden la PAA se puede concluir que los alumnos están lejos de lograr los objetivos propuestos para la educación media. Sería interesante saber si los rendimientos actuales son mejores o peores que años atrás. Sin embargo, estas pruebas, por su diseño, no permiten establecer comparaciones sobre el avance o retroceso de un año a otro, ya que sus puntajes son relativos a la población evaluada. Se está estudiando la posibilidad de comparar las futuras pruebas, lo cual sería altamente conveniente en términos de la información que se puede extraer para políticas públicas. En EE. UU., las declinaciones en los puntajes del SAT, un equivalente a nuestra prueba de aptitud, pero comparable de año en año, han tenido una fuerte repercusión en la opinión pública, lo que ha llevado a una revisión de las políticas educacionales y a un análisis a fondo de lo que está sucediendo en las escuelas. La opinión pública estadounidense no encontró aceptable la fuerte caída de los puntajes SAT que se hizo evidente en los setenta y que llegó a su punto más bajo en 1980, tendencia que luego se empezaría a revertir hasta llegar a los niveles iniciales a mediados de los noventa. Es interesante notar que esa caída se atribuyó, en parte, a una baja en las exigencias, específicamente en los requisitos para graduarse de la enseñanza secundaria.

[29] F. Jara, "Antecedentes del Sistema de Educación Superior (1996), citado en P. González, "Análisis Económico de la Política de Educación Superior en Chile" (2000).

La función principal de las pruebas de admisión a la educación superior es la de proveer un mecanismo objetivo de selección, sin embargo es tal la información que se puede obtener acerca de los niveles de aprendizaje alcanzados por los alumnos de enseñanza media, que valdría la pena utilizar esta información para complementar la obtenida en las evaluaciones nacionales de rendimiento. Se podría entregar mayor información sobre al logro concreto de los alumnos en cada área y, sobre todo, en los tópicos en que se concentran los mayores déficits. Considerando que un número importante de preguntas se liberan cada año, podría entregarse junto con ellas un detalle del logro en cada una, distinguiendo según grupos demográficos. Si bien reconocemos que esta labor no corresponde al Departamento de Evaluación, Medición y Registro (DEMRE) de la Universidad de Chile, el MINEDUC podría solicitar este servicio al mismo DEMRE.

Se está evaluando la posibilidad de realizar pruebas que sean comparables de año en año, mediante la aplicación de nuevas técnicas psicométricas. Esto significará un aporte ya que se podrá determinar si hay avances o retrocesos en el desempeño de los postulantes a la educación superior.

El proceso de inflación de notas, reconocido por el DEMRE, ha llevado a que los jóvenes sientan una falsa seguridad respecto a su preparación académica, la cual choca con la realidad al evaluarse en la PAA. En este sentido cobra mayor importancia la existencia de exámenes escolares externos que indiquen a tiempo a los alumnos cuál es su verdadero nivel de logro. Mientras esto no exista, se deberían buscar medidas vinculadas a los puntajes de los alumnos a la PAA para señalar a los padres el nivel real de preparación de los alumnos. Si hubiera mayor transparencia con los datos y se pudiera observar la relación entre el promedio de notas alcanzado por los alumnos de un colegio y el promedio de puntaje en la PAA, se podría estimar cuán bien se ajustan entre ambas. Una simple medida que podría aportar esta información es publicar para cada colegio los puntajes promedio de la PAA junto con las notas promedio de los alumnos que la rindieron.

5. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN CHILENA EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

En 1997, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, de UNESCO, realizó el Primer Estudio Internacional Comparativo de Lenguaje, Matemática y Factores Asociados, el cual tiene por objetivo comprender el estado de la educación en América Latina. Los países que participaron en el estudio son trece[1]:

- Argentina
- Bolivia
- Brasil
- Chile
- Colombia
- Costa Rica
- Cuba
- Honduras
- México
- Paraguay
- Perú
- República Dominicana
- Venezuela

Este estudio nos permite conocer tanto el logro educacional de los niños de la región como de cada país y abre la posibilidad a la comparación entre ellos. Una ventaja de esta investigación es que por primera vez se realiza un estudio de este tipo sólo en países de América Latina, países que presentan un nivel similar de desarrollo y que se consideran semejantes en cuanto a cultura y tradición, a pesar de las diferencias idiosincrásicas propias de cada uno. El estudio puso especial énfasis en el logro de una base curricular consensuada entre todos los Estados participantes. Así, se puede sostener que la comparación es justa.

El estudio sondea el nivel educativo obtenido por los niños de enseñanza primaria, los cuales suman en la región más de setenta y cuatro millones. Se realiza a través de una muestra estratificada ponderada representativa de dos grados: tercero y cuarto[2]. El número de niños y niñas evaluados es de aproximadamente cincuenta y cinco mil en total.

Las áreas consideradas son lenguaje y matemática, lo que presenta una ventaja adicional respecto de otros estudios internacionales en que ha participado Chile, en los cuales no se evalúa el área verbal. Los tópicos

[1] Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (UNESCO), *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Medio, Primer Informe* (1998) y *Segundo Informe* (2000). Sin embargo, los resultados son públicos para once de ellos, ya que Perú no dio autorización para que se publicaran y los resultados de Costa Rica no se incluyeron por razones técnicas.

[2] En el caso de Brasil se procedió de una manera distinta al muestreo general. En el proceso de estratificación se agregó una etapa más. En ella se eligieron tres estados y en cada uno de ellos se seleccionaron tres municipios con nivel de desarrollo bajo, medio y alto.

evaluados en lenguaje son comprensión lectora, análisis de textos y redacción. En matemática se incluyó la medición de cuatro tópicos: numeración, operatoria con números naturales, fracciones, geometría y medición. Incorpora, además, interpretación de gráficos, reconocimiento de patrones, manejo de probabilidades y relaciones entre datos.

La principal conclusión de este estudio es que el nivel de desempeño alcanzado por todos los países evaluados es bajo, a excepción de Cuba, que logra resultados significativamente superiores.

5.1. Lenguaje

En lenguaje se analiza la comprensión lectora de los alumnos. La principal conclusión es que el nivel de logro es en general bajo. Según el *Segundo Informe* (2000) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, la mayoría de los estudiantes de la región realizan procesos de lectura en los que prima una comprensión fragmentaria y localizada, y que aun cuando se podría afirmar que se les está enseñando a leer, los alumnos no logran entender plenamente el significado del texto ni realizar interpretaciones de lo que leen. Lamentablemente, Chile no escapa de este diagnóstico. Este resultado no debiera sorprender, porque es concordante con lo que el SIMCE muestra acerca de la comprensión lectora de nuestros alumnos.

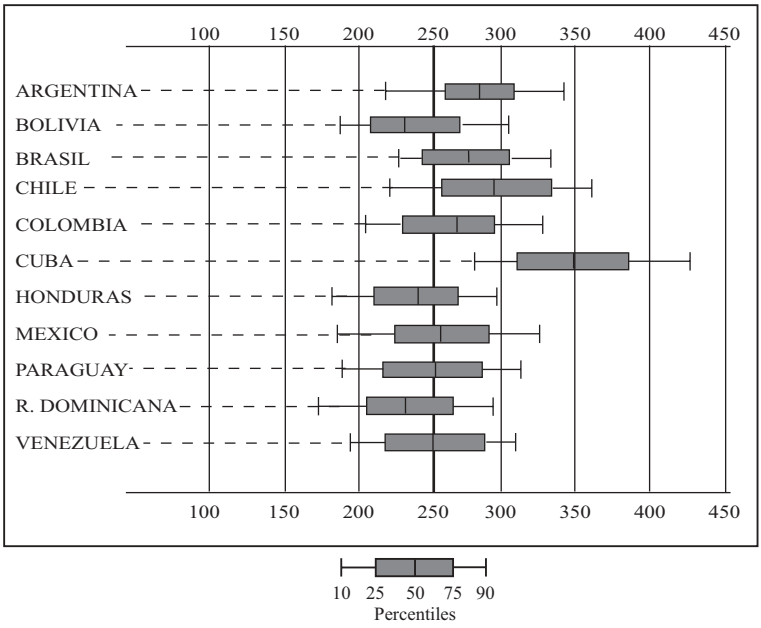
En el Gráfico N° 5 se muestran los resultados por país para la prueba de lenguaje de los cuartos básicos. Excepto Cuba, que se escapa significativamente de la mediana regional —la cual divide a toda la población en dos grupos con un 50% de los estudiantes en cada uno—, los países se concentran alrededor de ésta. Sin embargo, se pueden distinguir dos grupos entre ellos. El primero lo constituyen Chile junto con Argentina, Brasil, Colombia, México y Paraguay; cuyas medianas están por sobre la mediana regional. El otro grupo está conformado por los países cuya mediana está por debajo del promedio regional, los cuales son Bolivia, Honduras, República Dominicana y Venezuela.

En el Gráfico N° 5 también se puede apreciar que parte de nuestros mejores alumnos, el 25% superior, sólo logra resultados similares a los de los alumnos cubanos ubicados en el 50% inferior. Parte de nuestro 10% superior se compara sólo a los alumnos que se encuentran levemente por sobre el promedio en Cuba.

Se realizó un análisis más fino de la habilidad de lectura de la población y para eso se distinguieron tres niveles de desempeño, en base a la dificultad de la tarea y el tipo de habilidad requerida:

— Nivel I: lectura literal: se requiere sólo una comprensión literal del texto, como reconocer actores de un relato o identificar fragmentos claves en la argumentación.
— Nivel II: parafraseo, es decir, traducir el texto a palabras propias.
— Nivel III: lectura de carácter inferencial: requiere que el estudiante infiera las respuestas del texto, como, por ejemplo, relacionar partes del texto en torno a un tema.

GRÁFICO N° 5: LENGUAJE CUARTO BÁSICO



Fuente: Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (UNESCO), *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado. Primer Informe* (1998).

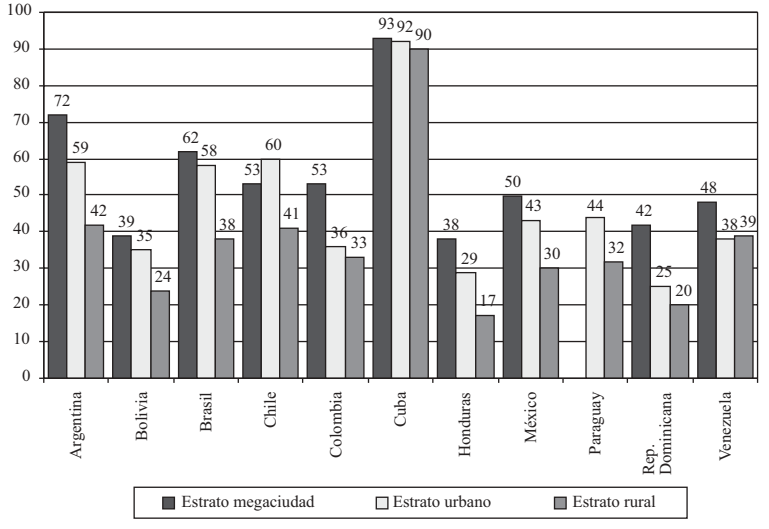
El porcentaje de niños que alcanzan el nivel I en la región está por sobre el 90% en las zonas urbanas y el 82% en las zonas rurales. Esto implica que en la región, salvo excepciones, se está logrando al menos la alfabetización inicial. Entre los países, casi no se evidencian diferencias para el estrato urbano ya que están todos sobre el 90%; en Chile lo consigue el 94,5% de los alumnos y Cuba logra que todos sus alumnos superen esta valla. En el sector rural se observan mayores variaciones, ya que Bra-

sil, Honduras y República Dominicana tienen porcentajes menores a 80%, Chile el 89% y Cuba el 100%.

En el nivel II, el porcentaje de logro disminuye significativamente y se observan diferencias importantes entre países, zonas demográficas y aun entre subzonas urbanas (megaciudades y ciudades). El promedio regional en el estrato urbano en megaciudad es de 76%, Chile se ubica exactamente en el promedio y Cuba se aleja logrando el 99%. Superamos a México, que tiene 70% de logro y Brasil está sobre nosotros con 88%. En el estrato urbano en ciudades, el porcentaje de logro promedio es menor, 64%, y se evidencia una dispersión similar entre países. Para los estratos rurales, uno de cada dos niños no alcanza el nivel II a escala regional, siendo Cuba el único país en que el 95% de sus alumnos lo alcanza. Chile, junto con Brasil y Argentina ubican a poco más del 60% de sus alumnos en este nivel y Bolivia, Honduras y República Dominicana ubican el 40% o menos.

En el nivel III, que indica la capacidad de comprender efectivamente un texto, el promedio de logro es bajo. En las megaciudades, el promedio regional es de 54%; en las ciudades es de 45% y en las zonas rurales de 32%. En el Gráfico N° 6 se observa que la mitad de los países logran que el

GRÁFICO N° 6: PORCENTAJE DE LOS ALUMNOS QUE ALCANZAN EL NIVEL III EN LENGUAJE POR ESTRATO DEMOGRÁFICO



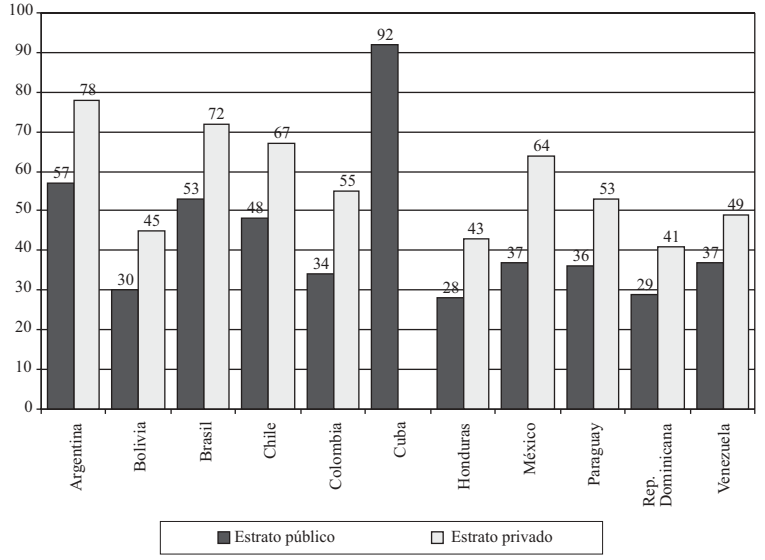
Fuente: Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (UNESCO), *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado. Segundo Informe* (2000).

50% los alumnos en zonas urbanas alcancen el nivel III. Sin embargo, aun cuando Chile supera los porcentajes alcanzados por la región, estos niveles están lejos de los logrados por Cuba: 90%.

En el Gráfico N° 7 se observa el porcentaje de logro en el nivel III según dependencia administrativa, en donde los establecimientos privados incluyen tanto los particulares subvencionados como los particulares pagados.

En Chile más del 40% de los estudiantes de todo el país no alcanza el nivel III, es decir, no comprenden bien lo que leen. Este grupo difícilmente podrá utilizar la lectura como recurso para seguir aprendiendo. Con respecto a nuestros vecinos, no evidenciamos una clara ventaja frente a ellos, incluso Argentina y Brasil muestran un mayor porcentaje de niños en el nivel III.

GRÁFICO N° 7: PORCENTAJE DE LOS ALUMNOS QUE ALCANZAN EL NIVEL III EN LENGUAJE POR ESTRATO ADMINISTRATIVO



Fuente: Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (UNESCO), *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado. Segundo Informe* (2000).

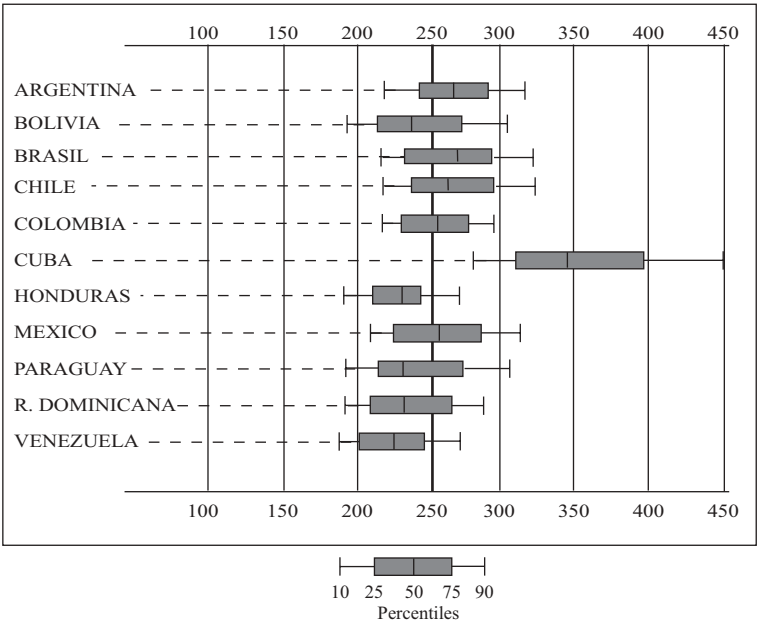
5.2. Matemáticas

En matemática se evalúan los contenidos mínimos requeridos hasta cuarto básico, como numeración, operatoria con números naturales, fracciones comunes, geometría y habilidades matemáticas.

La principal conclusión del estudio es que los alumnos de la región, tal como lo señala el informe, sólo alcanzan un nivel básico de reconocimiento de signos y estructuras, pero con escasa capacidad para resolver problemas matemáticos, sean simples o complejos, que se presentan en situaciones cotidianas.

En el Gráfico N° 8 se pueden observar los resultados de cada país para la prueba de cuarto básico en matemática. Chile obtiene un resultado superior a la mediana regional, junto con Argentina, Brasil, Colombia y

GRÁFICO N° 8: MATEMÁTICA CUARTO BÁSICO



Fuente: Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (UNESCO), *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado. Segundo Informe* (2000).

México. Por otro lado, Bolivia, Honduras, Paraguay, República Dominicana y Venezuela exhiben rendimientos inferiores a la mediana regional. Cuba se distingue como el único país con puntajes muy superiores a la mediana y significativamente mayores que los de otros países.

Gran parte de los mejores alumnos de nuestro país, el 10% superior, sólo supera al 25% peor de los alumnos cubanos, obteniendo, por tanto, puntajes inferiores a los del alumno promedio en Cuba.

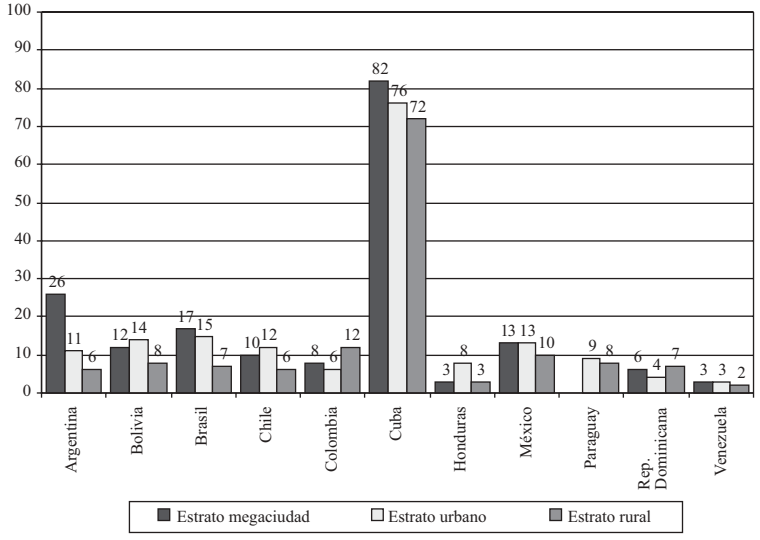
Situarse sobre la mediana regional no implica un buen manejo matemático, como se observa al analizar el nivel de logro alcanzado según los siguientes criterios:

— Nivel I: reconocimiento y utilización de hechos y relaciones matemáticas básicas. Los alumnos son capaces de abordar ejercicios usuales y rutinarios de las salas de clases.
— Nivel II: reconocimiento y utilización de estructuras matemáticas simples. Los alumnos pueden abordar tanto los ejercicios usuales y rutinarios de aula como problemas simples, en donde deben aplicar operaciones básicas como la suma, resta, multiplicación y división.
— Nivel III: reconocimiento y utilización de estructuras matemáticas complejas. En este nivel se ubican los estudiantes que pueden utilizar procedimientos usuales y no usuales para la resolución de problemas.

En la región, el nivel I lo logra aproximadamente el 90% de los niños. Cerca del 94% de los escolares chilenos y el 99% de los cubanos, en zonas urbanas, logran este nivel. Nuestro país está por debajo de Cuba, Argentina y Bolivia, pero supera a Paraguay, Venezuela y Brasil, entre otros. Los niños de la región que están cursando tercero y cuarto básico dominan al menos los contenidos esperados para los dos curso iniciales de enseñanza básica.

En el nivel II, el rendimiento demostrado anteriormente no se mantiene y las diferencias se acentúan entre estratos. El nivel de logro de los estudiantes en estratos urbanos en megaciudades es de 54%, Cuba se destaca con 95%, le siguen Argentina con 79%, México con 62% y Chile con 58%. Honduras y República Dominicana ubican a cerca de 35%. En las zonas urbanas, excluyendo megaciudades, el 49% de los estudiantes logra este nivel, siendo Cuba el país de mejor desempeño: el 90% de sus alumnos logra este nivel. Chile, con un resultado similar al de Bolivia, consigue que el 50% de sus alumnos alcancen el nivel intermedio. En el estrato rural, los resultados de Latinoamérica son inferiores, con un logro de 40%. Cuba

GRÁFICO N° 9: PORCENTAJE DE LOS ALUMNOS QUE ALCANZAN EL NIVEL III EN MATEMÁTICA POR ESTRATO DEMOGRÁFICO



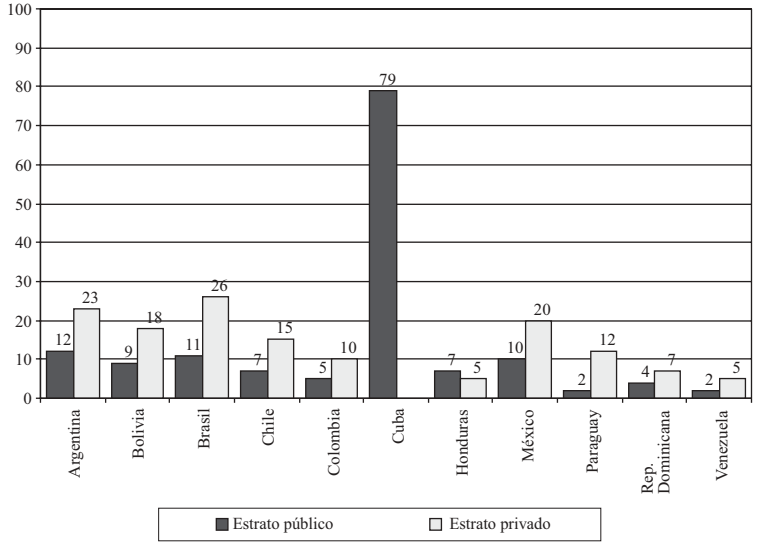
Fuente: Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (UNESCO), *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado. Segundo Informe Preliminar* (2000).

mantiene un alto porcentaje, 89%, y Chile lo baja, con un 38%, similar al de República Dominicana. Honduras y Venezuela se ubican por debajo nuestro, con cerca del 22% de alumnos en el nivel II.

En el nivel III el porcentaje de logro de la región es muy bajo, tanto para las zonas urbanas, megaciudades (18%) y ciudades (13%), como para las zonas rurales (12%). Chile evidencia un muy bajo desempeño: menos del 15% de nuestros estudiantes alcanza este nivel. Cuba, en cambio, logra que el 79% de sus alumnos alcancen este nivel (ver Gráfico N° 9).

Al analizar el desempeño en el nivel III por estrato administrativo, Gráfico N° 10, se observa una diferencia en el porcentaje de alumnos que no son capaces resolver problemas en matemática, sin embargo los dos estratos se encuentran en una condición precaria. El 93% de los alumnos en escuelas municipales urbanas no es capaz de aplicar la matemática aprendida para resolver situaciones de la vida cotidiana, mientras que en las escue-

GRÁFICO N° 10: PORCENTAJE DE LOS ALUMNOS QUE ALCANZAN EL NIVEL III EN MATEMÁTICA POR ESTRATO ADMINISTRATIVO



Fuente: Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (UNESCO), *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado. Segundo Informe Preliminar* (2000).

las privadas urbanas es un 85%. Se podría pensar que las exigencias de este nivel son imposibles de lograr por niños de 4° básico, pero el logro de Cuba prueba lo contrario: sólo el 21% no pudo responder bien a las tareas requeridas.

Para finalizar, se concluye que los resultados de Chile son bajos. En matemática se revela un menor nivel de logro que en lenguaje, con un 85% de los alumnos incapaces de resolver problemas tanto de la vida diaria como complejos. A pesar del mejor logro evidenciado en lenguaje, que Chile tenga un 40% de niños que no comprenden lo que leen es un mal comienzo, sobre todo si consideramos a la lectura como herramienta fundacional del aprendizaje. Aun cuando Chile ha logrado destacarse económicamente en la región, en educación no logramos sobresalir.

En el estudio se insinúa la posibilidad de revertir los bajos resultados de la región. El análisis de las variables de contexto muestra que entre

las variables que inciden en el rendimiento hay algunas que son modificables. Según el estudio, la mayor parte de la varianza de los resultados, dos tercios, se explica por factores propios de las escuelas. Se observa así que las escuelas pueden compensar los efectos negativos de elementos estructurales, como el entorno familiar. Por lo tanto, hay espacio para la acción.

Otro hallazgo importante se refiere al efecto del gasto en los rendimientos educacionales. En este estudio se concluye que "las diferencias no son necesariamente producto de un mayor o menor gasto por alumno. Esto no quiere decir que no haya necesidad de invertir en educación, pero se señala que se puede invertir en medidas efectivas de bajo costo, y obtener mejorías sustanciales en el rendimiento"[3].

En esta evaluación, Cuba ocupa un lugar destacado en la región. Se erige, así, en un modelo interesante de estudiar[4]. Evidencia anecdótica indica que este país tiene un buen sistema de formación de profesores. Una proporción de sus docentes se forma en universidades extranjeras, en las cuales asimilaron el alto estándar de educación que prima en el Este de Europa[5]. Los profesores en Cuba son evaluados constantemente y se les exigen informes del rendimiento de sus alumnos. Si su desempeño no es satisfactorio, deben volver a la universidad. Sólo pueden retornar al aula cuando han logrado aprobar exámenes que acrediten idoneidad. Otra variable por considerar es que el nivel de ingreso de los profesores no difiere sustancialmente del de los demás profesionales, lo que puede atraer a la pedagogía a personas que no considerarían dicha opción por el costo de oportunidad. Por otra parte, tienen un sistema educacional que premia la excelencia de los alumnos, dando mejores oportunidades a quienes tienen condiciones y se esfuerzan más.

---

[3] Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (UNESCO), *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado: Segundo Informe* (2000).

[4] Los buenos resultados de Cuba son válidos y confiables. Los investigadores del Laboratorio Latinoamericano decidieron repetir la evaluación en Cuba dada la divergencia de sus resultados con el resto de la nación. En esta reevaluación confirmaron los rendimientos obtenidos.

[5] Entre los países participantes en el TIMSS, la República Eslovaca, Hungría, Eslovenia, la Federación Rusa, la República Checa, Bulgaria y Letonia están, tanto en matemática como en ciencias, sobre la media. Sólo Lituania y Rumania no se diferencian de la media internacional. El único que está bajo la media en ambas mediciones es Moldavia.

6. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA CHILENA EN EL CONTEXTO MUNDIAL: TIMSS

En 1999 se hizo una réplica del Tercer Estudio de Matemática y Ciencias (TIMSS) realizado en 1995 a 41 países. En esta nueva versión participó Chile junto a 38 naciones, lo cual nos da la oportunidad de medir nuestro rendimiento en 8° básico con una vara rigurosa[1].

El TIMSS es el estudio sobre educación más grande y comprehensivo que se ha realizado[2]. No sólo entrega información sobre la posición que ocupa cada país en el ranking de rendimiento, sino que además describe los niveles de aprendizaje alcanzados y recoge información de las características de los distintos sistemas educativos. Estas evaluaciones se han realizado desde 1959 y se ha programado la próxima para el año 2003. En cada una de ellas se ha puesto especial cuidado en la conformación de las muestras. En la medición de 1999, todos los países cumplieron con los estándares establecidos y en los casos en que hubo variaciones en las especificaciones, se consignaron debidamente. En Chile participaron 185 escuelas y un total de 5.907 alumnos. La selección de las escuelas se hizo probabilísticamente, al igual que la elección de los cursos al interior de cada establecimiento.

Las preguntas de la prueba se diseñaron siguiendo un proceso riguroso, el cual asegura que no haya sesgos hacia países específicos. El proceso de elaboración se inició en 1995, con el desarrollo de un marco curricular de matemática y ciencias, en base a los currículos de cada país, más un panel de expertos internacionales en cada tema. En él se definieron las áreas por evaluar y los objetivos de logro en términos de comportamientos por medir.

Luego cada país elaboró preguntas a partir de estos objetivos y las testeó en pequeños grupos en sus respectivas poblaciones. A partir de esa etapa el grupo coordinador seleccionó alrededor de 98 ítems en ciencia y 114 en matemáticas, los cuales representan una amplia gama de temas y habilidades. Las preguntas exigen elegir entre respuestas alternativas pero también consideran preguntas abiertas que requieren que los alumnos re-

[1] Los resultados de la réplica del Tercer Estudio de Matemática y Ciencias (TIMSS) aparecen en M. Martini, I. Mullis, E. Gonzalez *et al.*, *TIMSS 1999* (2000).

[2] Para una descripción detallada del TIMSS, véase B. Eyzaguirre, "Políticas Educacionales Comparadas: Consideraciones a Partir del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias" (1999). Este estudio se refiere a la evaluación de 1995, en la cual Chile no participó, pero resulta de utilidad para entender la prueba, ya que ella sirvió de base para esta nueva versión del TIMSS. Para un análisis del significado de los resultados obtenidos en la versión rendida por Chile y de las medidas que se desprenden para las políticas públicas en Chile, véase H. Beyer, "Falencias en el Desarrollo Institucional en Educación: Reflexiones a Propósito de los Resultados del TIMSS" (2001).

dacten. Se incluyeron además preguntas de la evaluación de 1995 que no se dieron a conocer, para permitir la comparación de ésta con la prueba actual.

Se elaboraron 8 cuadernillos por asignatura, en cada uno se incluyeron 30 preguntas con un diseño matricial, de modo que cada ítem fuera respondido por una muestra representativa de estudiantes. Los alumnos debían responder en noventa minutos las 30 preguntas ordenadas por grados de dificultad.

Como la prueba utiliza la teoría de respuesta al ítem, se deduce que los niños que respondieron las preguntas más difíciles contestaron las más fáciles y viceversa. Esto es así porque la teoría supone, basándose en estudios empíricos, que los conocimientos que se evalúan se pueden ordenar linealmente de acuerdo al nivel de dificultad.

6.1. ¿Qué saben los niños chilenos en matemática y ciencias según el TIMSS?

El TIMSS elabora categorías que describen el desempeño de los alumnos de modo que los puntajes adquieran un sentido más concreto en términos de los aprendizajes logrados. Para establecerlas, se identifican cuatro puntos en la escala: el que separa a los alumnos que están sobre el 90% de toda la muestra, el que indica los que están sobre el 75%, sobre el 50% y, por último, el que muestra los que están sobre el 25%. Luego, un panel de expertos definió, sobre la base de las preguntas que eran capaces de contestar los alumnos ubicados en esos puntos, cuáles eran sus habilidades y conocimientos característicos.

Las categorías en matemática:

Categoría 1: Incluye a todos aquellos alumnos que han superado la marca que divide a los que están sobre el 90% de la población que realiza la prueba. Son el "top ten" de la educación. La valla les exige a los alumnos organizar la información que se les entrega para resolver problemas complejos; aplicar y combinar conocimientos de aritmética, geometría y álgebra; establecer patrones y generalizaciones. Les pide, además, explicar las estrategias de solución que se utilizan para resolver problemas complejos y no rutinarios. Para superar la valla es necesario dominar cabalmente el currículo de enseñanza básica.

Chile logra poner al 1% de su población en este nivel[3].

[3] Si todos los países participantes tuvieran la misma calidad de educación, Chile habría tenido en esta categoría al 10% de sus alumnos.

Categoría 2: Este grupo está integrado por el 25% de los mejores estudiantes, incluyendo al 10% del nivel anterior, ya que todos ellos superan la marca establecida para el cuartil superior. La valla requiere aplicar conocimientos matemáticos en una amplia gama de problemas que tienen una complejidad relativa y que implican fracciones, decimales, propiedades geométricas y expresiones algebraicas. Todo ello, en el rango de un currículo típico de 8° año básico.

Chile ubica al 3% de sus alumnos en esta categoría.

Categoría 3: Caracteriza lo que pueden hacer los alumnos que logran superar la valla que divide a la mitad más capaz de la población. Estos son capaces de aplicar conocimientos matemáticos básicos para resolver problemas de planteamiento directo. Por ejemplo, enfrentar problemas que requieren sólo un paso para resolverlos, ya sea sumar, restar o realizar un cálculo simple basado en una propiedad básica de las figuras geométricas o de una relación algebraica. Este nivel implica conocer los conceptos definidos para los primeros 8 años de enseñanza pero de una manera muy simple.

Chile logra que el 15% de sus alumnos supere esta valla.

Categoría 4: Describe a los estudiantes que pasan el punto divisorio que separa al 75% superior del 25% inferior. Ellos pueden efectuar con facilidad operaciones aritméticas que implican números enteros. Por ejemplo, pueden resolver sumas con reserva y restas que exijan canje. Pueden redondear números y sumar decimales, siempre y cuando se trate de números con igual cantidad de decimales. Pueden ubicar datos en una tabla y leer un termómetro graduado. Estas preguntas corresponden a materias vistas en cuarto básico[4].

Chile logra que el 48% de sus alumnos de 8° básico supere la valla de conocimiento esperados para 4° básico, pero no logra que ellos alcancen lo más elemental exigido en 8° básico.

Bajo la categoría 4: Estos alumnos son los que no pudieron contestar las preguntas más elementales incluidas en la prueba de 8° básico. Ellos tienen dificultades con la operatoria básica, redondeo, lectura de gráficos. Sin embargo, a partir de esta prueba no se puede establecer a qué curso por debajo de 4° básico corresponden sus conocimientos, sólo se puede inferir que tienen un retraso pedagógico de al menos cuatro años.

[4] De hecho el TIMSS utilizó preguntas similares a las que definen esta categoría en la medición anterior de cuarto básico. En esa ocasión, estos ítems recibieron una calificación de nivel de dificultad medio. Por ejemplo: la resta (7.003 – 4.078=), que aparece en la medición de 8° básico de 1999, tiene una contraparte en la evaluación de 4° básico de 1995 (6.000 – 2.369).

Chile tiene al 52% de sus estudiantes de 8° básico que no alcanzan lo esperado para 4° básico.

Las categorías en ciencias:

Categoría 1: Incluye a todos aquellos alumnos que han superado la marca que divide a los alumnos que están sobre el 90% de la población que realiza la prueba. La valla exige: una comprensión que permite aplicar algunos conceptos abstractos y complejos de la ciencia. Por ejemplo: en ciencias de la tierra pueden diagramar el ciclo del agua y a partir de un esquema del perfil del suelo pueden identificar la capa que contiene mayor cantidad de material orgánico; en biología reconocen las interrelaciones de la cadena alimenticia; en física reconocen como actúa la fuerza de gravedad; en el tema del medio ambiente saben que el calentamiento global produce un aumento del nivel de los océanos y cómo se forma la lluvia ácida; además, conocen los fundamentos de la investigación científica. Para superar esta valla es necesario dominar cabalmente el currículo de enseñanza básica.

Chile logra poner al 1% de su población en este nivel.

Categoría 2: Este grupo está integrado por el 25% de los mejores estudiantes, incluyendo al 10% del nivel anterior. Estos alumnos demuestran una comprensión conceptual de algunos ciclos, principios y sistemas. En relación con los procesos de la tierra identifican al sol como la fuente de energía presente en el ciclo del agua; pueden reconocer qué condición ambiental puede ser hostil para la vida humana. En biología saben que los mamíferos alimentan con leche a sus crías. En física pueden reconocer ejemplos de combustibles fósiles y que un resorte comprimido tiene energía almacenada. Pueden extraer información de tablas y extrapolar datos en un gráfico lineal. Todo ello, en el rango de un currículo típico de 8° año básico.

Chile ubica al 5% de sus alumnos en esta categoría.

Categoría 3: Caracteriza lo que pueden hacer los alumnos que logran la valla que divide a la mitad más capaz de la población. Este nivel implica comprender, aplicar y comunicar conocimientos de carácter práctico. Por ejemplo, reconocen algunas características del sistema solar, de los ecosistemas, de los animales y plantas, conocen nociones de física de fuerza y movimiento y propiedades de reflexión de la luz.

Chile logra que el 22% de sus alumnos supere esta valla.

Categoría 4: Describe a los estudiantes que pasan el punto divisorio que separa al 75% superior del 25% inferior. Ellos pueden reconocer algu-

nos datos básicos de las ciencias de la tierra, de la biología y de la física cuando dicha información se presenta con lenguaje no técnico. Saben lo básico de las características del cuerpo humano y de la tierra. Demuestran además familiaridad con fenómenos físicos cotidianos, por ejemplo, cómo se deben poner las pilas en una linterna o deducir en qué recipiente es mayor la evaporación.

Chile logra que el 56% de sus alumnos de 8° básico supere este nivel de conocimientos elementales de la ciencia.

Bajo la categoría 4: Estos alumnos son los que no pudieron contestar las preguntas elementales incluidas en la prueba de 8° básico. Ellos tiene dificultad para interpretar y usar información en diagramas simples y demuestran ignorancia frente a factores de la ciencia presentes en la vida diaria.

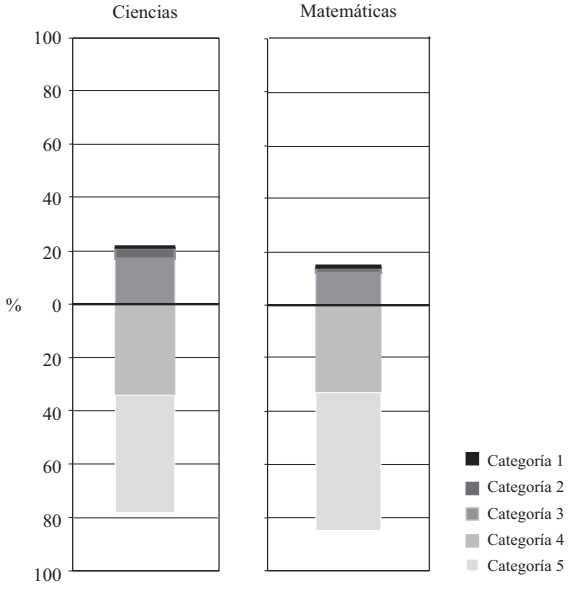
El 44% de los estudiantes chilenos de 8° básico demuestran un dominio menos que elemental de la ciencia.

En el Gráfico N° 11 se puede distinguir con claridad entre aquellos alumnos que han alcanzado los conocimientos mínimos esperados para alumnos que están completando su educación básica y aquellos que no lo han logrado. El porcentaje de alumnos en este primer grupo se ubica por sobre el eje horizontal, y corresponde a los estudiantes en las categorías 1, 2 y 3. Bajo el eje horizontal están aquellos del segundo grupo, que comprende a los jóvenes de la categoría 4 y a los que están por debajo de ésta.

El hecho de que el 1% de los alumnos chilenos alcance el nivel avanzado de conocimientos debiera cuestionarnos con respecto a la calidad de la educación de los mejores colegios de nuestro país. Este 1% de alumnos con buen rendimiento es un porcentaje ínfimo si se tiene en cuenta que el 9% de la población escolar asiste a colegios particulares pagados y que además hay un número de liceos y establecimientos particulares subvencionados que se supone imparten educación de calidad. Más preocupante aún es constatar que con estándares internacionales, 52% o más de nuestros alumnos tienen un retraso pedagógico de al menos cuatro años en matemática y 44% en ciencias.

TIMSS distingue las áreas en que los países son relativamente más fuertes o más débiles, dentro de cada asignatura. Para esto se compara el promedio de logro de cada área con el puntaje promedio obtenido en la asignatura. Así tenemos que en matemática, dentro del bajo desempeño general del país, los alumnos son relativamente mejores en representación de datos, pero las áreas más débiles son manejo de números y fracciones y álgebra. En ciencias están relativamente mejor en conocimientos sobre el medio ambiente y método científico, en cambio física y biología son las

GRÁFICO N° 11: DESEMPEÑO DE CHILE EN EL TIMSS DE 8° BÁSICO SEGÚN CATEGORÍAS DE LOGRO*



* Las barras para cada prueba están apiladas, cada sección representa el porcentaje de la población en esa categoría, y la barra acumula el 100% de la población. En vez de apilarse desde cero hacia arriba, la línea de referencia se ha fijado entre las categorías 2 y 3. Así, las barras se han alineado para que las proporciones en las categorías 1 y 2 se ubiquen bajo la línea horizontal de referencia, y las categorías 3, 4 y 5 sobre ella. Esto se hace para diferenciar claramente a las personas que se ubican en las categorías 1 y 2 que están bajo el nivel mínimo para desempeñarse en la era de la información de aquellas en las categorías 3, 4 y 5 que alcanzan el nivel adecuado.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos entregados por el TIMSS.

áreas más débiles. Sin embargo, las diferencias de puntaje en cada una de estas áreas en relación al promedio son pequeñas.

6.2. Desempeño de Chile en comparación con los demás países participantes

En cuanto a posiciones en el ranking (ver Gráficos N° 12 y 13), Chile ocupa el lugar 35 entre los 38 países participantes, tanto en matemática como en ciencias. En matemática, el promedio de Chile no es significativamente diferente del de Indonesia, y supera al de Filipinas, Marruecos y Sudáfrica. En ciencias no se diferencia mucho de Indonesia, Turquía y

Túnez, y evidencia mejores resultados que Filipinas, Marruecos y Sudáfrica.

En los Gráficos N° 12 y 13 se puede apreciar que nuestros mejores alumnos se comparan en matemáticas con alumnos del 25% inferior de Singapur, con los alumnos bajo el promedio de Corea, Taiwán y Hong Kong, y con los que se encuentran en el promedio de Países Bajos, Canadá y Malasia, entre otros. En ciencias se comparan con alumnos bajo el promedio de Singapur, Corea, Japón, Hungría, Holanda, Canadá y Australia, entre otros.

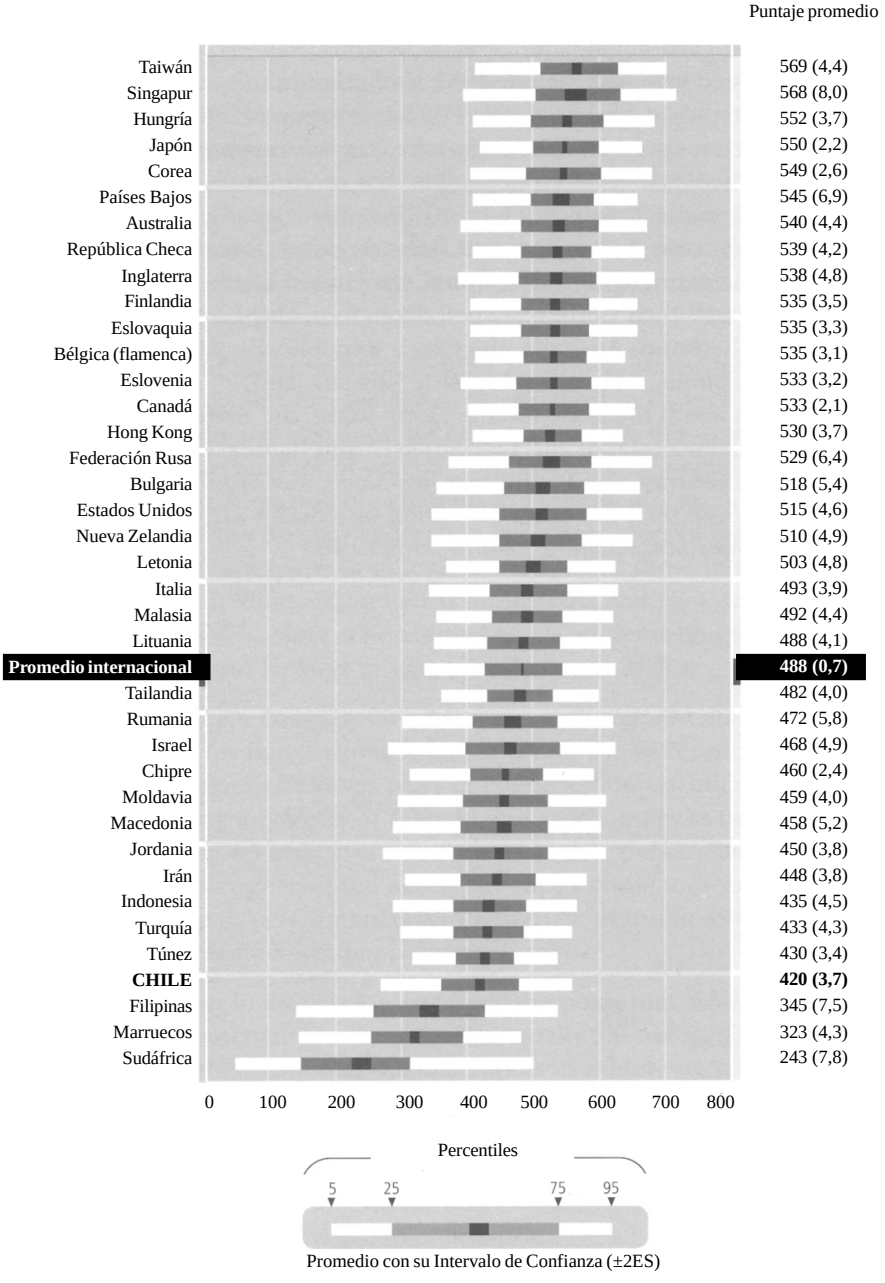
De los 38 países participantes, 24 logran que el 80% o más de sus estudiantes superen el nivel más elemental (categoría 4) en ciencias, y 28 países en el caso de matemática. Chile no se incluye entre estos países porque sólo logra que el 56% vaya más allá de los conocimientos rudimentarios en ciencias y que el 48% sepa más que lo exigido en 4° básico en matemáticas.

Para comparar más fácilmente el desempeño según las categorías antes discutidas, se elaboraron los Gráficos N° 14 y N° 15, y para simplificarlos se seleccionó sólo una muestra de los países participantes. Se cuidó de que quedaran incluidos representantes de cada continente y de una diversidad de rendimientos. En los gráficos se puede apreciar que los países mejor evaluados muestran una distribución casi inversa a la nuestra. Se destaca la capacidad de los países asiáticos para posicionar a sus alumnos entre el selecto grupo del 10% de los mejores alumnos del mundo. Por ejemplo, en matemática, el 46% de los alumnos de Singapur lo logra, 41% de Taiwán, 37% de Corea y 33% de Japón y de Hong Kong. Esto significa que cada uno de estos países consigue modificar la distribución normal de aprendizaje a partir de las buenas prácticas educativas[5]. Además, en los países con buena educación una mayoría supera el punto divisorio que define la categoría 3 (ver Gráficos N° 14 y N° 15). Esto implica que, al menos, esos alumnos dominan en forma incipiente los contenidos esperados para el curso en el cual están inscritos. En comparación, Chile muestra que una mayoría de sus estudiantes, 78% en ciencias y 85% en matemática, no alcanza este punto.

[5] Si todos los países tuvieran una educación de la misma calidad, lo normal sería que cada uno de ellos ubicara el 10% de sus alumnos en esta categoría. Sin embargo, los países asiáticos consiguen superar ampliamente este margen. Posiblemente, hay dos razones que podrían explicar este fenómeno. La primera es que muchos países fallan en la tarea de proveer una educación de calidad, por lo tanto ese espacio lo ocupan los alumnos que tienen una educación razonablemente buena. La segunda es que estos países asiáticos logran sistematizar y estimular a sus alumnos tan efectivamente que muchos de ellos logran ampliar sus capacidades de aprendizaje más allá de lo que normalmente se esperaría de ellos. Dada la magnitud del porcentaje de alumnos que se ubica en la categoría avanzada, es probable que se deba a una combinación de ambas.

GRÁFICO 12: RANKING DE PAÍSES PARTICIPANTES EN CIENCIAS

(Los resultados se expresan en puntajes estandarizados con una media de 500 y una desviación estándar de 100)

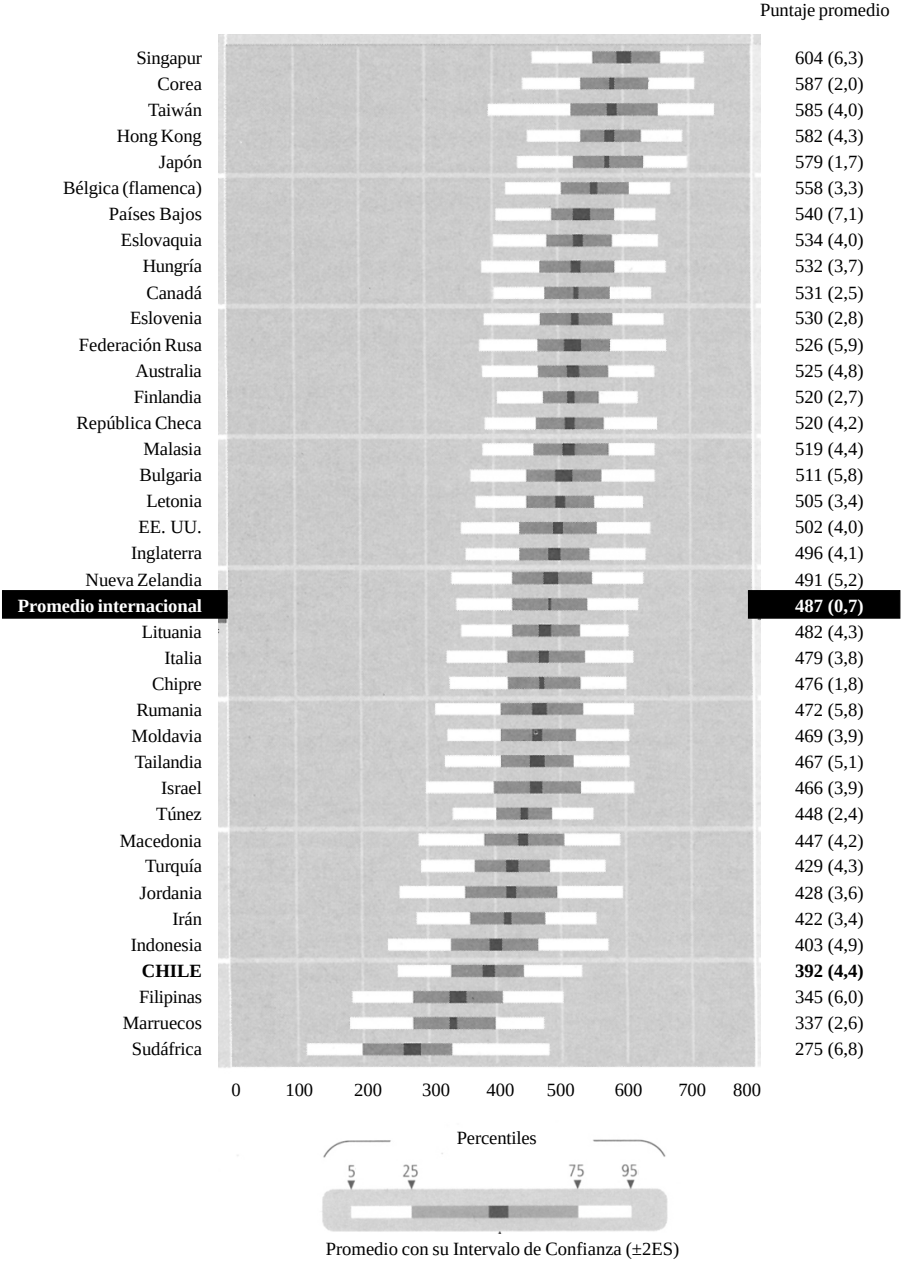


* Los números entre paréntesis corresponden al error estándar.

Fuente: M. Martin, I. Mullis, E. González *et al.* (eds.) *TIMSS: 1999: International Science Report* (2000).

GRÁFICO 13: RANKING DE PAÍSES PARTICIPANTES EN MATEMÁTICAS

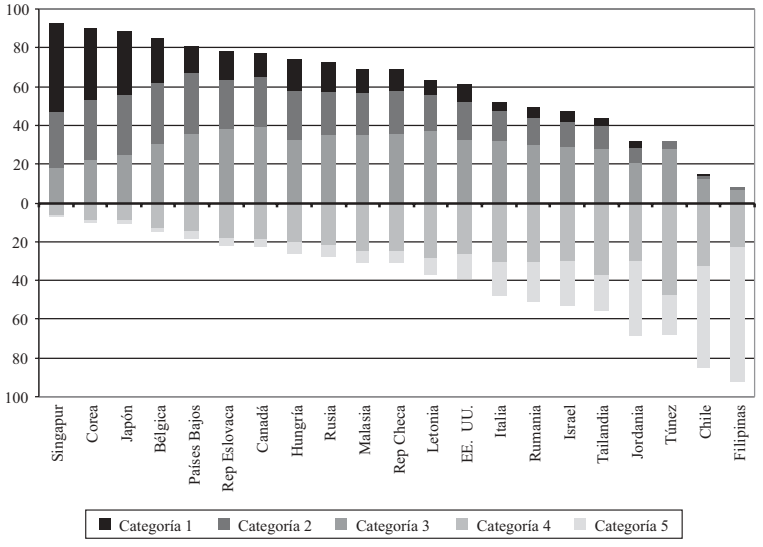
(Los resultados se expresan en puntajes estandarizados con una media de 500 y una desviación estándar de 100)



* Los números entre paréntesis corresponden al error estándar.

Fuente: M. Martin, I. Mullis, E. González *et al.* (eds.) *TIMSS: 1999: International Mathematics Report* (2000).

GRÁFICO N° 14: RESULTADOS EN MATEMÁTICAS SEGÚN CATEGORÍAS DE LOGRO*



*Las barras para cada prueba están apiladas, cada sección representa el porcentaje de la población en esa categoría, y la barra acumula el 100% de la población. En vez de apilarse desde cero hacia arriba, la línea de referencia se ha fijado entre las categorías 2 y 3. Así, las barras se han alineado para que las proporciones en las categorías 1 y 2 se ubiquen bajo la línea horizontal de referencia, y las categorías 3, 4 y 5 sobre ella. Esto se hace para diferenciar claramente a las personas que se ubican en las categorías 1 y 2, que están bajo el nivel mínimo esperado en 8° año básico, de aquellas en las categorías 3, 4 y 5 que alcanzan el nivel adecuado.

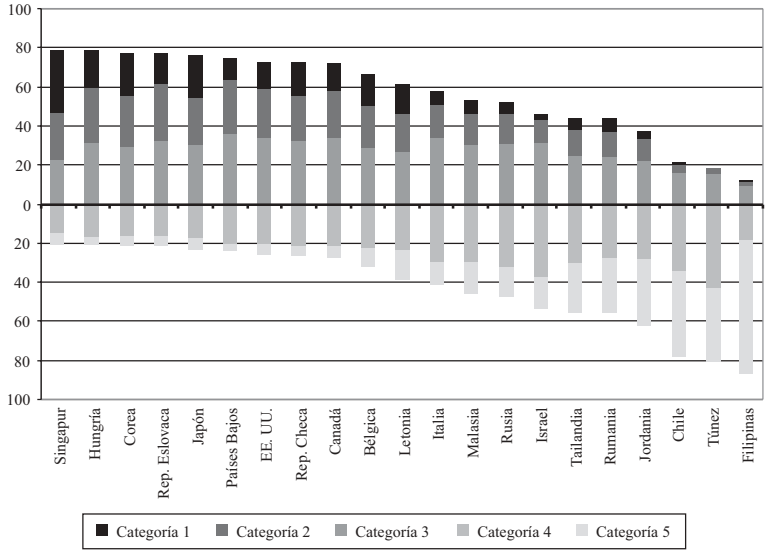
Fuente: Elaboración propia en base a los datos entregados por el TIMSS.

Este retraso se podría atribuir a un currículo que impone un ritmo más lento o que excluye temas que otros países tratan. Para descartar esta posibilidad, el TIMSS pidió a cada país señalar los ítems que no estaban cubiertos por sus programas educativos y luego procedió a recalcular los puntajes. Chile no varió su posición luego de hacer este ejercicio, por lo tanto, su bajo rendimiento no se puede explicar por diferencias en el currículo.

6.3. Características de los países que podrían explicar el desempeño en el TIMSS

Al haber grandes diferencias económicas entre los países que participaron en el TIMSS, es tentador atribuir nuestros bajos logros en matemá-

GRÁFICO N° 15: RESULTADOS EN CIENCIAS SEGÚN CATEGORÍAS DE LOGRO*



*Las barras para cada prueba están apiladas, cada sección representa el porcentaje de la población en esa categoría, y la barra acumula el 100% de la población. En vez de apilarse desde cero hacia arriba, la línea de referencia se ha fijado entre las categorías 2 y 3. Así, las barras se han alineado para que las proporciones en las categorías 1 y 2 se ubiquen bajo la línea horizontal de referencia, y las categorías 3, 4 y 5 sobre ella. Esto se hace para diferenciar claramente a las personas que se ubican en las categorías 1 y 2 que están bajo los conocimientos y destrezas mínimas esperadas en 8° básico de aquellas en las categorías 3, 4 y 5 que alcanzan el nivel adecuado.

Fuente: Elaboración propia en base a los datos entregados por el TIMSS.

tica y en ciencias a nuestro menor nivel de desarrollo. Para analizar esta hipótesis, nos basaremos en H. Beyer (2001)[6], quien realiza un cuidadoso análisis a partir de los resultados del TIMSS.

Al analizar la relación entre gasto por alumno y resultados en el TIMSS, H. Beyer encuentra que esta relación es muy pequeña y negativa. Otros estudios internacionales también arrojan dudas respecto a que la relación entre gasto por alumno y resultados sea demasiado significativa[7]. Se

[6] Véase H. Beyer, "Falencias en el Desarrollo Institucional en Educación: Reflexiones a Propósito de los Resultados del TIMSS" (2001).

[7] Para una discusión, véanse H. Beyer, "Entre la Autonomía y la Intervención: Las Reformas de la Educación en Chile" (2000); F. Gallegos, "Recursos, Incentivos y Resultados Educativos: Teoría y Evidencia para Chile" (2001); L. Wöessman, "Schooling, Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence" (2000).

sugiere entonces que existiría un gran espacio para aumentar el rendimiento sin incrementar necesariamente los gastos.

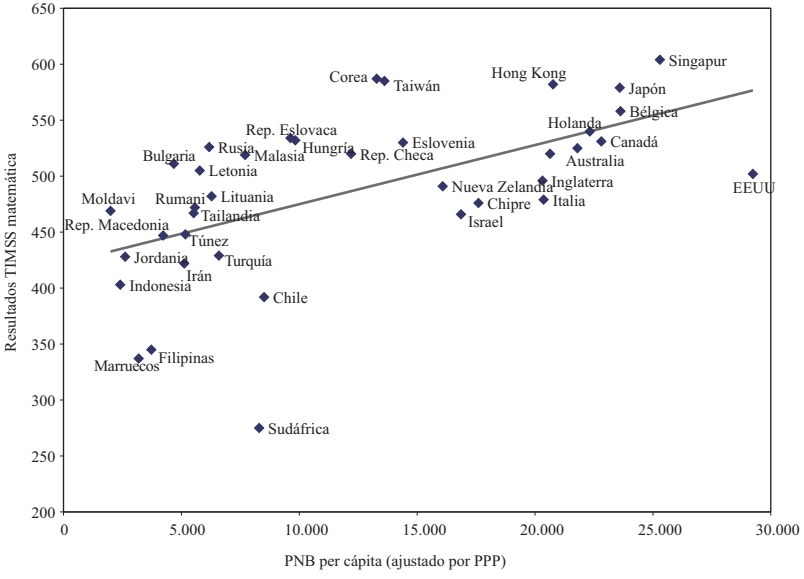
El estudio de Beyer muestra también que si bien hay una correlación entre ingresos per cápita (ajustado por paridad de poder de compra) y desempeño en el TIMSS, ésta no es muy robusta. Y si nos concentramos en el grupo de los países con ingresos per cápita menores que US$10.000 o en el grupo con ingresos mayores a US$10.000, la correlación prácticamente desaparece.

El TIMSS, al entregar información adicional, nos permite una mirada más profunda al desempeño según el grado de desarrollo de los países. Construye un índice sobre el nivel de recursos educativos en el hogar, el cual se basa en tres indicadores —nivel educacional de los padres, número de libros en el hogar y presencia de materiales educativos como escritorio, diccionario, computador—, y distingue tres niveles: alto, medio y bajo. Al analizar la relación entre resultados en el TIMSS y la proporción de hogares de alto nivel de recursos en el hogar, se encuentra que ésta es débil. Por lo que el alto o bajo porcentaje de jóvenes con un nivel elevado de recursos en el hogar no explica un mejor o menor desempeño como país. Sin embargo, sí se explica, en parte, por la proporción de alumnos con un bajo nivel de recursos educativos en el hogar: el 53% de la varianza de los resultados entre países se explica por la variación en la proporción de estudiantes provenientes de hogares de bajos recursos.

Chile, sin embargo, no puede explicar sus resultados poco satisfactorios sólo por el porcentaje relativamente alto (38%) de estudiantes con bajo nivel de recursos en el hogar. Hay otros factores que están incidiendo. Si nuestro sistema educacional estuviera cumpliendo su labor, y el problema consistiera fundamentalmente en la alta proporción de alumnos con menores recursos, nuestros estudiantes, comparados con sus pares internacionales con los mismo recursos en el hogar, debieran exhibir un desempeño similar al de ellos. Pero esto no es así. Los alumnos chilenos de bajos recursos en el hogar logran en promedio 355 puntos. Estos mismos alumnos en 25 de 34 países nos superan en al menos 50 puntos (una desviación estándar)[8]. Sólo superamos a Sudáfrica, Filipinas y Marruecos. Los estudiantes de escasos recursos de Corea, Eslovenia, la Federación Rusa, Bélgica, Taiwán, Malasia, Singapur y Hong Kong obtienen un puntaje similar o incluso superior al logrado por nuestros alumnos de mayores recursos en el hogar.

[8] Hay 3 países para los cuales no se pudo desglosar por nivel de recursos en el hogar, porque no se contaba con la información, y Canadá no tiene un número significativo de estudiantes en este nivel.

GRÁFICO N° 16: RENDIMIENTOS EN MATEMÁTICA DE ESTUDIANTES QUE PROVIENEN DE HOGARES CON NIVEL MEDIO DE RECURSOS EDUCACIONALES, POR INGRESO PER CÁPITA AJUSTADO POR PPP



Fuente: H. Beyer, "Falencias en el Desarrollo Institucional en Educación: Reflexiones a Propósito de los Resultados del TIMSS" (2001).

Esta situación se repite con los alumnos de hogares con un nivel medio de recursos en el hogar: Chile sigue ubicándose en los últimos lugares del ranking, superando sólo a Filipinas, Marruecos y Sudáfrica. Y no sólo nos mantenemos en los últimos lugares, sino, como nos muestra el Gráfico N° 16, estamos lejos del logro de aquellos países con un nivel de ingreso per cápita similar al nuestro.

El desempeño de nuestros estudiantes con un alto nivel de recursos en el hogar también deja mucho que desear. Con un promedio de 476 puntos, nos ubicamos bajo el promedio internacional de 487 puntos, siendo, junto con Filipinas, los dos únicos países cuyos alumnos no superan la media internacional. Así, nuestros alumnos de mayores recursos no logran superar la media y obtienen resultados similares a los de los alumnos malayos provenientes de hogares con un bajo nivel de recursos educacionales. Lo que nos obliga a cuestionarnos: "¿Por qué un estudiante chileno, en condiciones socioeconómicas superiores, no puede acercarse en rendimiento al estudiante malayo más desaventajado? Las razones son profundas. Malasia es un país algo más pobre que el nuestro, sus salas de clases tienen más alumnos que las nuestras, el gasto por alumno en 8° básico es aproxi-

madamente un 60% de lo que nosotros gastamos, los salarios de los profesores son levemente más bajos que los de los chilenos en los primeros años laborales y no más de un 12% más altos después de 30 años de profesión. Incluso por hora trabajada parecen ser siempre menores y su cobertura en octavo grado es tanto o más alta que la chilena"[9].

Por otra parte, aunque en todos los países se evidencia una brecha entre los estudiantes de alto nivel y los de menores recursos educativos en el hogar, Chile, junto con Hungría, son los que presentan la brecha de mayor magnitud. "El sistema educativo tiene, por tanto, escasa capacidad para compensar las diferencias iniciales de capital humano entre los diversos hogares"[10].

Se revelan así deficiencias importantes en nuestro sistema educacional, que van más allá de nuestra realidad económica y social. No existirían razones estructurales de las familias o de los niños para que nuestros alumnos de mejores recursos no superaran el promedio internacional, o para que nuestro alumno más desaventajado no pudiera hacerlo mejor.

Esta conclusión se ve reforzada por el estudio de Wöessman[11] realizado con datos del TIMSS (años 1994 y 1995). Éste muestra que son los factores institucionales, más que los asociados a recursos, los que ayudan a explicar mejor las diferencias de logro entre los países participantes. Así, las estructuras de incentivos determinadas por los diferentes arreglos institucionales tienen una fuerte influencia en el rendimiento de los alumnos. Entre ellos destacan:

- Autonomía de la escuela en las decisiones de proceso y personal, lo que les permite adecuarse de mejor manera a las demandas de los padres y a su realidad local. Alumnos en escuelas con mayor autonomía evidencian mejores resultados.
- Escrutinio del desempeño educacional de los alumnos por parte de los profesores. Un incremento de los trabajos, revisión de tareas y evaluaciones aumentarían tanto el esfuerzo como el aprendizaje de los alumnos. Esta variable tiene una incidencia positiva en los puntajes de los estudiantes.
- Influencia reducida de los sindicatos en el proceso educacional. La función de éstos es promover los intereses de los profesores, defendiéndolos de otros grupos de interés. Además pueden ejercer su poder de negociación y, generalmente, defenderán los intereses del

[9] H. Beyer, "Falencias en el Desarrollo Institucional en Educación: Reflexiones a Propósito de los Resultados del TIMSS" (2001).

[10] H. Beyer, "Falencias en el Desarrollo Institucional en Educación: Reflexiones a Propósito de los Resultados del TIMSS" (2001).

[11] L. Wöessman, "Schooling, Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence" (2000).

profesor medio, favoreciendo una nivelación de la escala de sueldos en vez de la diferenciación por mérito. Los datos muestran que una mayor influencia de los sindicatos se traduce en menores puntajes en los alumnos.

- Exámenes centrales externos que miden el desempeño del alumno y lo hacen comparable con el desempeño de alumnos de otras clases y escuelas. Esto ayuda a los padres a exigir cuentas a las escuela respecto al desempeño de sus hijos, transformando a las escuelas en responsables (*accountable*) de su quehacer. Por otra parte, los exámenes externos, al no estar influidos por el desempeño de una clase en particular, cambiarían las estructuras de incentivos a los alumnos. Esto es así porque desaparece el incentivo a realizar un esfuerzo cooperativo para bajar los estándares dentro de su clase ("todos estudiamos menos"), ya que esta actitud sólo puede perjudicarlos en una evaluación nacional externa.
- Mecanismos de control centralizados en aspectos curriculares y de presupuesto también tienen una incidencia positiva en el desempeño de los alumnos. Lo mismo que una mayor competencia entre instituciones privadas de educación e instituciones públicas; profesores con el poder para elegir métodos de enseñanza apropiados y sometidos a un sistema de incentivos que los presiona a hacerlo bien; padres estimulados por las escuelas a involucrarse en aspectos educativos.

Si lográramos un cambio en nuestro sistema, no habría por qué pensar que nuestros alumnos de un bajo nivel de recursos en el hogar no pudieran obtener un resultado similar al de Túnez o de Tailandia. Si esto fuera así, los estudiantes de recursos medios podría obtener un rendimiento 80 puntos mayor, y 90 puntos en el caso de los de bajos recursos.

En conclusión, el TIMSS pone de manifiesto que existe un problema de calidad de la enseñanza de matemática y ciencias en nuestro país. Sin embargo, más allá de las malas noticias, es necesario celebrar la decisión de Chile de participar en esta evaluación. Esta instancia nos permite incluirnos en el debate educacional mundial y aprender de forma directa de los estudios que se están realizando a partir de las bases de datos obtenidas. De alguna manera nos incorpora al proceso de globalización educacional que se está gestando a partir de los estudios comparados. Por ejemplo, Estados Unidos está en campaña para alinear sus estándares con los de aquellos países que el TIMSS identifica con buen rendimiento. Al mismo tiempo, está tomando en cuenta las mejores prácticas identificadas en este estudio, como la necesidad de exigir mayor número de horas de estudio en el hogar, tener un menor número de interrupciones en clase, contar con exámenes externos de rendimiento.

7. LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS CHILENOS SEGÚN EL ESTUDIO INTERNACIONAL DEL NIVEL LECTOR DE ADULTOS (IALS)[1]

Los indicadores de analfabetismo ya no entregan información suficiente del nivel educativo de los países; son medidas demasiado gruesas. La pregunta fundamental ha cambiado de cuántas personas pueden leer en un país, a cuán bien puede leer la población. Con esto surge la necesidad de elaborar indicadores más finos.

Conscientes de este nuevo desafío, la OECD realiza desde hace seis años una encuesta internacional del nivel lector adulto. La primera se efectuó en 1994, y participaron 4 países miembros de la OECD. Le sigue un estudio en 1996, en el cual se incorporaron 5 países más. En 1998 se realizó el Tercer Estudio Internacional de Nivel Lector de Adultos, en el que se incluyó Chile, a iniciativa del gobierno y coordinado por la Facultad de Economía de la Universidad de Chile[2]. En esta última evaluación, los participantes son 20 países, todos miembros de la OECD, excepto Eslovenia y el nuestro.

Este estudio permite conocer el nivel de comprensión lectora de las personas entre 16 y 65 años de cada país. La calidad de la educación se ve indirectamente evaluada a través de este estudio, ya que si bien no hay una relación unívoca entre ambos, la educación escolar sí afecta al nivel lector de la población.

En este estudio se puso especial cuidado en la representatividad de la muestra de cada país y en la aplicación de un conjunto de estándares técnicos para velar por la validez de los resultados. Asimismo, se realizó un cuidadoso proceso de adaptación de las preguntas al lenguaje de cada país para asegurar que la comparación fuera justa. Por otra parte, la corrección y codificación de las respuestas fueron chequeadas en sucesivas etapas. Esta prueba se realiza en base a la teoría de respuesta al ítem, la cual permite determinar la habilidad de una persona y, por lo tanto, predecir la probabilidad de que responda correctamente una pregunta[3].

[1] Esta sección se basa en B. Eyzaguirre, X. Hinzpeter y C. Le Foulon, "Los Chilenos No Entendemos lo que Leemos" (2000). Éste a su vez se refiere al estudio realizado por la OECD en conjunto con Statistics Canada, en el marco del estudio internacional del nivel lector, International Adult Literacy Study (IALS), cuyos resultados aparecen en el informe *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey* (2000). El Departamento de Economía de la Universidad de Chile publicó el informe final sobre esta evaluación para Chile, véase D. Bravo y D. Contreras, *Competencias Básicas de la Población Adulta* (2001).

[2] La coordinación de la participación estuvo a cargo de David Bravo y Dante Contreras, del Departamento de Economía de la Universidad de Chile.

[3] Se puso gran cuidado en que la muestra fuera representativa de la población del país evaluado, y que el muestreo fuera probabilístico. Chile utilizó un muestro estratificado

7.1. Definición de las habilidades de comprensión lectora

El estudio evalúa la capacidad de los adultos para comprender y emplear información escrita presente en las actividades diarias, necesaria para alcanzar metas personales y desarrollar las potencialidades que cada cual posee.

A cada persona entrevistada se le encuesta primero por medio de un cuestionario de preguntas referidas a variables socioeconómicas y luego se le entrega un cuadernillo que contiene seis tareas. Si contesta al menos dos de ellas correctamente, se le entrega un cuadernillo adicional con ítems de mayor nivel de dificultad. Si no es capaz de contestar al menos dos correctamente, la entrevista concluye. No hay una restricción de tiempo para contestar las preguntas, y se incentiva a los participantes a completarlas. Así, cada entrevistado tiene el máximo de oportunidades para demostrar sus capacidades.

El estudio distingue tres áreas:

- Lectura de prosa: implica el conocimiento y habilidades necesarias para entender y usar información contenida en textos como editoriales, noticias, folletos y manuales de instrucción.
- Lectura de documentos: implica el conocimiento y habilidades necesarias para ubicar y usar información contenida en diversos formatos como aplicaciones de trabajo, formularios de pagos, programaciones de televisión, mapas, tablas y gráficos.
- Lectura de datos cuantitativos: implica el conocimiento y habilidades necesarias para aplicar las operaciones aritméticas que se requieren para comprender y/o inferir información en textos impresos como, por ejemplo, calcular una propina o determinar el interés de una hipoteca aparecido en un aviso publicitario.

Dentro de cada área el estudio distingue 5 niveles:

Nivel 1: incluye a las personas con habilidades muy pobres, incapaces, por ejemplo, de determinar, a partir de la información impresa en el envase, la dosis correcta de medicamento a ingerir de acuerdo a la edad (véase pregunta N° 1).

---

en cuatro etapas. Además, se chequeó que existiera un porcentaje de respuestas válido para pruebas de este tipo. En Chile se encuestó a 3.583 personas, con una tasa de respuesta del 74,4%. Para velar por la calidad, Statistics Canada realizó una revisión cuidadosa de los procedimientos empleados por cada país en el muestreo y toma de la encuesta. Para mayor detalle, véase OECD y Statistics Canada, *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey* (2000), Anexos A, B y C.

Nivel 2: en esta categoría están las personas que sólo pueden manejar material simple, claramente expresado, en el cual las tareas requeridas son poco complejas. Los individuos que se encuentran en este nivel manifiestan un bajo nivel de habilidad lectora, y si bien pueden haber desarrollado las destrezas necesarias para manejarse en las exigencias diarias, su bajo nivel de desempeño les hace difícil enfrentar nuevas demandas, así como aprender en el trabajo.

Nivel 3: es considerado el nivel mínimo adecuado para enfrentar las exigencias de la vida diaria y del trabajo en una sociedad compleja y avanzada. Son individuos que están justo en el nivel de habilidades requeridas para completar exitosamente la educación secundaria y el ingreso a la educación superior.

Niveles 4 y 5: describen a quienes han demostrado ser capaces de integrar distintas fuentes de información y resolver problemas más complejos. Muestran un dominio de las habilidades de alto nivel para procesar información.

Esta clasificación permite además distinguir dos grandes grupos: aquellos que alcanzan el nivel mínimo para "funcionar en la era de la información", conformado por quienes se encuentra en los niveles 3, 4 y 5; y aquellos que no alcanzan este nivel mínimo, de los niveles 1 y 2.

El puntaje obtenido determina el nivel en que se encuentra cada persona, e indica que esa persona tiene determinada probabilidad de comprender las lecturas incluidas en ese preciso nivel de dificultad. Por ejemplo, si se obtiene un puntaje entre 226 y 275 puntos, la persona se ubica en el nivel 2, con lo que tiene un 80% de probabilidades de comprender un texto de nivel 2, una mayor probabilidad de comprender textos de nivel 1 y probabilidades decrecientes para los niveles superiores[4].

A continuación se incluyen dos ejemplos para ilustrar los niveles. La pregunta N° 1 pertenece al nivel 1 de Prosa. En ésta se pide determinar el máximo número de días en que una persona puede tomar un medicamento. La respuesta aparece literalmente en el apartado denominado "Dosis".

En la pregunta N° 2, que corresponde al nivel 4 de documentos, se pide describir cómo han variado los usos del petróleo entre los años 70 y 89. Su lectura muestra que no es una tarea que requiera un alto grado de estudios previos para responderla, sólo se necesita ser sistemático en la comparación de los dos recuadros.

[4] Un individuo que obtiene 250 puntos en lectura de documentos, lo que lo ubica en el nivel 2, tendrá el 94% de probabilidad de leer con éxito un texto de nivel 1, el 82% del nivel 2, el 50% del nivel 3, el 34% del nivel 4 y el 3% del nivel 5.

PREGUNTA N° 1

Pregunta lectura de prosa Nivel 1 **Puntaje: 188**

Determine el máximo número de días que usted puede tomar el medicamento.

MEDCO ASPIRINA **500**

INDICACIONES: Dolores de cabeza, musculares, reumáticos, dentales y de oídos.
ALIVIA LAS MOLESTIAS DEL RESFRÍO COMÚN

DOSIS: Oral, 1 ó 2 tabletas cada 6 horas preferiblemente acompañadas de alimento, por un plazo no mayor de 7 días. Guardar en lugar fresco y seco.

PRECAUCIONES: No usar en caso de gastritis o úlcera péptica. No usar si se están tomando drogas anticoagulantes. No usar en caso de enfermedades hepáticas o asma bronquial. Si se consume en grandes dosis o por largos períodos puede causar daño a los riñones. Antes de usar este medicamento, habiendo sarampión o influenza, consulte con su médico acerca del síndrome de reyes, una seria aunque poco común enfermedad. Durante la lactancia y el embarazo debe consultar con su médico antes de consumir este medicamento, especialmente en el último trimestre. Si los síntomas persisten o en caso de una sobredosis accidental, consulte a su médico. Mantenga lejos del alcance de los niños.

INGREDIENTES: Cada tableta contiene
500 mg de ácido acetilsalicílico
Excipientes c.b.p. 1 tableta
Reg. N° 88246

Hecho en Canadá por Sterling Products, INC
1600 Industrial Blvd., Montreal, Quebec, HSI P1

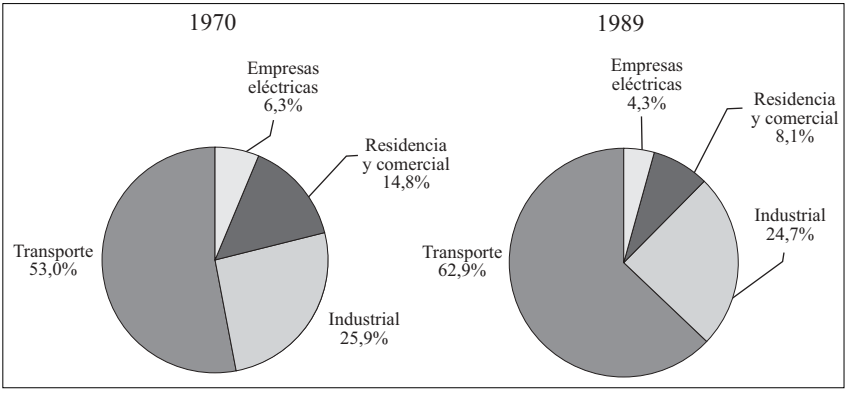
Nota: Traducción libre del original. No contamos con la traducción oficial de este ejemplo.

Fuente: OECD y Statistics Canada, *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey* (2000).

PREGUNTA N° 2

Pregunta lectura de documentos Nivel 4 **Puntaje: 341**

Resuma cómo variaron los porcentajes de petróleo usados para distintos propósitos entre 1970 y 1989



Nota: Traducción libre del original. No contamos con la traducción oficial de este ejemplo.

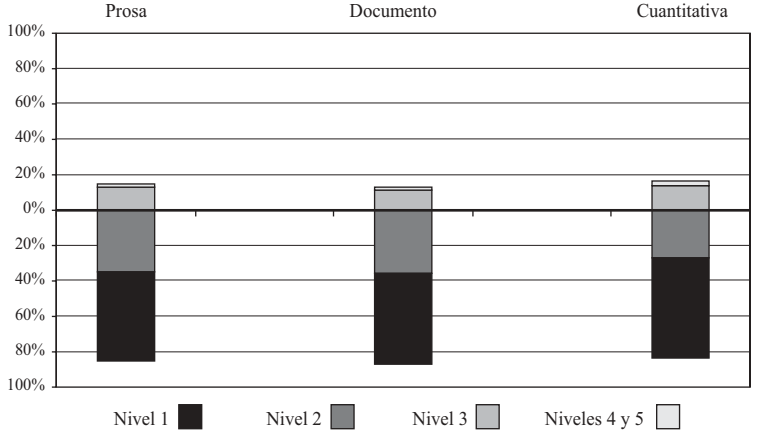
Fuente: OECD y Statistics Canada, *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey* (2000).

7.2. Los chilenos no comprenden bien lo que leen

Chile tiene un muy bajo nivel lector: más del 80% de la población entre 16 y 65 años se ubica bajo el nivel de lectura mínimo para "funcionar en la era de la información". Este porcentaje se obtiene al incluir en un solo grupo a aquellos que no logran alcanzar el nivel mínimo (niveles 1 y 2). Esto significa que cuatro de cada cinco chilenos no cuentan con las destrezas mínimas para afrontar situaciones cotidianas con relativa facilidad como, por ejemplo, determinar de la lectura de un manual de uso de una bicicleta, el ajuste de la altura del asiento.

En el nivel 3 se ubica el 13% de la población adulta. En los niveles superiores, 4 y 5, Chile logra ubicar sólo al 2%. Estos dos últimos niveles no requieren habilidades extraordinarias, los que se ubican en ellos son sólo buenos lectores. Sorprende que nuestro país obtenga al 2% de su población

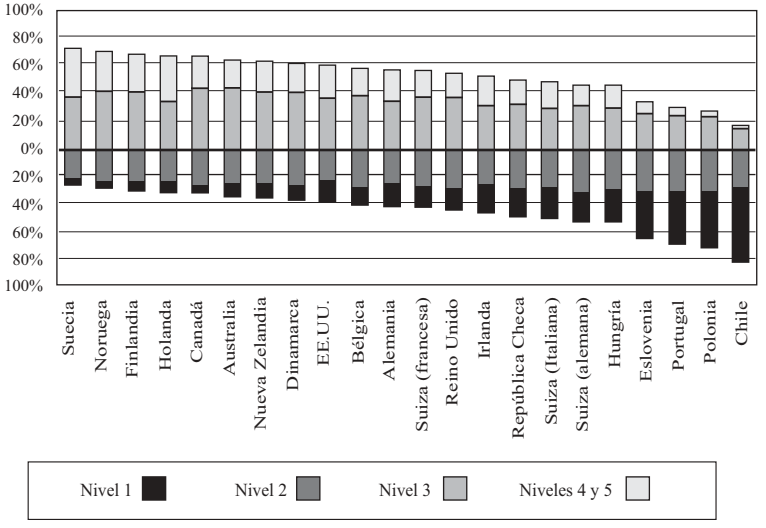
GRÁFICO N° 17: NIVEL DE COMPRENSIÓN DE LECTURA POBLACIÓN CHILENA 16-65AÑOS*



* Las barras para cada prueba están apiladas, cada sección representa el porcentaje de la población en ese nivel, y la barra acumula el 100% de la población. En vez de apilarse desde cero hacia arriba, la línea de referencia se ha fijado entre los niveles 2 y 3. Así, las barras se han alineado para que las proporciones en los niveles 1 y 2 se ubiquen bajo la línea horizontal de referencia, y los niveles 3, 4 y 5 sobre ella. Esto se hace para diferenciar claramente a las personas que se ubican en los niveles 1 y 2 que están bajo el nivel mínimo para desempeñarse en la era de la información de aquellas en los niveles 3, 4 y 5 que alcanzan el nivel adecuado.

Fuente: OECD y Statistics Canada, *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey* (2000).

GRÁFICO N° 18: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN SEGÚN NIVEL LECTOR DE PROSA



Fuente: OECD y Statistics Canada, *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey* (2000).

en ellos. Se trata de una cifra muy inferior a la esperable, ya que cerca del 11% de la población chilena cuenta con educación superior completa[5].

El desempeño de Chile es aún peor cuando se exige interpretar datos numéricos incluidos en los textos. Casi el 60% se encuentra en el nivel 1, lo que significa, por ejemplo, que 3 de cada 5 chilenos entienden con dificultad la fórmula para preparar una mamadera, impresa en un tarro de leche en polvo.

7.3. Chile ocupa el último lugar entre los países evaluados

En relación con los otros países participantes, Chile ocupa el último lugar en las tres áreas evaluadas. Y no sólo se encuentra en el último lugar, sino que la distribución del nivel lector en Chile es inversa a la de los países mejor evaluados (véase Gráfico N° 18).

[5] Se obtiene de la encuesta CASEN 1998, y se considera a la población entre 16 y 65 años que hayan cursado estudios en establecimientos de educación superior, tanto centros de formación técnica, como institutos profesionales y universidades. Si consideramos sólo a quienes cuentan con educación universitaria completa, este porcentaje cae a 6%.

Analizando los resultados se distinguen tres tipos de países:

- Los que tienen un mayor porcentaje de su población ubicado sobre el nivel lector mínimo (Suecia, Noruega, Dinamarca).
- Los que tienen un porcentaje semejante de su población ubicado sobre el nivel mínimo y bajo él (Inglaterra, Estados Unidos, Nueva Zelandia).
- Los que tienen la mayor parte de su población bajo el nivel mínimo (Portugal, Polonia, Chile).

Aunque Chile comparte los últimos lugares con Portugal y Polonia, los chilenos están significativamente peor que los portugueses y polacos, cuando se trata de tener conocimientos matemáticos básicos para comprender un texto.

7.4. Nivel lector según nivel ocupacional

Al analizar las categorías ocupacionales de mayor nivel en Chile, llama la atención la baja concentración de personas con buen nivel lector. Menos del 10% de los profesionales y gerentes (*managers*) chilenos se ubican en los niveles lectores 4 y 5, y más del 50% están bajo el nivel mínimo adecuado para funcionar en la era de la información (véase Cuadro N° 12). Esta distribución es similar, por ejemplo, a la de los operadores de máquinas y ensambladores en Alemania y peor que la de los mismos operadores de maquinas y ensambladores de los países nórdicos[6].

En la mayoría de los países evaluados existe una proporción significativa de personas con buena lectura (niveles 4 y 5) en todas las categorías ocupacionales. Estas personas de alto nivel lector son capaces de entender lo que leen, y, por lo tanto, de aprender y buscar nuevas técnicas, o mejoras, convirtiéndose en líderes de sus pares. Con lo cual se cuenta con un contingente en cada ocupación que puede, con mayor probabilidad, potenciar el desarrollo y la innovación en su área, y adoptar una posición informada respecto a los conflictos que les atañen. En Chile, esta posibilidad se ve fuertemente limitada ya que en la mayoría de las ocupaciones lo que hay es un porcentaje insignificante de personas con capacidad lectora elevada.

[6] En parte, esta diferencia se puede comprender mejor si se considera que entre los gerentes se incluyen a todos los administradores, tanto de las grandes empresas como de las microempresas. Por otra parte, el nivel de producción industrial en países como Alemania exige operarios de alta calificación. Por ejemplo, la Daimler-Benz sólo acepta alumnos con buenas calificaciones escolares para su capacitación en la empresa. Los niveles alcanzados por los operarios de esta empresa y en Toyota son equivalentes a los de un ingeniero de ejecución. Véase M. S. Tucker y J. B. Codding, *Standards for Our Schools* (1998), p. 23.

CUADRO N° 12: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE CADA GRUPO OCUPACIONAL POR NIVEL LECTOR DE DOCUMENTOS

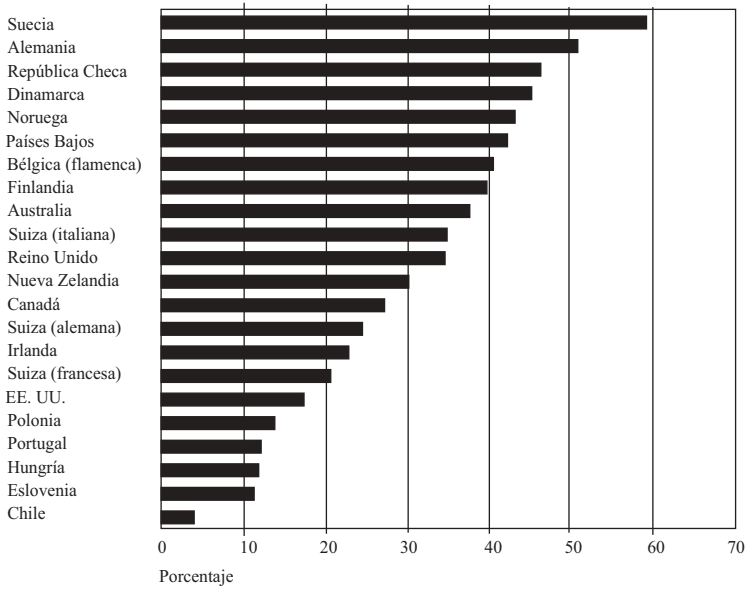
País	Ocupación	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4/5
Chile					
	Gerentes y profesionales	21,1	37,7	31,4	9,7
	Ventas/servicio	53,1	34,2	11,9	0,8
	Operadores de máquina/ensambladores	53,6	33,5	12,6	0,3
EE. UU.					
	Gerentes y profesionales	5,1	14,9	41,0	39,1
	Ventas/servicio	26,6	25,4	32,8	15,2
	Operadores de máquina/ensambladores	35,4	32,2	25,8	6,6
Alemania					
	Gerente y profesionales	1,5	20,0	36,4	42,1
	Ventas/servicio	5,5	37,3	39,3	17,9
	Operadores de máquina/ensambladores	11,7	48,3	32,1	7,8
Suecia					
	Gerentes y profesionales	1,6	13,7	38,2	46,4
	Ventas/servicio	5,9	21,5	41,3	31,3
	Operadores de máquina/ensambladores	7,3	19,3	45,3	28,1

Fuente: OECD y Statistics Canada, *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey* (2000).

7.5. Nivel lector y nivel educacional

En el estudio se aprecia una relación entre el número de años de estudios y el nivel lector alcanzado. Aquellos que tienen educación universitaria completa leen mejor que los que tienen sólo educación media completa, y éstos, a su vez, que los que no completaron educación media. Sin embargo, se observan diferencias importantes entre los países al interior de estos mismos grupos. Si se considera sólo aquellos que tienen educación media incompleta, vemos que existen diferencias considerables entre países respecto a la proporción de personas capacitadas para funcionar en la era de la información. Como se ve en el Gráfico N° 19, en la mayoría de los países más de un tercio se ubica por sobre el mínimo aceptable. Polonia y Portugal, que comparten con Chile los últimos lugares, nos superan ligeramente, ya que ubican a un poco más del 10%, mientras que en Chile tan sólo 4% de los individuos que no terminaron la enseñanza media alcanzan estos niveles.

GRÁFICO N° 19: PORCENTAJES DE LA POBLACIÓN CON EDUCACIÓN MEDIA INCOMPLETA UBICADA EN LOS NIVELES 3, 4 Y 5 EN LECTURA DE DOCUMENTOS



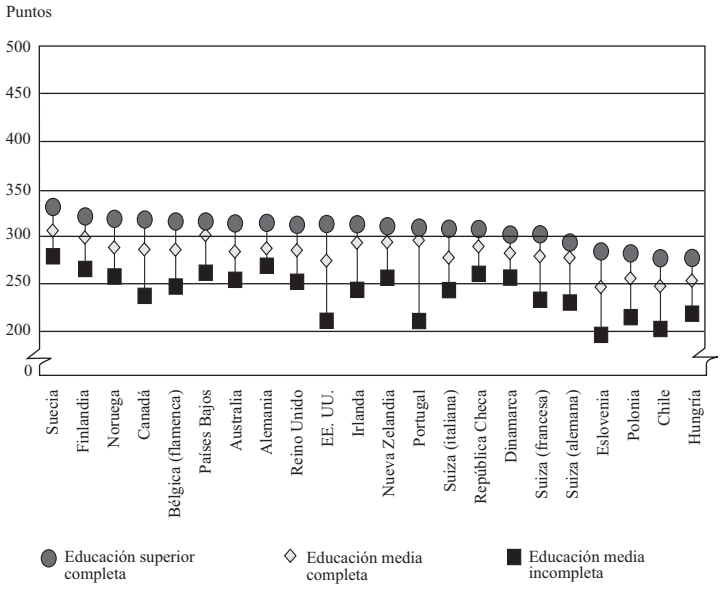
Fuente: OECD y Statistics Canada, *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey* (2000).

Hay cuatro factores que permitirían explicar este hecho: diferencias en la calidad de la educación, diferencias en el número de años de escolaridad de la población[7], sociedades que exigen más o menos lectura a sus miembros para poder desenvolverse en ella, y distintos grados de oportunidades para educarse en forma continua.

El IALS entrega evidencia de que al menos uno de ellos está incidiendo negativamente. La calidad de nuestra educación media es peor que la de los países que obtienen mejores resultados. Esto se puede observar en el Gráfico N° 20, que compara las poblaciones que tienen educación media completa. En él se aprecia una diferencia de 50 puntos en contra de Chile

[7] Entre los que no terminaron enseñanza media hay diferencias importantes en el número de años que alcanzaron a cursar. Probablemente los nórdicos tienen una escolaridad relativa mayor que la población chilena.

GRÁFICO N° 20: NIVEL LECTOR DE PROSA SEGÚN NIVEL EDUCACIONAL



Fuente: Organization For Economic Co-Operation and Development, Statistics Canada, *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey* (2000).

en una escala de 500. Esta diferencia de puntaje es equivalente a un nivel de habilidad lectora[8].

El Gráfico N° 20 también muestra que la calidad de la educación superior del país es baja. La capacidad que tienen los chilenos egresados de la educación superior de comprender lo que se lee es similar al promedio obtenido por los norteamericanos que solamente finalizaron la enseñanza secundaria y al de los suecos que tienen menos escolaridad que la enseñanza media completa. En Chile, las universidades e institutos de educación superior no desarrollan un nivel lector adecuado para funcionar en la era del conocimiento, ni siquiera lo exigen para graduarse en ellas. Alumnos que no alcanzan los niveles 4 y 5 obtienen, sin embargo, un título universitario o técnico.

[8] Se podría pensar que estas diferencias se pueden atribuir a su vez a diferencias en las oportunidades de educación continua de los países. Sin embargo, esta hipótesis no es viable, ya que estas discrepancias se mantienen cuando se comparan individuos jóvenes (entre 20 y 25 años) que no se han beneficiado de la educación continua.

7.6. Evolución del nivel lector en el tiempo

Se podría argumentar que los resultados no son un reflejo del actual sistema educacional, sino que más bien muestran carencias de las cohortes más antiguas. Por consiguiente, es importante analizar qué es lo que ha sucedido en los últimos cuarenta años en educación, y preguntarse si son diferentes los logros de las distintas generaciones. En el Gráfico N° 21, se muestra cómo ha cambiado el nivel lector entre las generaciones de 26 a 35 años y las de 56-65 años. Efectivamente, Chile ha mejorado sus puntajes en 30 puntos.

Este avance podría atribuirse mayoritariamente al aumento en la cobertura en educación en las últimas décadas, ya que si se relaciona (véase Gráfico N° 22) el nivel lector con la edad de los evaluados, comparando individuos con el mismo nivel educacional, destaca que en Chile no hay diferencias significativas entre las distintas cohortes de edad. Los chilenos con educación media completa entre 16 y 25 años, entre 26 y 35 años, entre 36 y 45 años y entre 45 y 65 años presentan prácticamente el mismo puntaje[9].

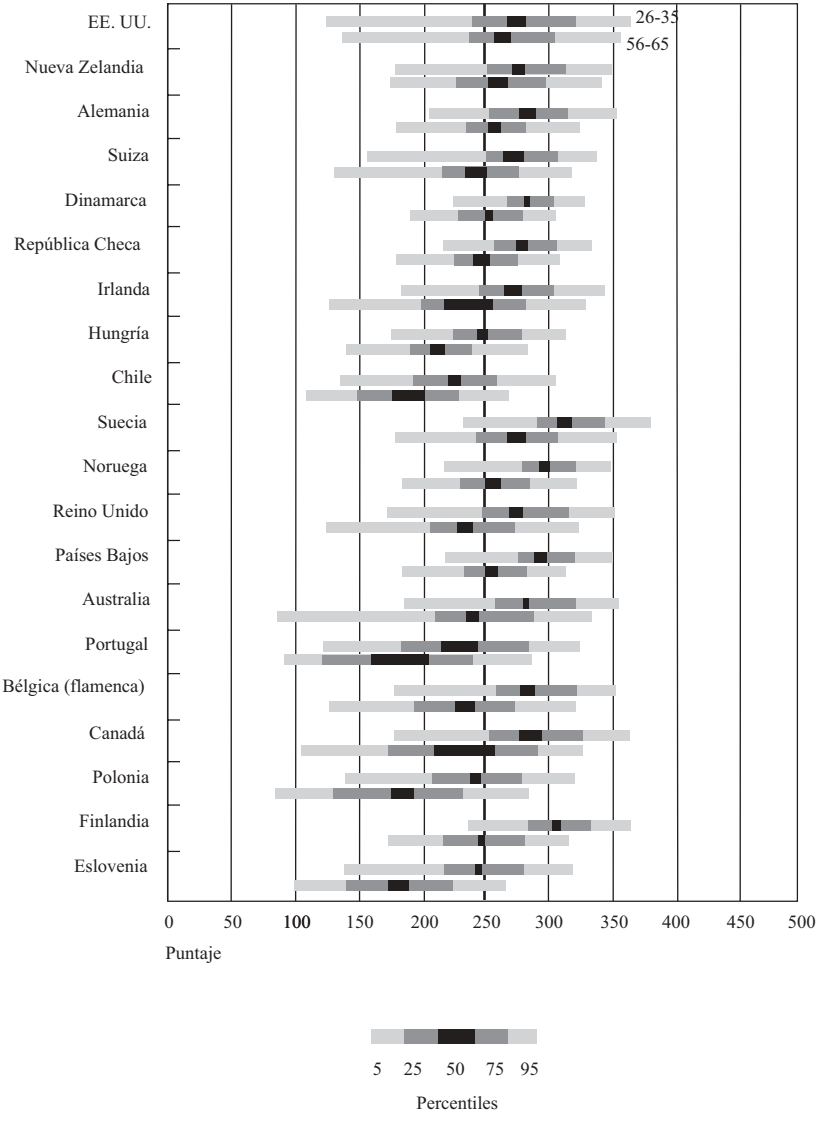
La cobertura es ya una tarea casi totalmente lograda en educación básica, mientras que en educación media todavía existe un porcentaje importante de jóvenes que desertan. Sin embargo, seguir aumentando los puntajes sólo al ampliar la cobertura tiene un límite: el puntaje de quienes cuentan con educación media completa. Y este puntaje es bajo, como ya se ha señalado. Así, el lograr una cobertura total sólo ayudaría en una pequeña parte a paliar el bajo nivel lector de Chile. Resta incrementar la calidad de la educación, que hoy en día es deficiente.

El pobre desempeño de la cohorte más joven se confirma en el Gráfico N° 23. La capacidad lectora de los jóvenes egresados de educación media es mucho menor que la de los jóvenes de todos los demás países. Tampoco escapa la educación superior. Los jóvenes chilenos presentan un nivel menor, y en el mejor de los casos similar, al de quienes completaron educación media, e incluso comparable al de aquellos que no la completaron, en Dinamarca, Suecia, Países Bajos, Reino Unido y Australia.

En resumen, en este estudio queda en evidencia el bajo nivel lector de nuestra población. Más grave aún, muestra que quienes debieran haber adquirido las destrezas mínimas no lo han logrado. Así, los egresados de

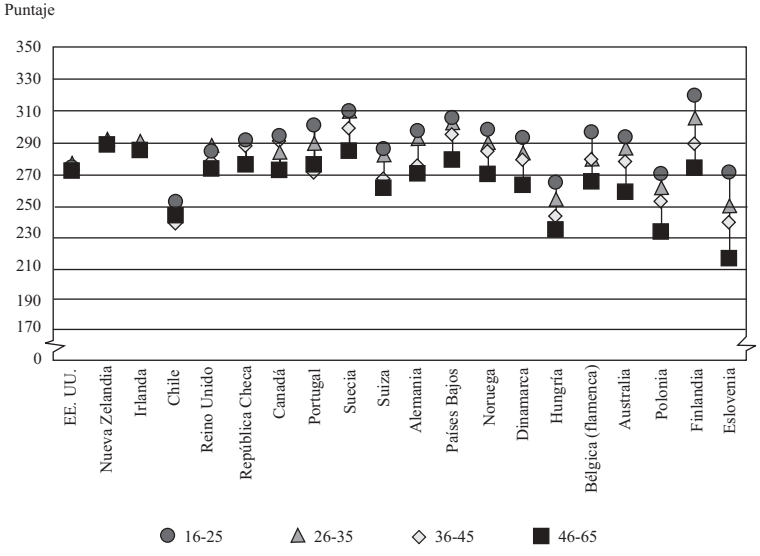
[9] Sin embargo, al analizar la relación incluyendo más variables en el análisis, vemos que la edad tiene una incidencia negativa. Esto puede indicar un deterioro de las habilidades con el transcurso del tiempo o una educación de mejor calidad para las cohortes más jóvenes.

GRÁFICO N° 21: NIVEL LECTOR DE PROSA SEGÚN RANGO DE EDAD (26-35 AÑOS) (56-65 AÑOS)



Fuente: OECD y Statistics Canada, *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey* (2000).

GRÁFICO N° 22: NIVEL LECTOR DE PROSA DE LA POBLACIÓN QUE COMPLETÓ ENSEÑANZA SECUNDARIA POR RANGOS DE EDAD



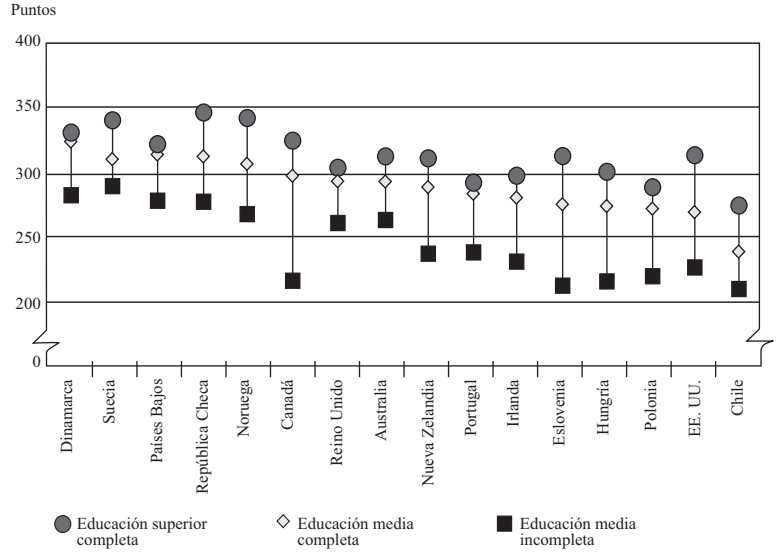
Fuente: OECD y Statistics Canada, *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey* (2000).

educación media en Chile no alcanzan el mínimo aceptable y se ubican por debajo del logro de todos los demás países con igual nivel de educación. Esta situación no es superada en la educación superior: los jóvenes egresados de ella tampoco tienen buenos niveles de logro, aunque sus puntajes son similares incluso a los de quienes no terminaron educación media en los países nórdicos.

Tener una población con un bajo nivel lector es relevante para el nivel de vida de los chilenos. Este estudio encuentra evidencia de que las habilidades lectoras inciden en las oportunidades de empleo y de ingreso. Las personas de baja comprensión lectora tienen mayor probabilidad de estar o mantenerse cesantes, y si están empleadas, suelen estarlo en ocupaciones de menor jerarquía y percibiendo menores ingresos. Esta evidencia confirma que se trata de una habilidad esencial.

Esto corrobora la necesidad de contar con diagnósticos adecuados que nos ayuden a tomar conciencia de las carencias. Sólo así se podrán

GRÁFICO N° 23: NIVEL LECTOR DE DOCUMENTOS SEGÚN NIEL EDUCACIONAL DE JÓVENES ENTRE 20-25 AÑOS



Fuente: OECD y Statistics Canada, *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey* (2000).

diseñar medidas para paliarlas. Si el IALS ofrece participar en estos estudios al menos cada cuatro años, no habría necesidad de elaborar pruebas propias. Bastaría con el seguimiento que se podría hacer sobre la base del estudio internacional. En caso contrario, sería recomendable invertir en la contratación de un equipo externo con experiencia, como Statistics Canada, para que nos enfrentara periódicamente con nuestra realidad.

8. CONCLUSIONES Y PROPOSICIONES: ESTÁNDARES ALTOS PARA EDUCACIÓN

Es muy distinto tener la intuición de que la calidad de la educación en Chile no es buena, a contar con evidencia rotunda, proveniente de distintas fuentes, sobre la precariedad de nuestros resultados. Los estudios nacionales e internacionales en las diversas asignaturas y en los distintos grupos etáreos nos muestran, consistentemente, que un grupo significativo de la población no alcanza los niveles mínimos de conocimientos para funcionar e integrarse bien en la sociedad actual[1]. Algunos de los puntos que sobresalen en cada uno de los estudios son:

- La educación parvularia en las áreas de pobreza no está preparando cognitivamente a los niños para entrar a primero básico. Las diferencias entre permanecer en el hogar y asistir a educación preescolar son mínimas o nulas.
- Las pruebas nacionales de evaluación de la calidad de la educación muestran que cerca del 40% de los alumnos de 4º y 8º básicos y 2° medio no alcanzan el nivel más elemental de comprensión lectora. Redacción es una habilidad aún menos desarrollada: el 47% de los alumnos de 2° medio no puede redactar bien una carta sencilla.
- En historia y geografía, el 45% de los alumnos de 8° básico no puede ubicar los continentes en un mapa; ni calcular, a pesar de contar con la línea del tiempo con fechas, qué período de la historia es el más largo.
- Según el Primer Estudio Internacional Comparativo del Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (UNESCO) queda en evidencia que el 40% de los niños de 3° y 4° básico no comprende bien lo que leen y el 85% no puede aplicar los conceptos matemáticos aprendidos para resolver problemas de la vida diaria.
- Según los criterios establecidos por el Tercer Estudio Internacional de Matemática y Ciencias (TIMSS), si los estudiantes de 8° básico rindieran un examen para acreditar que han logrado los conocimien-

[1] Los niveles mínimos para funcionar en el mundo de hoy se han definido, en estas pruebas, según paneles de expertos y de manera empírica. En el primer caso, un conjunto de expertos hace un análisis de los conocimientos y habilidades que se requieren para realizar las tareas que la sociedad demanda, por ejemplo comprender la información de un diario. También toman en consideración los currículos de cada nación, que a su vez han consultado a especialistas para definir lo que necesariamente se debe aprender. Una vía complementaria son los estudios empíricos en los cuales se analiza la relación entre el dominio de contenidos y destrezas con la probabilidad de estar empleado, de tener mejores ingresos, de colaborar con la comunidad, etc.

tos elementales de la enseñanza básica, el 85% de los alumnos no conseguiría el certificado de aprobación en matemáticas y el 78% no lo lograría en ciencias.

- El TIMSS muestra que uno de cada dos alumnos de 8° básico tiene un retraso pedagógico de al menos cuatro años en matemática y un poco menos de la mitad del total en el caso de ciencias.
- Los alumnos chilenos provenientes de hogares con altos recursos educativos en el hogar tienen un promedio inferior al promedio general del TIMSS. Incluso rinden similar o peor que los alumnos con bajos recursos en el hogar de Corea, Eslovenia, Federación Rusa, Bélgica, Taiwán, Malasia, Singapur y Hong Kong.
- Malasia supera a Chile por más de 100 puntos en la prueba del TIMSS. Hecho sorprendente, ya que es un país "algo más pobre que el nuestro, sus salas de clases tienen más alumnos que las nuestras, los salarios de los profesores son levemente más bajos que los de los chilenos en los primeros años laborales y no más de un 12% más altos después de treinta años de profesión. Su cobertura es tanto o más alta que la chilena"[2]. Se debe considerar además que en los años sesenta el porcentaje de la población sin educación, mayor de 25 años, llegaba al 58,5% en Malasia, mientras que en Chile alcanzaba al 23,5%[3].
- En la prueba de aptitud académica matemática, que exige habilidades similares a la prueba de final de enseñanza media del TIMSS, más del 60% de los alumnos de la promoción que rinde la prueba no contesta correctamente la mitad o más de la mitad de las 60 preguntas planteadas. Estos niveles de logro deben sopesarse con el hecho de que la prueba la rinde el 31% de la cohorte de edad, el resto no se ha inscrito o ha desertado del sistema antes de finalizar la enseñanza media.
- La Prueba de Aptitud Académica (PAA) verbal revela un manejo pobre del lenguaje. De los alumnos recién egresados que se inscriben en la prueba, un 50% no logra responder correctamente más de un tercio de la prueba, aun cuando el nivel de dificultad del material presentado se asemeja al de los textos que utilizan en los últimos años de enseñanza media.
- Según el Estudio Internacional de Nivel Lector de Adultos (IALS), el 85% de los chilenos entre 16 y 65 años no es capaz de compren-

[2] H. Beyer, "Falencias en el Desarrollo Institucional en Educación: Reflexiones a Propósito de los Resultados del TIMSS" (2001).

[3] Datos extraídos de R. Barro y J. Lee, "International Data on Educational Attainment Updates and Implications" (2000).

der bien lo que lee. Sólo el 15% tiene un nivel lector que le permite responder a las exigencias de la "era de la información".

- Este estudio permite afirmar que el perfil lector de nuestros profesionales y administradores no supera el de los operarios de máquinas de Alemania.
- Chile tiene un desempeño similar al del resto de los países de Latinoamérica (exceptuando a Cuba, que sobresale por su mejor rendimiento) y se ubica en los últimos lugares entre las 38 naciones participantes en el TIMSS y las 14 del IALS.

Una lectura transversal de estos estudios nos indica que hay una consistencia básica en los resultados. En matemáticas, en todas las edades, se observa que más de tres cuartas partes de la población no es capaz de utilizar la matemática para resolver problemas de la vida cotidiana. En comprensión lectora casi la mitad de la población no alcanza niveles que le permitan hacer inferencias simples a partir de lo leído. Pero con criterios más exigentes[4] este déficit alcanza, en la población adulta, a 4 de cada 5 personas.

Los estudios internacionales nos muestran que toda nuestra población, incluidos los sectores de más altos recursos, tiene un rendimiento bajo en relación con países de buenos niveles educacionales. También se encuentran indicios de un grupo de niños que arrastran sus déficits iniciales a lo largo de la enseñanza: los conocimientos y destrezas que esos niños no desarrollaron en los primeros años de escolaridad tampoco los adquieren con posterioridad. Un estudio de seguimiento de los preescolares[5], que evalúa a los niños en pobreza desde kínder hasta 2° básico, muestra que, en matemáticas, el 60% de los niños con déficit cognitivo en kínder lo mantiene en 1° y 2° básico. En el TIMSS de 8° básico se observa aún un grupo (52%) que no es capaz de realizar tareas de 4° básico[6]. Detectar la persistencia de los déficits de aprendizaje es importante porque tiene implicancias directas para el diseño de políticas públicas. Por ejemplo, éstas pueden

[4] El IALS elabora cinco niveles, el primero incluye a personas con habilidades de lectura muy pobres, que son incapaces de obtener información literal a partir de un texto escrito. El segundo nivel incluye a todos aquellos individuos que sólo pueden leer textos simples para obtener información directa, y cuyo nivel lector les impediría utilizar la lectura como un medio para aprender en el trabajo. En Chile, sólo un poco más del 15% supera ambas categorías.

[5] CEDEP, *Evaluación del Impacto de la Educación Parvularia y de la Educación en el Primer Ciclo Básico sobre Rendimiento: Estudio Longitudinal 1994-1996* (1997).

[6] La prueba del TIMSS de 8° básico no es capaz de diferenciar los grados de conocimientos de los niños por debajo de 4° básico. Por lo tanto, es de suponer que entre este 52% habrá un rango de dispersión que va desde niveles propios de 1° básico hasta 3° básico.

ir desde incentivar la formación de profesores especialistas en lectura y cálculo inicial hasta licitar las escuelas municipalizadas que en forma persistente no logran buenos rendimientos. Por lo tanto, son necesarias investigaciones que avalen o rechacen esta hipótesis. Para poder afirmarlo concluyentemente se deben realizar estudios de seguimiento de los alumnos a través de los distintos cursos, lo que permitiría constatar la evolución de los déficits.

También es importante investigar en qué medida este bajo rendimiento incide en el desarrollo de hábitos de trabajo. Es probable que los bajos resultados se asocien a una falta de exigencias, la que normalmente deriva en el desarrollo de un ritmo lento de trabajo, baja capacidad de concentración, cansancio excesivo ante cargas mínimas, escasa constancia, falta de rigurosidad, poca tolerancia a la frustración, dificultad para jerarquizar y planificar tareas, interiorización de bajos estándares.

Los índices de equidad de la educación en Chile no se trataron extensamente en este trabajo. Si bien es importante distinguir las diferencias de rendimiento entre niveles socioeconómicos y entre dependencias educativas para la elaboración de políticas focalizadas, el déficit de calidad es tan generalizado y profundo que bien merece abordarse como un problema país[7].

8.1. La necesidad de estándares altos y explícitos

El SIMCE (Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación) pone en evidencia las falencias de nuestro sistema educativo, sin embargo sus indicadores muestran porcentajes de insuficiencia menores que los encontrados en las pruebas internacionales. Probablemente esto se debe a diferencias en los niveles de dificultad de las distintas pruebas. Esto nos lleva directamente al problema de los estándares. ¿Queremos estándares distintos de los internacionales? ¿Qué niveles de conocimientos y destrezas queremos que alcancen nuestros alumnos? ¿Qué consideraremos aceptable y qué impresentable?

Por "estándar" nos referimos a la norma, el patrón, que marca el deber ser. Aquel punto por debajo del cual se experimenta incomodidad si no se lo ha alcanzado. En sistemas complejos como el educacional es importante tener los estándares claros. Éstos proveen de un foco común que canaliza las energías, lo cual impide que éstas se desvíen hacia la satisfac-

[7] UNICEF, *Indicadores Relevantes 2000. Chile Se Construye con Todos sus Niños y Adolescentes* (2000).

ción de las necesidades e inclinaciones personales de los agentes del sistema. Cuando no hay metas claras, la agenda se define por los imperativos de los participantes (políticos, colegas, alumnos, supervisores, padres, pares de los alumnos) y los resultados del sistema responden a una suma de circunstancias más que al esfuerzo deliberado del conjunto para alcanzar una meta común[8]. Los estándares orientan a los individuos hacia los fines para los cuales el sistema fue instituido.

Por otra parte, cuando lo que se quiere lograr está bien definido y es lo suficientemente concreto, se puede exigir cuentas a los responsables. Las instituciones eficientes tienen instituidos sistemas para poner en evidencia el grado de cumplimiento de sus metas y definen consecuencias en torno a ello[9].

Estudios sobre sistemas educativos exitosos, en los cuales es rutinario alcanzar altos niveles de logro con alumnos de habilidades comunes, muestran estándares de rendimiento académico tan altos como los mejores del mundo, parejos para todos los individuos y tan claramente descritos que virtualmente todos los alumnos saben qué se espera de ellos. A la vez, cuentan con evaluaciones externas que calzan con estos estándares. Los países y colegios con sistemas educativos exitosos tienen también una clara orientación hacia los resultados y la determinación de llevar a todos los alumnos hacia altos niveles de logro sin escatimar esfuerzos para lograrlo[10].

Por otra parte, hay evidencia de que los alumnos se benefician al asistir a cursos con estándares altos: las ganancias en aprendizaje son mayores cuando los estudiantes toman cursos más exigentes, aun cuando se comparen alumnos de habilidad y nivel socioeconómico similares y cuyos profesores tengan las mismas calificaciones[11].

En Chile no está explícitamente definido lo que se espera y los estándares implícitos tienden a ser bajos. El currículo debiera ser uno de los instrumentos principales para fijar el nivel por alcanzar en cada curso, pero en nuestro país éste es percibido como una declaración de intenciones más que un requisito que debe ser exigido. Ello ocurre, en parte, porque el nivel de logro no está bien definido, y en parte porque nadie enfrenta consecuen-

[8] Véase S. Q. Wilson, "Defining Tasks: Situational Imperatives" (1989).

[9] R. Cyert, *The Economic Theory of Organization of the Firm* (1988), citado en E. A. Hanushek (ed.). *The Role of Incentives: Improving America's Schools* (1996), p. 234.

[10] Véase M. S. Tucker y J. B. Codding, *Standards for Our Schools: How to Set Them, Measure Them and Reach Them* (1998).

[11] J. Bishop, "The Impact of Curriculum-Based External Examinations on School Priorities and Student Learning" (1996).

cias cuando no se cumplen las metas[12]. El SIMCE tampoco establece una norma porque utiliza una escala relativa. En futuras evaluaciones se pretende fijar la escala, pero aún no es un hecho bien definido. Las pruebas de ingreso a la universidad también son relativas y aunque no lo fueran, tampoco constituirían un estándar nacional, ya que afectan a una proporción muy pequeña de la población: alrededor del 30% de los alumnos de cada generación la rinde y una proporción aún más pequeña tiene un afán competitivo real[13].

Entre los países europeos y asiáticos con buen nivel educacional la norma más que la excepción es contar con estándares explícitos y altos definidos por los exámenes nacionales de finales de ciclo. Estados Unidos tenía una tradición de libertad curricular y, ante el mal rendimiento exhibido por sus alumnos, se encuentra actualmente en proceso de implementar una educación basada en estándares. Es así como en 1994 el gobierno se propuso estar entre los primeros en las pruebas de rendimiento internacionales en ciencias y matemáticas e invertir todos los esfuerzos para lograrlo. Además definió que los alumnos de 4º, 8º y 12º terminarían sus cursos habiendo demostrado competencia en los ramos específicos. Hubo un acuerdo bipartidario en el Senado sobre la importancia de contar con objetivos claros para poder definir claramente las políticas educacionales de la nación y consenso acerca de que el rendimiento de los alumnos es un problema nacional que requiere atención seria[14]. También hubo respuestas de parte de cada uno de los Estados: cuarenta y nueve estados optaron por definir sus propios estándares, diseñar sistemas de evaluación acordes a ellos y exigir cuentas en base a los resultados. Diecisiete estados cuentan con estándares claros, evaluaciones y políticas de promoción o graduación asociadas a éstos[15].

En Chile, todavía no nos convencemos de que podemos aspirar a una educación de calidad. Aún nos pensamos como país subdesarrollado,

[12] Definir un currículo que no conlleva sanciones para los alumnos que no lo dominan es muy distinto al ejercicio de elaborar un listado de criterios de logro destinado a la elaboración de pruebas que tendrán consecuencias para los alumnos. Este último ejercicio obliga a ser más selectivo y concreto.

[13] Una proporción importante se somete a la prueba de aptitud académica como un trámite porque numerosos institutos y trabajos exigen prueba de aptitud rendida, sin consideraciones de puntaje.

[14] EE. UU. definió en 1994 los objetivos de educación para el año 2000; entre ellos encontramos: los niveles de graduación de enseñanza secundaria se elevarán al 90% de la población; los alumnos de 4º, 8º y 12º terminarán sus cursos habiendo demostrado competencia en los ramos específicos; los alumnos de EE. UU. serán los primeros del mundo en las pruebas de rendimiento en ciencias y matemática. Véase E. A. Hanushek, "Outcomes. Cost, and Incentives in Schools" (1996), p. 46.

[15] Véase J. R. Betts y R. M. Costrell, "Incentives and Equity under Standards-Based Reform" (2001).

cuyas metas son aumentar cobertura, disminuir deserción y lograr alfabetización. Compararse con los países desarrollados es considerado por muchos como impropio y sería suficiente posicionarse entre los primeros en Latinoamérica[16].

Los padres aspiran a una buena educación para sus hijos, de hecho el 70% espera que los establecimientos educacionales preparen a sus hijos para estudios universitarios[17]. Pero es difícil que esto se traduzca en estándares altos, ya que lo más probable es que no sepan en detalle cuáles son las exigencias escolares específicas que ello implica, dado que la mayoría de la población no tiene la experiencia de haber accedido a la universidad y el sistema no entrega información que permita identificar la brecha entre el nivel educacional que reciben sus hijos y el que se requiere para ingresar a la educación superior.

A su vez, gran parte de los profesores tiene historias de escolaridad lejanas a la excelencia académica[18], por lo tanto, es posible que sus estándares implícitos se ajusten a lo que se les exigió en su vida escolar. De hecho, sus apreciaciones sobre la calidad de la educación en Chile tienden a ser más complacientes que lo que correspondería dada la realidad educacional del país. En la encuesta realizada por el CIDE en noviembre del 2000, el 38% de los profesores califica nuestra educación de buena o muy buena, el 48% de regular y sólo el 13% de mala o muy mala. La apreciación de los directores no difiere mucho de la de los profesores: el 32% la considera buena o muy buena, el 62% regular y el 6% mala o muy mala. Estas percepciones contrastan, por ejemplo, con los resultados del SIMCE de 4° básico de 1999, en el cual el 32% de los alumnos de ese curso no ha

[16] Por ejemplo, el Colegio de Profesores no aprobó la iniciativa del Ministerio de Educación de participar en la prueba internacional PISA "por considerar que Chile no está preparado para medirse con naciones desarrolladas, mientras no se solucionen las situaciones laborales y salariales de los 140 mil maestros", *El Mercurio* A12, miércoles 22 de agosto 2001. La siguiente entrevista a una directora de una escuela básica municipalizada de Lo Espejo es una evidencia anecdótica de los bajos estándares: "La población escolar nuestra es una población escolar muy pobre, muy modesta, estrato social muy bajo, con muchas limitaciones, yo creo que tiene muchas fortalezas, pero también tiene muchas debilidades, tiene muchas amenazas, aquí es un sector rodeado de drogas, entonces el hecho de que el niño venga a la escuela, primero, ¡que venga a la escuela!, es un logro; en segundo lugar que tenga logros, que pase metas, que llegue a sus metas, ese es otro logro; que se interese por conocer, por aprender cosas, ése es otro logro; y nuestra tarea se siente satisfecha cuando el niño ya, de octavo año, puede egresar, en fin, ese es el cuento". En MINEDUC, "Aprender Jugando: Utilización de Juegos Personales en el Proceso Educativo" (2001).

[17] Datos obtenidos en CIDE, *II Encuesta Nacional a los Actores del Sistema Educativo 2000* (2001).

[18] Véase C. Le Foulon, "Remuneraciones de los Profesores: Antecedentes para la Discusión" (2000). De un conjunto de carreras universitarias seleccionadas, los puntajes de corte de las carreras de pedagogía se encuentran en el grupo de puntajes más bajos.

logrado aún las destrezas esperadas para 2° básico, el 31% se encuentra en el nivel de 3° básico, 25% domina en forma incipiente los contenidos propios del curso evaluado y sólo 11% los maneja adecuadamente.

La falta de claridad con respecto a lo que esperamos de nuestra educación quedó en evidencia en las encontradas reacciones frente a los resultados de las pruebas internacionales: por una parte sorpresa, por otra incredulidad y una cierta tendencia a minimizar sus resultados con justificaciones de diverso tipo.

La articulación y validación de estándares más altos y explícitos aparece entonces como una necesidad. Al parecer, una de las vías para lograrlo es imponer currículos con objetivos de logro concretos acompañados de pruebas de evaluación externas referidas a criterios que impliquen costos para los alumnos. Según los análisis comparados de políticas educacionales, los países que siguen esta línea alcanzan mejores niveles de rendimiento[19].

Para definir nuestros estándares podríamos considerar los niveles de logro internacionales. Esto implica identificar los países mejor evaluados que puedan servir de referencia (*benchmark)*. Singapur ha utilizado con éxito esta manera de proceder. Aun cuando se encuentra en el primer lugar en los rankings internacionales de educación, sus autoridades educacionales identifican establecimientos extranjeros que han alcanzado niveles de excelencia superiores a los de ellos. Además, establecen convenios con estas instituciones para que los evalúen externamente, de modo que así mantienen sus estándares altos y libres de presiones internas para bajarlos. Un país con el cual nos podríamos comparar es Malasia. Como vimos anteriormente, éste tiene un nivel de desarrollo similar al nuestro pero con rendimientos muy superiores.

Una opción complementaria sería definir nuestros estándares de acuerdo a lo que internacionalmente se considera apropiado dominar en

[19] Los países que siguen este camino no son excepciones, de los 38 que rindieron el TIMSS en 1995, 21 sistemas educacionales nacionales tienen este tipo de evaluaciones en matemáticas y ciencias, entre ellos: Bulgaria, Dinamarca, Hong Kong, Irán, Israel, Países Bajos, Nueva Zelandia, Rusia, Singapur, Tailandia, y cuatro lo tienen en una de las dos materias. Por otra parte, en Estados Unidos, 49 estados tienen estándares académicos en al menos una materia, 50 evalúan el aprendizaje de los alumnos, 27 exigen cuentas a las escuelas por sus resultados y 18 requieren que los alumnos aprueben una prueba para obtener el diploma de graduación. Para un análisis empírico y teórico del tema, véanse J. Bishop, "The Effect of National Standards and Curriculum-Based Exams on Achievement" (1997); www.edwork.org. "Seeking Stability For Standards-Based Education" (2001), pp. 8-9; L. Wöessman, "Schooling, Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence" (2000).

cada ciclo. El TIMSS, el NAEP, el IALS y el PISA[20] son todas pruebas de buen nivel que han realizado un gran esfuerzo para distinguir cuáles son los grados de conocimiento y destrezas mínimos, adecuados y avanzados en cada ciclo. Para esto estudiaron los currículos de los distintos países, consultaron expertos y analizaron los rendimientos tipo de la población.

Otro camino es definir lo que se quiere lograr a la salida del sistema escolar y desde este punto de partida fijar las metas para cada etapa. Es decir, los estándares de cada año estarán determinados por las conductas de salida de los exámenes finales. Éste es el estilo adoptado por los países asiáticos exitosos y por el estado de Texas. Dado que el conocimiento se construye sobre los aprendizajes anteriores, consideran que sólo es posible llegar a las exigentes metas propuestas para el final de la educación media si en cada curso se cumple con la proporción de conocimientos que les corresponden. El currículo exige estudiar los contenidos una sola vez y las etapas siguientes suponen esos conocimientos y destrezas. Estos países no permiten que los niños sean promovidos sin lograr los conocimientos requeridos en cada curso y para monitorear este proceso los niños son evaluados por exámenes externos en cada nivel. El TIMSS muestra que estos países logran los primeros puestos gracias a que los niños tienen un avance sostenido y constante a través de los años.

Cualquiera de los métodos anteriores debe considerar la importancia de generar un debate público previo a la fijación de los estándares. Es necesario llegar a un consenso que los valide, ya que si no se legitiman, el riesgo de que sean boicoteados es alto. Es probable que el debate que apenas se produjo con la implementación del nuevo currículo surja con más fuerza y de manera espontánea si se anuncia la posibilidad de imponer costos asociados al incumplimiento de las metas propuestas. Los objetivos dejarán de ser indiferentes porque ya no se podrán eludir tan fácilmente.

Es esperable que la aplicación de evaluaciones externas, que implican costos para los establecimientos y los alumnos, produzcan fuertes controversias sobre los contenidos evaluados. Exámenes libres de controversias son tan quiméricos como una educación libre de orientación valórica. Por lo tanto, si resultara imposible llegar a consenso, existen otras alternativas para promover estándares altos.

[20] M. Martin, I. Mullis, E. Gonzalez *et al.* (eds), *TIMSS 1999. International Science Report* (2000); M. Martin, I. Mullis, E. Gonzalez *et al.* (eds*). "TIMSS 1999. International Mathematics Report*" (2000); U.S. Department of Education, *The NAEP Guide* (1999); OECD y Statistics Canada, *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy* (2000); OECD, *Measurement Student Knowledge and Skills*: *The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematics and Scientific Literacy* (2000).

Una opción es la posibilidad de seleccionar libremente el tipo de examen y la instancia evaluadora. Para que esta alternativa contribuya al mejoramiento de la educación y no se preste a corrupciones, debe contar con un mecanismo que prestigie las pruebas más exigentes y descarte aquellas que no lo son. La vía por la cual se logra esto es entregando amplia información a los usuarios sobre la calidad de las evaluaciones y datos sobre los logros postescolares de aquellos que han aprobado los diferentes tipos de exámenes. Los padres debieran exigir y escoger los colegios que se rigen por exámenes de más prestigio porque éstos entregan información confiable acerca de la educación que reciben sus hijos[21]. Esta alternativa es atractiva, porque respeta la libertad de enseñanza consagrada en la Constitución y reconoce el derecho de los padres a elegir la educación que quieren para sus hijos.

Un camino intermedio es liberar las opciones sólo para aquellos establecimientos que han pasado una valla de excelencia. Éstos podrían escoger planes propios y evaluaciones externas de prestigio. Esta posibilidad actuaría además como un incentivo para que las escuelas mejoren su rendimiento.

Dadas las amplias consecuencias que generaría cualquiera de estas alternativas, antes de emprender alguna de ellas es necesario estudiar el tema con detenimiento, recogiendo primero la vasta experiencia internacional que existe al respecto.

Por último, es necesario mencionar el rol que tiene la información en el proceso de elevar los estándares. Si se comparan las encuestas aplicadas a los actores del sistema educativo por el CIDE en el año 1999 y al final del 2000, se observa que la calificación asignada a la calidad de la educación en Chile bajó en ese período. Se puede pensar que en este cambio de opinión influyó la difusión de los mediocres resultados obtenidos por Chile en el SIMCE y en las pruebas internacionales (ver Cuadro N° 13.)

En este sentido, el rol que juegan los líderes de opinión también es importante. En los años 90, en Estados Unidos, Albert Shanker, presidente de la federación americana de profesores, jugó un rol central en la creación de un sentido de urgencia frente al problema de la educación. En su columna dominical del *The New York Times* insistía en que "nuestro sistema es devastadoramente malo para todos los jóvenes. No estamos produciendo un grupo superior que esté a la altura de las otras naciones industrializadas, y

[21] Si esta alternativa va acompañada de acreditación de los alumnos, la evaluación debe consignar múltiples oportunidades para aprobarlas y entregar certificados diferenciados para distintos niveles de logro. Si no se toman estas medidas, las motivaciones para que surjan y se elijan instituciones examinadoras poco exigentes serán muy altos.

CUADRO N° 13: EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
(PORCENTAJE EN CADA CATEGORÍA POR AÑO)

	Muy buena o buena		Regular		Mala o muy mala	
	1999	2000	1999	2000	1999	2000
Directores	46,4	36,1	49,7	62,7	3,9	5,7
Profesores	37,2	38,3	54,0	48,4	8,8	13,2
Apoderados	48,8	40,0	42,5	50,1	8,7	9,9
Alumnos	35,3	31,9	53,7	53,9	11,0	14,2

Fuente: CIDE, *II Encuesta Nacional a los Actores del Sistema Educativo 2000* (2001).

nuestro grupo base está en condiciones terribles. Estamos lisiando a nuestros jóvenes porque les estamos enviando el mensaje equivocado. El mensaje equivocado es entregar un diploma por el sólo hecho de quedarse en el colegio el tiempo suficiente"[22].

Se debe llegar al convencimiento de que Chile no tiene problemas estructurales que le impidan aspirar a estándares más altos. En lo económico se ha ido demostrando que no existía una inferioridad económica propia de la nación, sólo una institucionalidad que no promovía el buen desempeño. En educación probablemente sucede lo mismo; por una parte, lo más seguro es que el problema no esté centrado en las habilidades innatas de nuestra población, como lo demuestran los antecedentes recogidos en el estudio sobre los preescolares[23], sino más bien en factores institucionales como los identificados en las investigaciones de Beyer (2001), Wöessman (2000) y Hanushek (1996)[24]. En estos artículos queda en evidencia la importancia de contar con metas concretas y altas en concordancia con un sistema que exija cuentas a las escuelas y las presione para hacerlo bien. En Chile, en el diseño del sistema educacional está incorporado un mecanismo de presión. La competencia por captar alumnos o, al menos, a no perderlos empuja a las escuelas a elevar o mantener el nivel de calidad[25]. Sin embar-

[22] Véase D. Ravitch, "In Search of Standards" (2000), p. 431.

[23] Véase sección 1 de este mismo documento.

[24] Véanse H. Beyer, "Falencias en el Desarrollo Institucional en Educación: Reflexiones a Propósito de los Resultados del TIMSS" (2001); L. Wöessman, "Schooling, Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence" (2000), y E. Hanushek, "Outcomes, Costs, and Incentives in Schools" (1996).

[25] Para una descripción del sistema véase O. Larrañaga, "Descentralización de la Educación en Chile: una Evaluación Económica" (1995). Para una revisión de los efectos del sistema de *voucher*, véanse A. Mizala y P. Romaguera, "Desempeño Escolar y Elección de Colegios: la Experiencia Chile" (1998); C. Aedo y C. Sapelli, "El Sistema de *Vouchers* en Educación: Una Revisión de la Teoría y Evidencia Empírica para Chile" (2001).

go, las posibilidades de competencia se ven limitadas y existen ciertas condiciones, especialmente para los establecimientos municipales, que atenúan los incentivos generados por el sistema de pago por asistencia. Así, parece necesario diseñar medidas que lo fortalezcan y que lo complementen. Por ejemplo: flexibilizar la legislación vigente para que permita condicionar el cargo tanto del director de educación municipal como el de los directores de las escuelas al mejoramiento de los indicadores de calidad; establecer en la legislación la posibilidad de ofrecer en comodato los colegios municipalizados que persistentemente muestren malos resultados a instituciones que tengan trayectoria de eficiencia, sobre la base de un compromiso de mejoramiento; crear un fondo al cual puedan postular las escuelas con malos resultados, para contratar servicios de asesoría a instituciones con trayectoria educacional exitosa. Lo fundamental es que aquellas escuelas que sistemáticamente lo hacen mal no queden en la impunidad[26].

Todos estos cambios serán abordables si la opinión pública los apoya y si hay voluntad política para emprenderlos. El primer paso es reconocer que hay una realidad urgente que modificar.

8.2. Consideraciones sobre los sistemas de evaluación

En el mejoramiento de la calidad de la educación, las evaluaciones están jugando un rol central. Sin embargo, si están mal diseñadas pueden incidir negativamente. La diferencia está en los detalles. Aunque es virtualmente imposible llegar a un sistema perfecto, las ventajas de evaluar superan ampliamente a las desventajas asociadas.

No es la ocasión de hacer un análisis acabado del tema, sólo formularemos algunas inquietudes que surgieron en la revisión del conjunto de evaluaciones tratadas en este trabajo. Éstas debieran ser abordadas en futuras investigaciones.

1. Queda en evidencia la necesidad de contar con evaluaciones que permitan hacer seguimientos de los avances en el tiempo. Como ya se mencionó, esto es esencial para la definición de las políticas públicas, sólo así se podrá concluir si se está en la dirección correcta y determinar el efecto de programas específicos.
2. Resalta la importancia de elaborar una política estable de participación en evaluaciones internacionales, las cuales cuentan con claras

[26] No es el objetivo de este trabajo proponer medidas para perfeccionar la institucionalidad. Para un análisis acabado, véase L. Fontaine y B. Eyzaguirre, "Una Estructura que Presione a las Escuelas a Hacerlo Bien" (2001).

ventajas, ya que son de muy alto nivel técnico, no están sujetas a presiones internas que las hagan bajar sus estándares, presentan un nivel de exigencia a la altura de los países a los cuales aspiramos parecernos y nos permiten participar en la discusión de los países desarrollados respecto a la educación.

3. Se requiere contar con una mayor transparencia en los aspectos técnicos de las evaluaciones nacionales. Las especificaciones técnicas de las pruebas deben ser explicitadas y puestas a disposición del público para su libre discusión. También surge una necesidad de mayor transparencia y difusión de los diagnósticos realizados con fondos públicos y de las políticas que se van a seguir en evaluación.

4. Fortalecer las estrategias de difusión de resultados. Contamos con un sistema nacional de evaluación (SIMCE) que cumple con la importante función de "rankear" a los colegios[27]. Esto es posible gracias a que nuestro sistema es de carácter censal. Sin embargo, es indispensable mejorar la entrega de resultados. Por una parte, asegurar que todos los padres tengan acceso a los resultados y, por otra, que les sean comprensibles y útiles para la toma de decisiones. Los apoderados no se inquietarán por la educación de sus hijos mientras no puedan sopesar el grado de efectividad del establecimiento que eligieron. Si los padres cuentan con esta información, el sistema educacional actual tendrá posibilidades de mejorar, ya que operaría el único mecanismo de presión que tiene incorporado el sistema. Las escuelas sólo se movilizarán si los padres eligen a aquellas que lo están haciendo bien y se retiran de aquellas que son ineficientes. Contar con un sistema de evaluación que contenga buena información es un primer paso, el siguiente es invertir en la elaboración de estos resultados y en la difusión de los mismos. Hay ejemplos de experiencias exitosas en las cuales nos podemos apoyar[28].

5. Impulsar y reconocer el esfuerzo de las escuelas. Las evaluaciones permiten exigirles cuentas a los establecimientos. Ya se mencionó que en el sistema actual los padres son los primeros que deben actuar sobre la base de esta información. Además, se ha instaurado

[27] El mejoramiento de la calidad de la educación en Chile descansa en la competencia por los alumnos entre escuelas. El ranking permite a los padres elegir aquellas escuelas que lo hacen mejor y sancionar a las deficientes con el retiro o no matriculación de sus hijos.

[28] Para un ejemplo, véase el sistema de Texas en: Texas Education Agency, *Interpreting Assessment Reports*: *Texas Student Assessment Program* (2000); Texas Education Agency, *Accountability Manual. The 2000 Accountability Rating System for Texas Public Schools and Schools Districts* (2000), y Texas Education Agency, *Snapshot '99. 1998-99 School District Profiles* (2000).

un mecanismo para premiar a las escuelas que se desempeñan bien, el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED). Éste entrega dinero a los profesores de las escuelas que han aumentado sus puntajes en el SIMCE y que además exhiben buenos índices en otras áreas. Sin embargo, las consecuencias que enfrentan los establecimientos son aún débiles. Si los padres y el público estuvieran adecuadamente informados y actuaran en consecuencia, manteniendo el SNED, aún se podría pensar en mecanismos complementarios para aquellos casos que persisten en un mal desempeño. La literatura revisada muestra que hay diversos mecanismos que deben estudiarse. Uno de ellos, propuesto por H. Beyer (2001) para las escuelas municipalizadas que se encuentran en el tercio inferior de rendimiento, consiste en que "el personal directivo y los profesores perderían algunos de los privilegios que les confiere el Estatuto Docente, especialmente aquellos que se refieren a la inamovilidad. En este esquema el Estatuto es un 'beneficio' que se mantendría sólo si los resultados de la escuela son positivos. En caso contrario, se perderían en favor de los padres, de los niños y las niñas que asisten a esas escuelas"[29]. Otra alternativa es la posibilidad de licitar la administración de la escuela mediante la aprobación de los padres. Otras opciones que están operando en EE. UU. son entregar un bono extra a los alumnos de escuelas públicas de bajo rendimiento para que se trasladen a escuelas que exigen un pago y que son de buen rendimiento o la obligación de someterse a una asesoría externa debidamente auditada. Lo importante sería probar a pequeña escala estas alternativas y ver su viabilidad y los méritos de cada una. Lo esencial es que la escuela enfrente consecuencias ya sea positivas o negativas, según sea su desempeño.

6. Validar la comparación entre escuelas. El rendimiento en las pruebas de evaluación no sólo responde a los esfuerzos de las escuelas sino que también se explica por el nivel de recursos económicos que maneja cada escuela y por las características de los alumnos, en especial su medio socioeconómico y su capacidad intelectual. Por tanto, no parece justo comparar en los mismos términos a establecimientos que compiten bajo condiciones diferentes. Este hecho tiene dos peligros, el primero es que sea muy difícil validar un sistema de rendición de cuentas porque los que se sienten evaluados lo perciben como injusto. El segundo problema es que puede llevar a la expan-

[29] H. Beyer, "Falencias en el Desarrollo Institucional en Educación: Reflexiones a Propósito de los Resultados del TIMSS" (2001), p. 31.

sión de programas que no funcionan (tienen buenos resultados por características ajenas al quehacer pedagógico) y al cierre de otros que son verdaderamente efectivos. Para solucionar estos problemas se han ideado los sistemas de medición del valor agregado[30]. Sin embargo, éstos también tienen inconvenientes. Uno de ellos es que el sistema de evaluación se hace más complejo, lo que redunda en un menor grado de comprensión del mismo por parte del público. En segundo lugar, puede llegar a institucionalizar las bajas expectativas para los pobres, las minorías y los alumnos con problemas de aprendizaje. Para solucionar esta disyuntiva, hay que explorar nuevas alternativas. Una posibilidad es la instauración de un bono diferenciado para aquellas escuelas que atienden alumnos con mayores dificultades, con el fin de validar el sometimiento de todos a un mismo parámetro de evaluación.

7. Impulsar y reconocer el esfuerzo de los alumnos. Nuestras pruebas de evaluación externa no entregan información por alumno, con la excepción de la prueba de admisión a la educación superior (PAA). Tampoco implican costos para ellos. Por lo tanto, los estudiantes se miden sólo en relación con sus compañeros, lo cual genera el incentivo para ponerse tácitamente de acuerdo a esforzarse poco. Esto obliga al profesor a bajar el estándar, ya que no puede reprobar a la mayoría de los alumnos. Los estudios muestran que pruebas externas con costos para los alumnos tienen beneficios en cuanto cambian los incentivos que ellos enfrentan y tienen una incidencia positiva en el desempeño[31]. En la implementación de un sistema de este tipo hay que minimizar los riesgos con un diseño cuidadoso. Entre los más importantes está el aumento de la repitencia y la deserción, la posible restricción a la libertad de enseñanza y efectos no deseados, como el reducir la enseñanza sólo a lo que se evalúa.

8. Establecer pruebas que diferencien en varias categorías de logro, ya que si éstas implican costos para los alumnos, la existencia de una sola categoría (aprobado/reprobado) puede inducir a bajar los estándares. Si se establecen estándares altos, con el actual nivel de calidad de la educación un gran porcentaje de los alumnos no sería capaz de aprobar, lo cual haría políticamente inviable las evaluacio-

[30] El valor agregado significa medir el impacto que tienen el quehacer pedagógico de la escuela en forma independiente del tipo de alumnos que atiende y del monto de recursos que maneja.

[31] Véanse J. Bishop, "The Impact of Curriculum-Based External Examinations on School Priorities and Student Learning" (1996); J. Bishop, "The Effect of National Standards and Curriculum-Based Exams on Achievement" (1997), y J. R. Betts y R. M. Costrell, "Incentives and Equity under Standards-Based Reform" (2001).

nes. Por otra parte, la existencia de una sola categoría de logro no incentiva el esfuerzo de los alumnos, ya que no premia a los que van más allá del nivel mínimo requerido para aprobar. Para evitar un alto porcentaje de reprobación, mantener estándares altos y premiar el esfuerzo de los alumnos, se puede establecer un sistema de categorías diferenciadas de logro, con niveles que vayan desde deficiente hasta excelente, pasando por básico, satisfactorio y meritorio. Otra opción es implementar un sistema flexible, en que se permita volver a dar varias veces la prueba si se fracasa, con un límite de repeticiones. Estos exámenes se podrían rendir aun cuando no se esté en el curso en que habitualmente se evalúa. Existe amplia evidencia internacional respecto de ambas opciones, las que se deben estudiar a fondo para instaurar un sistema similar en Chile, analizando las ventajas y desventajas de cada una. Se debe tener presente, sin embargo, que cualquiera sea el sistema elegido, es importante que las pruebas se vayan aplicando progresivamente.

9. Controlar la distorsión de los resultados por el potencial problema de inflación de puntajes. La inflación de resultados consiste en un aumento de los puntajes que no está acompañado de incrementos similares en el aprendizaje. Esto puede generarse por el hecho de que en la actualidad se considera pedagógicamente recomendable dar a conocer los ítems de las prueba para que la población sepa con claridad qué se espera de ella y entienda a qué se refieren los resultados. En consecuencia, es más fácil que se proceda a un adiestramiento en el tipo de preguntas específicas en desmedro del dominio general. Por otra parte, también se puede generar inflación cuando los costos asociados a las evaluaciones son altos. En estos casos hay grandes incentivos para hacer trampas que distorsionan los puntajes. Las pruebas internacionales periódicas o las evaluaciones muestrales independientes y paralelas a las pruebas centralizadas son mecanismos que se deben explorar para minimizar este problema.

10. Controlar los incentivos que tiene el Estado para bajar los estándares de las evaluaciones. Para verificar el cumplimiento de los objetivos del currículo nacional se pueden elaborar evaluaciones con niveles de dificultad muy distintos[32]. El Estado, al tomar parte activa en la administración de la educación y al mismo tiempo ser juez, enfrenta un conflicto de intereses. Por lo tanto, estará tentado a bajar los estándares y a minimizar los malos desempeños en la interpretación de los resultados. Es primordial, entonces, estudiar la forma de asegurar la necesaria independencia.

[32] Véase Debra Viadera, “How High the Bar” (2001).

11. Modificar el diseño de las pruebas y la elaboración de la información que éstas entregan, de modo que los equipos pedagógicos de las escuelas tengan acceso a diagnósticos más detallados. Si las pruebas no distinguen subáreas y agregan gruesamente los resultados, las escuelas no podrán utilizar dicha información para planificar mejoras específicas y no tendrán la oportunidad para monitorearlos. Por ejemplo, en lenguaje, es más útil tener subpruebas independientes: de redacción, de lectura, de literatura y de aspectos normativos de la lengua. Cada una con niveles de dificultad graduados. Esto facilitaría la evaluación de pequeños avances y definiría las submetas necesarias para alcanzar los objetivos terminales. Esto es plenamente compatible con la elaboración de pruebas de criterio, en las cuales se establecen niveles de desempeño que deben ser alcanzados por los alumnos. Se debiera estudiar iniciativas complementarias que faciliten el acceso a pruebas de diagnóstico que puedan ser administradas por los propios establecimientos. Para esto se podría pensar en un banco de pruebas, el que además de ser proveedor de éstas, procesase los resultados y efectuase cursos de capacitación.

Sin duda este listado no es exhaustivo. Son sólo algunos puntos que resaltaron al revisar los estudios tratados en este trabajo. Los países exitosos de Asia, los de Europa oriental y occidental y 50 estados de EE. UU. tienen historias acumuladas de evaluación de sus sistemas de incentivos como también de la difusión de los resultados[33]. Comparar las amplias y diversas experiencias de evaluación que están operando hoy en el mundo nos puede ayudar a generar y mejorar el debate acerca del sistema al cual tenemos que llegar en Chile. Ésta es una tarea para abordar en el futuro.

Las evaluaciones son un poderoso instrumento para mejorar la calidad de la educación. Ellas impiden que nos formemos ideas románticas acerca de cuánto están aprendiendo los niños. Este aterrizaje, duro en nuestro caso, finalmente puede resultar beneficioso. Tomar conciencia de los problemas es el primer paso para el cambio y la evaluación continua es la que nos puede guiar a encontrar el camino.

Las evaluaciones internacionales nos muestran países en los cuales la mayoría de los alumnos logran aprender bien lo necesario para tomar decisiones informadas, mejorar sus comunidades, comprender sus responsabilidades y ganarse la vida. Las investigaciones de la educación preescolar en Chile nos muestran, a su vez, que los niños de este país tienen potencialidad para ello. Entonces no hay razones que estén fuera de nuestro control que nos impidan lograr para Chile un mejor nivel de educación.

[33] Ulrich Boser, “Pressure Without Support” (2001).

ANEXO 1

VARIABLE DEPENDIENTE: PUNTAJE SIMCE 4 BÁSICO 1999 **LENGUAJE Y COMUNICACIÓN**	Coeficiente estimado	Error estándar	Estadístico t
Constante	233,5	0,8	285,2
Educación Básica Madre	1,1	0,1	13,8
Educación Media Madre	4,7	0,1	53,4
Educación Universitaria Madre	2,7	0,1	18,2
Índice de Vulnerabilidad	–4,7	0,1	–57,7
Dummy Particular Subvencionado	1,7	0,3	6,1
Dummy Part Subv Financiamiento Compartido	4,5	0,3	14,9
Dummy Particular Pagado	9,9	2,6	3,8
Dummy Asistencia sólo a Prekinder*	–3,0	0,8	–3,9
Dummy Asistencia a Kinder	3,5	0,4	9,5
Educación Básica Padre	0,9	0,1	11,5
Educación Media Padre	2,2	0,1	29,0
Educación Universitaria Padre	2,2	0,1	21,8
Dummy Zona	–4,2	0,3	–12,8

VARIABLE DEPENDIENTE: PUNTAJE SIMCE 4 BÁSICO 1999 **MATEMÁTICA**	Coeficiente estimado	Error estándar	Estadístico t
Constante	234,1	0,8	282,8
Educación Básica Madre	1,0	0,1	12,3
Educación Media Madre	4,2	0,1	47,0
Educación Universitaria Madre	2,5	0,2	16,2
Índice de Vulnerabilidad	–4,1	0,1	–50,0
Dummy Part Subv Financiamiento Compartido	3,9	0,3	13,2
Dummy Particular Pagado	15,4	2,6	5,9
Dummy Asistencia sólo a Prekinder	–2,1	0,8	–2,7
Dummy Asistencia a Kinder	3,3	0,4	8,9
Dummy Asistencia a Prekinder*	0,5	0,2	2,2
Educación Básica Padre	0,8	0,1	10,0
Educación Media Padre	2,0	0,1	25,4
Educación Universitaria Padre	2,1	0,1	20,3
Dummy Zona	–3,7	0,3	–11,1

VARIABLE DEPENDIENTE: PUNTAJE SIMCE 4 BÁSICO 1999 **COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL**	Coeficiente estimado	Error estándar	Estadístico t
Constante	236,9	0,8	289,1
Educación Básica Madre	0,9	0,1	10,9
Educación Media Madre	4,8	0,1	54,6
Educación Universitaria Madre	3,0	0,1	20,2
Índice de Vulnerabilidad	–4,1	0,1	–51,2
Dummy Particular Subvencionado	1,1	0,3	3,9
Dummy Part Subv Financiamiento Compartido	4,0	0,3	13,4
Dummy Particular Pagado	14,1	2,6	5,5
Dummy Asistencia sólo a Prekinder	–2,6	0,8	–3,3
Dummy Asistencia a Kinder	2,6	0,4	7,1
Dummy Asistencia a Prekinder*	0,5	0,2	2,4
Educación Básica Padre	0,6	0,1	7,9
Educación Media Padre	2,3	0,1	30,3
Educación Universitaria Padre	2,6	0,1	24,9
Dummy Zona	–5,8	0,3	–17,7

* Si asistió a prekinder, además de haber asistido a kinder.

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 2

Equivalencia entre Respuestas Correctas Netas y Puntajes Estándar

Prueba de Aptitud Matemática e Historia y Geografía de Chile

RCN	PAA Matemática Formas 10-20-30-40	Historia y Geografía de Chile Formas 11-21-31-41	RCN	PAA Matemática Formas 10-20-30-40	Historia y Geografía de Chile Formas 11-21-31-41
–15	208	–	23	516	500
–14	217	–	24	524	508
–13	225	–	25	532	517
–12	233	–	26	541	526
–11	241	–	27	549	534
–10	249	–	28	557	543
–9	257	–	29	565	551
–8	265	233	30	573	560
–7	273	242	31	581	569
–6	281	250	32	589	577
–5	289	259	33	597	586
–4	298	268	34	605	594
–3	306	276	35	613	603
–2	314	285	36	622	612
–1	322	293	37	630	620
0	330	302	38	638	629
1	338	311	39	646	637
2	346	319	40	654	646
3	354	328	41	662	655
4	362	336	42	670	663
5	370	345	43	678	672
6	379	354	44	686	680
7	387	362	45	694	689
8	395	371	46	703	698
9	403	379	47	711	706
10	411	388	48	719	715
11	419	397	49	727	723
12	427	405	50	735	732
13	435	414	51	743	741
14	443	422	52	751	749
15	451	431	53	759	758
16	460	440	54	767	766
17	468	448	55	775	775
18	476	457	56	784	784
19	484	465	57	792	792
20	492	474	58	800	801
21	500	483	59	808	809
22	508	491	60	816	818

Fuente: G. Donoso, M. A. Bocchieri, E. Ávila, *El Sistema de Admisión: Orígenes y Evolución* (2000).

Prueba de Aptitud Verbal

RCN	PAA Verbal Formas 10-30	PAA Verbal Formas 20-40	RCN	PAA Verbal Formas 10-30	PAA Verbal Formas 20-40
–15		242	30	532	539
–14	242	249	31	539	546
–13	249	255	32	546	552
–12	255	262	33	552	559
–11	262	268	34	559	565
–10	268	275	35	565	572
–9	275	282	36	572	579
–8	282	288	37	579	585
–7	288	295	38	585	592
–6	295	301	39	592	598
–5	301	308	40	598	605
–4	308	315	41	605	612
–3	315	321	42	612	618
–2	321	328	43	618	625
–1	328	334	44	625	631
0	334	341	45	631	638
1	341	348	46	638	645
2	348	354	47	645	651
3	354	361	48	651	658
4	361	367	49	658	664
5	367	374	50	664	671
6	374	381	51	671	678
7	381	387	52	678	684
8	387	394	53	684	691
9	394	400	54	691	697
10	400	407	55	697	704
11	407	414	56	704	711
12	414	420	57	711	717
13	420	427	58	717	724
14	427	433	59	724	730
15	433	440	60	730	737
16	440	447	61	737	744
17	447	453	62	744	750
18	453	460	63	750	757
19	460	466	64	757	763
20	466	473	65	763	770
21	473	480	66	770	777
22	480	486	67	777	783
23	486	493	68	783	790
24	493	499	69	790	796
25	499	506	70	796	803
26	506	513	71	803	810
27	513	519	72	810	816
28	519	526	73	816	823
29	526	532	74	823	823

Fuente: G. Donoso, M. A. Bocchieri, E. Ávila, *El Sistema de Admisión: Orígenes y Evolución* (2000).

Prueba de Conocimientos Específicos

RCN	Biología	Cs. Sociales	Física	Matemática	Química
–11	–	101	–	–	–
–10	110	106	–	150	–
–9	114	111	74	161	–
–8	125	116	100	196	153
–7	136	121	168	231	166
–6	147	126	221	267	201
–5	182	131	268	301	228
–4	217	143	309	333	260
–3	247	161	347	365	288
–2	278	180	388	397	316
–1	310	197	430	426	343
0	341	214	468	452	368
1	372	232	503	474	391
2	401	252	532	492	412
3	428	270	555	507	431
4	456	287	573	520	449
5	482	305	588	532	464
6	506	322	599	543	477
7	528	338	608	553	489
8	548	353	615	562	500
9	566	368	621	570	510
10	582	382	626	578	521
11	597	396	632	586	530
12	610	409	637	593	539
13	622	422	642	599	548
14	632	434	646	606	556
15	642	447	650	612	564
16	651	458	654	618	572
17	660	469	659	624	579
18	668	479	664	629	587
19	677	490	669	635	594
20	685	500	673	640	601
21	693	511	678	645	609
22	701	520	683	650	617
23	710	529	688	656	625
24	720	539	693	661	634
25	729	547	699	667	642
26	738	556	704	672	650
27	748	564	710	678	656
28	760	573	718	683	663
29	774	581	724	688	671
30	789	589	731	694	680
31	800	597	737	700	689
32	810	605	751	706	699
33	825	613	763	712	710
34	846	621	777	718	720
35	861	629	796	724	731
36	877	637	808	730	746
37	–	645	824	736	760
38	–	653	838	742	778
39	–	660	–	748	804
40	–	668	–	755	838
41	–	677	–	762	–
42	–	685	–	770	–
43	–	695	–	777	–
44	–	705	–	787	–
45	–	715	–	798	–
46	–	726	–	819	–
47	–	737	–	828	–
48	–	748	–	836	–
49	–	760	–	853	–
50	–	772	–	865	–
51	–	783	–	–	–
55	–	794	–	–	–
53	–	812	–	–	–
54	–	840	–	–	–
55	–	861	–	–	–
56	–	878	–	–	–

Fuente: G. Donoso, M. A. Bocchieri, E. Ávila, *El Sistema de Admisión: Orígenes y Evolución* (2000).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Introducción

National Commission on Excellence in Education. *A Nation at Risk: The Imperatives for Educational Reform.* Washington D.C.: US Government Printing Office, 1983.

Sección 1

Bralic, S., Heussler, I. M., y Lira, M. I. *Estimulación Temprana: Importancia del Ambiente para el Desarrollo del Niño*. Santiago: UNICEF, 1978.

CEDEP. *Estudio Longitudinal: Información Detallada de los Resultados de Ambas Cohortes según Área Evaluada, Grupo Muestral y Variables Asociadas.* Santiago: CEDEP, 1997.

CEDEP. *Evaluación del Impacto de la Educación Parvularia sobre los Niños: Informe Final*. Santiago: CEDEP, 1997.

CEDEP. *Evaluación del Impacto de la Educación Parvularia y de la Educación en el Primer Ciclo Básico sobre Rendimiento: Estudio Longitudinal, 1994-1996*. Santiago: CEDEP, 1997.

Gazmuri, V., Milicic, N., Sarquis, C., y Schmidt, S. *Incidencia del Retardo Mental y Trastornos del Aprendizaje. Symposium sobre El Niño Limitado en Chile*. Santiago: Univ. Católica de Chile, 1975.

Hirsch, E. D. "Equidad y Excelencia: Metas Alcanzables en Educación". *Estudios Públicos*, 73 (1999).

INTEGRA. *Impacto y Efectividad del Programa de Desarrollo Integral del Menor*. Santiago: INTEGRA, 1994.

Jarouse, J. P., Mingat, A., y Richard, M. *La Scolarisation Maternelle à Deux Ans: Effets Pédagogiques et Sociaux.* Ministere de l'Education Nationale et de la Culture, 1992.

Lira, M. I., y Rodríguez, S. "El Lenguaje en Preescolares de Nivel Socioeconómico Bajo. Exploración de sus Características". Santiago: Proyecto Fondecyt, 1997.

MINEDUC. *Compendio de Información Estadística*. Santiago: MINEDUC, 1996.

MINEDUC. *Compendio de Información Estadística*. Santiago: MINEDUC, 1997.

Myers, R. "Los Doce que Sobreviven. Fortalecimiento de los Programas de Desarrollo de la Primera Infancia en el Tercer Mundo". *Publicación Científica*, 545. Washington D.C.: Copublicación OPS/OMS/UNICEF,1993.

National Commission on Excellence in Education. *A Nation at Risk: The Imperatives for Educational Reform*. Washington D.C: US. Governmet Printing Office, 1983.

OECD. "Early Childhood Education and Care". *Education Policy Analysis*. París: OECD, 1999.

Reveco, O., y Mella, O. *El Impacto de la Educación Pre-Escolar en la Educación Básica*. Santiago: CIDE, 2000.

UNICEF. *Chile se Construye con Todos sus Niños: Indicadores Relevantes*. Santiago: UNICEF, 2000.

Whitmire, Richard. "Core knowledge Boost Scores. Gannett News Service www.usatoday.com/life/lds002.htm 05/29/2000.

Sección 2

Eyzaguirre, B., y Fontaine, L. "¿Qué Mide Realmente el SIMCE?". *Estudios Públicos*, 75 (1999).

Fontaine, L., y Eyzaguirre, B. "Una Estructura que Presione a las Escuelas a Hacerlo Bien". En H. Beyer y R. Vergara (eds), *¿Qué Hacer Ahora? Propuestas para el Desarrollo.* Santiago: Centro de Estudios Públicos, 2001.

MINEDUC. *Manual de Orientaciones para la Interpretación de Resultados de Cuarto Año Básico 1996*. Santiago: MINEDUC, 1997.

MINEDUC. *Resultados SIMCE Octavos Años 1997: Castellano*. Santiago: MINEDUC, 1998.

MINEDUC. *Informe de Resultados Segundo Año de Educación Media*. Santiago: MINEDUC, 1999.

MINEDUC. *Manual de Orientaciones para la Interpretación de Resultados de Cuarto Año Básico 1996*. Santiago: MINEDUC, 1997.

MINEDUC. *Resultados SIMCE Octavos Años 1997: Matemáticas.* Santiago: MINEDUC, 1998.

MINEDUC. *Informe de Resultados Segundo Año de Educación Media*. MINEDUC: Santiago 1999.

MINEDUC. *Compendio de Información Estadística*. Santiago: MINEDUC, 1999.

MINEDUC. *Manual de Orientaciones para la Interpretación de Resultados de Cuarto Año Básico 1996*. Santiago: MINEDUC, 1997.

MINEDUC. *Informe de Resultados Segundo Año de Educación Media*. Santiago: MINEDUC, 1999.

MINEDUC. *Historia y Geografía. Resultados SIMCE Octavos Años de 1997*. Santiago: MINEDUC, 1998.

MINEDUC. *Informe Técnico SIMCE 2000.* Folleto distribuido por MINEDUC. 2000.

Ministère de l'Education National, Directions des Écoles. *Programmes de l'école primaire.* París: Centre National de Documentation Pédagogique, Savoir Lire, 1995.

OECD, Statistics Canada. *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Canadá: 2000.

Robitaille, D. F. (ed.). *National Contexts for Mathematics and Science Education: An Encyclopedia of the Education Systems Participating in TIMSS*. Vancouver: IEA, TIMSS, Pacific Educational Press, 1997.

Texas Education Agency. *Interpreting Assessment Reports*: *Texas Student Assessment Program*. Texas Education Agency, 2000.

Texas Education Agency. *2000 Accountability Manual: The 2000 Accountability Rating System for Texas Public Schools and Schools Districts*. Texas Education Agency, 2000.

Texas Education Agency. *Snapshot '99: 1998-99 School District Profiles*. Texas Education Agency, 2000.

U.S Department of Education, National Center for Education Statistics. N. Horkay (ed), *The NAEP Guide*. Washington D.C: 1999.

Sección 3

Aedo, C., y Sapelli, C. "El Sistema de *Vouchers* en Educación: Una Revisión de la Teoría y Evidencia Empírica para Chile", *Estudios Públicos*, 82 (2001).

Beyer, H. "Falencias Institucionales en Educación: Reflexiones a Propósito de los Resultados del TIMSS". *Estudios Públicos*, 82 (2001).

Fundación Educacional Barnechea. *Evaluación y Diagnóstico de los Alumnos que Cursan Educación General Básica en una Escuela Municipal de Escasos Recursos.* Santiago: Fundación Educacional Barnechea, 1989.

Hanushek, E. "Outcomes, Costs, and Incentives in Schools". En *Improving America's Schools: The Role of Incentives*. Washington: National Academy Press, 1996.

Larrañaga, O. "Descentralización de la Educación en Chile: una Evaluación Económica". *Estudios Públicos,* 60 (1995).

Mizala, A., y Romaguera, P. "Desempeño Escolar y Elección de Colegios: La Experiencia Chile". *Serie Economía,* 36, Centro de Economía Aplicada, Depto. Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, 1998.

Wöessmann, L. "Schooling Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence". *Kiel Working Paper,* 983, Alemania, Kiel Institute of World Economics, 2000.

Sección 4

Ávila, E .(coordinador). *Informe de los Resultados de las Pruebas de Admisión a la Educación Superior*. Santiago: Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), Universidad de Chile, 1991.

Beaton, A. E., Mullis, I. V. S., y Martin, M. O. *et al*. *Mathematics and Science Achievement in the Final Year of Secondary School: IEA´s Third International Mathematics and Science Study*. Chestnut Hill, MA: IEA, ISC, 1998.

Contreras, D. "Evaluating a Voucher System in Chile. Individual, Family and School Characteristics". *Documento de Trabajo,* 175, Departamento de Economía, Universidad de Chile, 2001.

Contreras, D., Bravo, D., y Sanhueza, C. "PAA, ¿Una Prueba de Inteligencia?". En Universidad de Chile, Depto. Ingeniería Industrial, *Perspectivas en Política, Economía y Gestión*. Universidad de Chile, 2001.

Donoso, G., Bocchieri, M. A., Ávila, E., y Núñez, N. *et al. El Sistema de Admisión: Orígenes y Evolución.* Santiago: Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, Universidad de Chile, 2000.

Fontaine, L., y Eyzaguirre, B. "Una Estructura que Presione a las Escuelas a Hacerlo Bien". En H. Beyer y R. Vergara (eds.), *¿Qué Hacer Ahora? Propuestas para el Desarrollo*. Santiago: Centro de Estudios Públicos, 2001.

IEA. *TIMSS Mathematics Items: Released Set for Population 3*. Chestnut Hill, MA: IEA, ISC, 1998.

IEA. *TIMSS Science Items. Released Set for Population 3*. Chestnut Hill, MA: IEA, ISC, 1998.

González, P. "Análisis Económico de la Política de Educación Superior en Chile". *Documento de Trabajo,* 95, Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, 2000.

Herrnstein, R., y Murray, C. *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. Nueva York: The Free Press, 1994.

MINEDUC. *Compendio de Información Estadística.* Santiago: MINEDUC, 1999.

Mizala, A., y Romaguera, P. "Determinación de Factores Explicativos de los Resultados Escolares en Educación Media en Chile". *Serie de Economía*, 85, Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile, 2000.

Mizala, A., Romaguera, P., y Farren, D. "Eficiencia Técnica de los Establecimientos Educacionales en Chile. *Documento de Trabajo*, 38, Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile, 1998.

Perkins, D. *Outsmarting IQ: The Emergence Science of Learning Intelligence*. Nueva York: Free Press, 1995.

Qué Pasa. Santiago: 24 de abril de 2001.

Sección 5

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (UNESCO). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado. Primer Informe.* Santiago: UNESCO, 1998.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (UNESCO). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado. Primer Informe.* Santiago: UNESCO, 1998.

Sección 6

Beyer, H. "Falencias Institucionales en Educación: Reflexiones a Propósito de los Resultados del TIMSS". *Estudios Públicos*, 82 (2001).

Beyer, H. "Entre la Autonomía y la Intervención: Las Reformas de la Educación en Chile". En F. Larraín y R. Vergara (eds.), *La Transformación Económica de Chile.* Santiago: Centro de Estudios Públicos, 2000.

Eyzaguirre, B. "Políticas Educacionales Comparadas: Consideraciones a Partir del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias". *Estudios Públicos*, 7 (1999).

Gallegos, F. "Recursos, Incentivos y Resultados Educativos: Teoría y Evidencia para Chile". Tesis para optar al Grado de Magister en Ciencias de la Ecnomía, mimeo, Instituto de Economía. Universidad Católica de Chile, 2000.

Martin, M., Mullis, I., González, E. *et al.* (eds.). *TIMSS 1999. International Science Report*. Chestnut Hill, MA: IEA, ISC, 2000.

Martin, M., Mullis, I., González, E. *et al.* (eds.). *TIMSS 1999. International Mathematics Report*. Chestnut Hill, MA: IEA, ISC, 2000.

Eyzaguirre, B. "Políticas Educacionales Comparadas: Consideraciones a Partir del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias". *Estudios Públicos*, 73 (1999).

Wöessman, L. "Schooling, Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence". *Kiel Working Paper*, 983, Alemania, Kiel Institute of World Economics, 2000.

Sección 7

Bravo, D., y Contreras, D. *Competencias Básicas de la Población Adulta. Chile, 1998*. Santiago: Depto. Economía. Universidad de Chile, 2001.

Eyzaguirre, B., Hinzpeter, X. y Le Foulon, C. "Los Chilenos No Entendemos lo que Leemos". *Punto de Referencia*, 230, Centro de Estudios Públicos, 2000.

OECD y Statistics Canada. *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Canadá: 2000.

Tucker, M. S., y Codding, J. B. *Standards for Our Schools.* San Francisco: Jossey- Bass Inc., 1998.

Sección 8

Barro, R., Lee, J. "International Data on Educational Attainment Updates and Implications". *Working Paper* 7911. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2000.

Betts, J. R., y Costrell, R. M. "Incentives and Equity under Standards-Based Reform". En D. Ravitch (ed.), *Brookings Paper on Education Policy*, Washington D.C.: Brookings Institution Press, 2001.

Beyer, H. "Falencias Institucionales en Educación: Reflexiones a Propósito de los Resultados del TIMSS". *Estudios Públicos*, 82 (2001).

Bishop, J. "The Impact of Curriculum-Based External Examinations on School Priorities and Student Learning". *International Journal of Education Research*, 1996.

Bishop, J. "The Effect of National Standards and Curriculum-Based Exams on Achievement". *The American Economic Review. Papers and Proceedings*, Vol. 87, N° 2, 1997.

CIDE. *II Encuesta Nacional a los Actores del Sistema Educativo 2000*. Santiago: CIDE, 2001.

Viadera, Debra. "How High the Bar". En *Education Week on the WEB*. © 2001. Editorial Projects in Education. Vol. 20, N° 17.

Education Week on the WEB "Seeking Stability For Standards-Based Education" © 2001. Editorial Projects in Education. Vol. 20, N° 17.

Fontaine, L., y Eyzaguirre, B. "Una Estructura que Presione a las Escuelas a Hacerlo Bien". En H. Beyer y R. Vergara (eds.), *¿Qué Hacer Ahora? Propuestas para el Desarrollo*. Santiago: Centro de Estudios Públicos, 2001.

Gallegos, F. "Recursos, Incentivos y Resultados Educativos: Teoría y Evidencia para Chile". Mimeo, Instituto de Economía, Universidad Católica de Chile, 2001.

Hanushek, E. A. *The Role of Incentives: Improving America's Schools.* Washington: National Academy Press, 1996.

Le Foulon, C. "Remuneraciones de los Profesores: Antecedentes para la Discusión". *Punto de Referencia*, 235, Centro de Estudios Públicos 2000.

Martin, M., Mullis, I., González, E. *et al.* (eds.). *TIMSS 1999. International Science Report*. Chestnut Hill, MA: IEA, ISC, 2000.

Martin, M., Mullis, I., González, E. *et al.* (eds.). *TIMSS 1999. International Mathematics Report*. Chestnut Hill, MA: IEA, ISC, 2000.

MINEDUC. “Aprender Jugando: Utilización de Juegos Personales en el Proceso Educativo”. Documento en preparación de investigación de SITES. 2001.

OECD. *Measurement Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematics and Scientific Literacy*. París: OECD, 2000.

OECD y Statistics Canada, *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy*. Canadá: 2000.

Ravitch, D. “In Search of Standards”. En D. Ravitch (ed.), *Left Back: A Century of Failed School Reforms.* Simon & Schuster, 2000.

Texas Education Agency. *Interpreting Assessment Reports*: *Texas Student Assessment Program*. Texas Education Agency, 2000.

Texas Education Agency. *2000 Accountability Manual. The 2000 Accountability Rating System for Texas Public Schools and Schools Districts*. Texas Education Agency, 2000.

Texas Education Agency. *Snapshot’99. 1998-99 School District Profiles*. Texas Education Agency, 2000.

Tucker M. S., y Codding, J. B. *Standards for Our Schools: How to Set Them, Measure Them and Reach Them*. San Francisco: Jossey -Bass Publishers, 1998.

Ulrich Boser. “Pressure Without Support”. *Education Week on the WEB* © 2001. Editorial Projects in Education. Vol. 20, N° 17.

UNICEF. *Indicadores Relevantes 2000. Chile Se Construye con Todos sus Niños y Adolescentes.* Santiago: UNICEF, 2000.

U.S Department of Education, National Center for Education Statistics. N. Horkay (ed), *The NAEP Guide*. Washington D.C: 1999.

Wilson, James Q. “Defining Tasks: Situational Imperatives”. En James Wilson, *Bureaucracy: What Government Agencies Do and Why They Do It*. Basic Books, 1989.

Wöessman, L. “Schooling, Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence”. *Kiel Working Paper*, 983, Alemania, Kiel Institute of World Economics, 2000. □

LA ERA DE LOS EXPERTOS Y LOS AÑOS SESENTA*

Diane Ravitch

A continuación se reproducen dos capítulos ("La Era de los Expertos" y "Los Años Sesenta") del libro *Left Back: A Century of Failed School Reforms*, en el que Diane Ravitch indaga acerca de los orígenes del debate sobre los estándares de la educación, los programas de estudio y los métodos de enseñanza en los Estados Unidos, al tiempo que reseña distintas reformas introducidas al sistema escolar

DIANE RAVITCH. Historiadora de la educación. Se graduó de Wellesley College y posteriormente de Columbia University. Actualmente es investigadora (*senior fellow*) y titular de la Brown Chair in Education Policy de la Hoover Institution. A su vez, es profesora investigadora de la New York University. Miembro de la Koret Task Force en educación preescolar y enseñanza básica y media. También es miembro de la American Academy of Arts and Sciences, de la National Academy of Education y de la Society of American Historians. Desde 1997 integra el National Assesment Governing Board. Autora, entre otras muchas publicaciones, de *National Standards in American Education: A Citizen's Guide*; *What Do Our 17-Old Know?* (en colaboración con Chester Finn Jr.); *The Troubled Crusade: American Education, 1945-1973.* Editora del anuario *Brookings Papers on Education Policy*.

* "The Age of Experts" y "The Sixties", aparecieron publicados por primera vez en inglés, en *Left Back: A Century of Failed School Reforms* (Nueva York, NY: Simon & Schuster, 2000), capítulos 3 y 10, respectivamente. Su traducción al castellano y reproducción en esta edición de *Estudios Públicos* cuentan con la debida autorización de Diane Ravitch c/o Writers' Representatives, Inc. 116 W. 14th St., 11th floor, New York, NY 10011.

Traducción al castellano de Rose Cave.

norteamericano en el curso del siglo pasado. En el ensayo "La Era de los Expertos", D. Ravitch describe cómo, a comienzos del siglo XX, destacados pedagogos vinculados a los institutos de formación docente, que se identificaban a sí mismos con el movimiento progresista en educación y cuyas ideas tenían marcados sesgos "antiintelectuales", lograron convencer a las autoridades educacionales de que debían introducir en las escuelas públicas planes de estudios diferenciados: un plan académico tradicional para aquellos que con toda probabilidad irían después a la universidad, y programas no académicos, orientados al trabajo, para el resto de los jóvenes. A juicio de D. Ravitch, esa diferenciación curricular, envuelta en una supuesta retórica democrática destinada a "satisfacer las necesidades de cada niño", a transformar las escuelas en instituciones "útiles", a cerrar la brecha entre la sociedad y la escuela, no sólo promovió la estratificación social y racial en las escuelas, sino además fue perjudicial tanto para los jóvenes como para la sociedad norteamericana en su conjunto. En efecto, señala la autora, junto con sentar las bases para el menoscabo de las asignaturas académicas, privó a aquellos jóvenes asignados a los programas no académicos de los conocimientos y habilidades necesarios para su desarrollo como individuos, ciudadanos y miembros de la comunidad.

En el segundo ensayo, "Los Años Sesenta", Diane Ravitch describe los agitados años de esa época, con las revueltas estudiantiles, el movimiento juvenil de la "contracultura" y las corrientes educacionales "liberacionistas" y de la "educación abierta". A raíz de las presiones provenientes de distintos frentes, se señala, en las escuelas aumentaron los cursos electivos, proliferaron los cursos "pertinentes" en oposición a las asignaturas académicas tradicionales, y se fomentó la promoción automática, independiente del rendimiento. De esta manera, en los establecimientos de enseñanza disminuyeron aún más los estándares académicos y de conducta. En suma, a juicio de la autora, así como los programas de estudio no académicos en las escuelas habían restringido las posibilidades de desarrollo de vastos sectores de la población juvenil, los posteriores cambios introducidos en las escuelas, sumados a la influencia ejercida por otros factores sociales, habrían incidido de manera importante en la profunda caída del rendimiento de los estudiantes, lo que se constataría ya en la segunda mitad de década de los setenta, provocando la consiguiente alarma por la calidad de la enseñanza en las escuelas públicas norteamericanas.

LA ERA DE LOS EXPERTOS*

En 1918, el superintendente de educación de Topeka, Kansas, lugar que difícilmente podría considerarse un foco de radicalismo educacional, expresaba que "el gran objetivo de la educación moderna es socializar las escuelas". Lo que quería decir con esto es que todo lo que se enseña en la escuela debe ser útil y que los alumnos deberían trabajar en grupos, no en forma individual. Una buena escuela, decía, es socialmente eficiente; no se debería seguir impartiendo conocimientos o cultura *per se*. La educación debía tener por finalidad servir a la sociedad en la forma más eficiente posible[1].

El superintendente se había contagiado con la corriente de reformas. Es fácil comprender que la proliferación de movimientos de reforma de la educación que hubo en esa época pueda desorientar al simple espectador, pero todos tenían algunas características en común. Una de ellas consistía en desacreditar el ideal de la escala educacional[**], la noción de que todos los niños deberían recibir una enseñanza que fuera a la vez liberal[***] y general. Otra, el desplazamiento de la autoridad educativa desde los padres, maestros y autoridades educacionales hacia los expertos científicos de las nuevas escuelas de educación. La tercera, la pretensión de esos mismos expertos de que la educación democrática era sinónimo de planes de estudios diferenciados.

En el nuevo orden educacional, los expertos aconsejaron a las autoridades educacionales que para que las escuelas fuesen eficientes, debían separar a los alumnos en diferentes programas. Todos los maestros y los funcionarios educacionales sabían que la mayoría de los jóvenes abandonaba la escuela al término del octavo grado, e incluso antes, para incorporarse a la fuerza de trabajo, y que a un gran número de niños inmigrantes les resultaba difícil permanecer en la escuela, generalmente porque no domina-

---

* "The Age of Experts. Traducido al castellano y reproducido con la autorización de Diane Ravitch c/o Writers' Representatives, Inc. 116 W. 14th St., 11th floor, New York, NY 10011. Publicado por primera vez en inglés en *Left Back: A Century of Failed School Reforms* (New York, NY: Simon & Schuster, 2000). Traducción al castellano de Rose Cave.

[1] H. B. Wilson, "Socializing the School" (1918), pp. 88-94.

** *Educational ladder*, en el original en inglés. (N. del T.)

*** *Liberal education*, en el original en inglés. Según señala Diane Ravitch en la introducción de su libro *Left Back*, por educación liberal entiende un "plan de estudios académico". Este último, según la autora: "[...] no alude a métodos formales, repetición de memoria y pasividad estudiantil, sobre los cuales se han quejado con razón educadores y padres razonables. [...] Alude, en cambio, al estudio sistemático de la lengua y la literatura, ciencias y matemáticas, historia, artes y lenguas extranjeras". El plan de estudios académico, explica, "transmite conocimientos y destrezas, estimula la imaginación estética y enseña a los estudiantes a pensar en forma crítica y reflexiva acerca del mundo en que viven". (N. del E.)

ban bien el inglés. El problema de los "rezagados de las escuelas" —es decir, los alumnos que estaban mucho más atrasados que otros de la misma edad— convenció a muchos reformadores progresistas de que había que cambiar el plan de estudios de las escuelas y que la causa de la lentitud con que progresaban muchos estudiantes era el programa académico.

Se partía de la base de que si se diferenciaba el plan de estudios, cada grupo de alumnos obtendría el programa que necesitaba. Sólo un número muy reducido de alumnos persistiría hasta obtener una educación académica, no porque ello tuviese algún valor intrínseco sino porque era necesario para entrar a la universidad*. Los demás estudiantes, esto es, la abrumadora mayoría de ellos, deberían distribuirse en programas que los capacitaran para ocupar el lugar que probablemente les correspondería en la fuerza de trabajo o en el hogar. Mediante tests de inteligencia, las autoridades escolares predecirían qué alumnos deberían matricularse en cursos de preparación para la educación superior y se asegurarían de que la mayoría de los jóvenes fuesen orientados hacia programas vocacionales** "acordes con sus necesidades".

Al desestimar la definición generalmente entendida y ampliamente aceptada de que la enseñanza escolar tiene por objeto el desarrollo intelectual, especialistas en pedagogía tales como Edward L. Thorndike, G. Stanley Hall y David Snedden abrieron paso a la nueva educación basada en la utilidad. Las investigaciones de Thorndike originaron el movimiento en favor de realizar exámenes de aptitudes, que facilitaban la distribución de los educandos en planes de estudios académicos y vocacionales. Las recomendaciones de Hall dieron lugar a la corriente de estudios sobre el niño, a las escuelas centradas en el niño y a las demandas para que se eliminaran todas las presiones académicas (tales como las tareas para la casa) que,

---

* *College*, en el original en inglés. Se ha traducido la expresión *college* como "universidad" o "educación superior", según sea el caso, ya que el *college* norteamericano es una institución académica, de nivel superior o posenseñanza secundaria, que otorga un grado académico (*Bachelor*) al cabo de cuatro años de estudio. En los Estados Unidos, la diferencia entre un *college* y una universidad radica fundamentalmente en que la segunda, además de los programas conducentes al primer grado académico (el grado de *Bachelor*), también imparte programas de posgrado y otorga los posteriores grados académicos (*Master* y Doctor (P.h.D)), en las distintas disciplinas. (N. del E.)

** *Vocational education*, en el original en inglés. Por *vocational education* se suele entender un tipo de programa de estudios o capacitación destinada a preparar para el desempeño de un oficio u ocupación. Se ha preferido traducir literalmente como educación (o preparación o formación) "vocacional", ya que la autora diferencia a veces entre formación "vocacional" y formación "técnica". En todo caso, la expresión *vocational education* aparece utilizada para aludir a una enseñanza destinada al desempeño de una variedad de oficios y ocupaciones que requerirían ciertas destrezas, y que en nuestro país y otros de la región se le suele llamar hoy "educación técnica". (N. del E.)

supuestamente, eran perjudiciales para su salud. A partir de Snedden y otros profesores de administración educacional y sociología de la educación, surgió el movimiento en pro de la eficiencia social, de acuerdo con el cual los niños deberían recibir una educación adecuada a la función que desempeñarían en el futuro como trabajadores o dueñas de casa.

Además, los expertos abrieron camino a dos de las más nefastas manifestaciones de antiintelectualismo. Primero, el hecho de que la educación perdiese su justificación histórica significó que la propia definición de educación quedaba a merced de cualquier idea, moda o corriente que propusieran los expertos en pedagogía, el sentir popular o los empleadores. Segundo, la idea de que la educación debería determinarse por la actividad que desempeñaría el niño en el futuro trastrocaba por completo la retórica democrática: de acuerdo con la antigua forma de pensar, la igualdad de oportunidades significaba que todos los niños debían tener acceso a educación de igual calidad; según las nuevas ideas, la igualdad de oportunidades significaba que los hijos de un banquero obtendrían una educación distinta de aquella de los hijos de un minero, y todos quedarían habilitados para ocupar el lugar de sus padres dentro de la sociedad.

La nueva función de las escuelas

Los educadores querían ser "modernos". Pero ¿qué quería decir ser modernos? Para aquellos que recibieron la influencia de las ideas de G. Stanley Hall, la educación moderna quería decir una educación "natural", que liberara al niño en desarrollo de todas las tensiones y dificultades, y le dejara abundante tiempo para jugar (Hall, gran admirador de Sigmund Freud y de sus controvertidas teorías sobre la sexualidad, lo invitó a los Estados Unidos en 1909 para que recibiera un título honorario de la Universidad de Clark y ofreciera una serie de celebradas charlas)[2].

En 1900, bajo la influencia de las ideas de Hall acerca de la educación natural, Edward Bok, editor de la revista *The Ladies' Home Journal*, lanzó una campaña en que sostenía que se estaba destruyendo la salud mental de los niños estadounidenses. Bok afirmaba que a "los pies de los padres estadounidenses se cometía un delito de alcance nacional". ¿En qué consistía este terrible delito? Pues, en las tareas para la casa que estaban destruyendo a la infancia americana. Insistía en que no había que enviar a los niños a la escuela antes de los siete años y que los niños menores de quince años "no deberían llevar tarea alguna para la casa". Los menores de

[2] Yale Kramer, "Freud and the Culture Wars" (1966), p. 38.

quince años tampoco deberían tener una jornada escolar superior a cuatro horas. A su juicio, toda esa memorización y ese aprendizaje basado en los libros eran nefastos y los padres estadounidenses no deberían permanecer indiferentes "mientras sus hijos continuamente están siendo mutilados por un sistema educativo basado en la memorización"[3].

Para los educadores progresistas como Junius Meriam, director de la University Elementary School de la Universidad de Missouri, la educación moderna consistía en eliminar todas "las materias aisladas, de naturaleza abstracta", las que incluían "prácticamente todo el contenido de nuestro plan de estudios". Exigir que un niño "aprenda el cálculo de porcentajes y la geografía de Australia porque tal vez, por ventura, tenga que utilizar esa información" cuando sea adulto era "una grave injusticia". Basándose en las ideas de Dewey y Hall, Meriam concibió una escuela centrada en el niño, de la que prácticamente desaparecían los objetivos y las materias propias de los adultos. A los niños sólo les interesa "vivir en el presente inmediato" decía, y lo que se les enseñe debe satisfacer "las necesidades reales y actuales de los alumnos". En la escuela de Meriam, los tres primeros años se destinaban a "jugar juegos sanos, observar todo aquello que fuese interesante y provechoso para los niños y fabricar cosas útiles y ornamentales"[4].

Para los que se dedicaban a la enseñanza pública, particularmente en las grandes ciudades, la educación moderna significaba ofrecer planes de estudios diferentes en que los niños eran ubicados en programas marcadamente distintos. Muchas ciudades demostraron su modernidad creando escuelas secundarias vocacionales y técnicas.

William H. Elson y Frank P. Bachman, superintendente y superintendente adjunto de educación de las escuelas públicas de Cleveland, insistieron en que la diferenciación debía iniciarse en la enseñanza básica, que comprendía del primero al octavo grados. En su opinión, el plan de estudios de ésta debía reorganizarse a la luz del hecho de que "El orden social necesita abogados, médicos, sacerdotes, maestros, hombres de ciencia, artistas y oficinistas, pero un 4% de los trabajadores de nuestro país realizan todo el trabajo profesional de la sociedad". Además, lo más probable es que no más de un 1% sean ejecutivos y el 95% restante de los jóvenes que asisten a las escuelas de Cleveland estén destinados a ser "trabajadores de

[3] Edward Bok, "A National Crime at the Feet of American Parents" (enero 1900), p. 16; Edward Bok, "The First Blow" (1900), p. 16. Véase también Brian Gill y Stephen Scholssman, "'A Sin Against Childhood': Progressive Education and the Crusade to Abolish Homework" (1996), pp. 27-66.

[4] Junius L. Meriam, "Fundamentals in the Elementary School Curriculum" (1919), pp. 169-175.

la industria y el comercio", y los planes de estudio de las escuelas públicas deberían reflejar sus distintos destinos ocupacionales[5].

¿Cómo habrían de saber las escuelas qué niños irían a la universidad y cuáles trabajarían en las industrias? Una de las maneras de clasificar a los niños era según su medio familiar: "Es obvio que las necesidades de educación del niño que vive en un distrito en que las calles están bien pavimentadas y limpias, en que las casas son espaciosas y están rodeadas de prados y de árboles, en que sus compañeros de juego se expresan en un lenguaje correcto y en que la vida en general está impregnada del espíritu y de los ideales estadounidenses, son radicalmente distintas de aquellas de los niños que viven en un sector de extranjeros y de conventillos". Elson y Bachman rechazaban la idea tradicional de igualdad de oportunidades, que significaba que todos recibirían el mismo tipo de instrucción durante los ocho años de la enseñanza básica. A su juicio, ésta era una falsa idea de igualdad, porque el programa académico sólo servía para los niños "de gran capacidad intelectual […] aficionados a los libros y dispuestos a tener una profesión". Proponían que se aplicara un plan de estudios común para los cuatro primeros grados y luego se separara a los niños en dos tipos de cursos, uno de preparación para la enseñanza secundaria y el otro para incorporarse al mercado de trabajo. Para los alumnos mayores de trece años a quienes "no les interesaran los libros", habría escuelas especiales dedicadas a impartir materias relativas a la industria y el comercio[6].

El problema que afectaba a Cleveland era compartido por muchos otros distritos escolares, en especial aquellos que veían aumentar de año en año sus matrículas con el ingreso a la escuela de un elevado número de niños nacidos en el extranjero. Los educadores respondían a este problema según sus convicciones básicas acerca del valor de la educación. Si pensaban que lo que había que hacer era mantener abiertas las oportunidades desde el kindergarten hasta la universidad, tenían que ver la manera de enseñar matemáticas y ciencias, historia y literatura, lenguaje y arte a niños provenientes de distintos barrios y hogares; si fuera necesario, modificando la forma de instrucción para ayudar a los niños a aprender. En cambio, si consideraban que lo que debía hacer la escuela era proporcionar una alternativa a los niños que probablemente no llegarían a la universidad, su deber era situarlos en el programa adecuado. Este último enfoque permitía que los pocos "intelectuales" y "aficionados a la lectura" siguieran el programa

[5] William H. Elson y Frank P. Bachman, "Different Courses for Elementary Schools" (1910), p. 358.

[6] Ibídem, p. 359. Véase también William H. Elson, "The Technical High School of Cleveland" (1908), pp. 353-359.

académico, mientras que la mayoría de los niños eran encauzados hacia planes de enseñanza vocacional.

Para responder a este dilema se concibieron, entre otras cosas, las escuelas destinadas al primer ciclo de enseñanza secundaria*, que a partir de 1910 se difundieron rápidamente. A juicio de sus partidarios, la enseñanza básica común sólo debería durar seis años, seguidos de tres en que los niños serían "orientados" hacia el plan de estudios adecuado a las actividades que llevarían a cabo en el futuro. La consecuencia principal de la creación de esta clase de escuelas fue reducir de ocho a seis el número de años de instrucción común.

En 1915, en la reunión anual del departamento de supervisión escolar de la National Education Association (NEA) se aprobó una resolución en apoyo a "la tendencia a crear, a partir del séptimo grado, cursos diferenciados destinados a preparar mejor al niño para las actividades que pueda desarrollar en el futuro". En apoyo de la resolución, el Comisionado de Educación de los Estados Unidos, Philander P. Claxton, dijo que los planes de estudio diferenciados permitirían que un gran número de niños compartiera equitativamente sus años de escuela entre el trabajo y el estudio[7].

El único que se opuso a la idea de las escuelas para el primer ciclo de la enseñanza secundaria fue William C. Bagley, psicólogo del instituto pedagógico de la Universidad de Illinois, que pronto se convertiría en el principal crítico de la educación progresista. Bagley advirtió contra la separación temprana en el primer ciclo de enseñanza secundaria elemental, lo cual, a su entender, implicaba "apartarse radicalmente de nuestras instituciones democráticas" y promover la estratificación social de acuerdo con el sistema europeo. Bagley denunció que la finalidad del primer ciclo de enseñanza secundaria era limitar el acceso a un plan de estudios común, lo que significaría "la desintegración definitiva de nuestra 'escala educacional'". Bagley se preguntaba quién pretendía esta reorganización: "De seguro no será la 'gente de trabajo'". Lo que ésta quiere es que sus hijos tengan las oportunidades que acarrea la educación liberal […]. Hasta ahora, hemos vivido convencidos de que nadie es omnisciente como para determinar quiénes serán los futuros leñadores y aguadores —al menos no cuando los candidatos a realizar estas tareas deban seleccionarse a la tierna edad de doce años"[8].

---

* *Junior high school*, en el original inglés. Se trata de una escuela intermedia entre la primaria (*elementary school*) y la secundaria (*senior high school*). Corresponde, por lo general, al séptimo, octavo y noveno grados de la enseñanza escolar. (N. del E.)

[7] William C. Bagley, editorial, *School and Home Education* (1915), pp. 238-241.

[8] Ibídem.

Los educadores progresistas llevaron sus ataques al plan de estudios académico a la prensa, donde apelaron al antiintelectualismo popular. William Hughes Mearns, quien posteriormente enseñó poesía y redacción literaria en la escuela experimental Lincoln, del Teachers College de la Universidad de Columbia, caricaturizó los ideales culturales de la escuela secundaria tradicional en *The Saturday Evening Post*. Tituló su artículo "Nuestras Escuelas Secundarias Medioevales: ¿Educaremos a Nuestros Niños para el Siglo Doce o para el Siglo Veinte?".

Mearns se mofó de la idea de aprender por el placer de aprender y de estudiar lenguas muertas. Las instituciones de educación superior y no los sufridos contribuyentes, decía, eran las que obligaban a los escolares a aprender materias tan aburridas en nombre de la "cultura". ¿De qué sirve, se preguntaba, "que el graduado sepa cómo eliminar *x* e *y* si es demasiado delicado como para pintar un techo, o colocar pernos, o cargar una caldera, o envolver decentemente un paquete?". La educación moderna, les decía a sus lectores "significa estudiar las necesidades de cada persona y tratar de prepararla para lo que, según el mejor entender del momento, se considera que es su bienestar". Naturalmente, los pedagogos profesionales y no los padres o incluso los maestros tenían el monopolio "del mejor entender del momento". Mearns se refirió en forma elogiosa al ejemplo del comisionado David Snedden, de Massachussetts, quien "está educando a la juventud en la realización de trabajos que se asemejan mucho al paisajismo, la pintura de casas, la fabricación de muebles; ¡y sostiene que eso también es cultura![9]

The Saturday Evening Post publicó varios artículos similares, que reiteraban el argumento de los partidarios de la educación progresista de que el "estrecho" plan de estudios académico estaba obligando a la mayoría de los jóvenes a abandonar la escuela, sin reparar en que la matrícula de la enseñanza secundaria seguía aumentando de año en año, ¡casi duplicándose entre 1900 y 1910 y cuadruplicándose con creces entre 1900 y 1920!

Un artículo de William D. Lewis, director del William Penn High School, de Filadelfia, llamó la atención del Presidente Theodore Roosevelt, y en 1914 dio lugar al libro *Democracy's High School*, que fue prologado por el Presidente. Lewis se quejaba de que se exigiera a los jóvenes aprender lenguas muertas, historia y álgebra, requisitos que revelaban los orígenes "aristocráticos" de las escuelas secundarias. Afirmaba que "las escuelas se instauran para contribuir al progreso de la civilización adaptando a nuestros jóvenes al papel que les corresponderá desempeñar en el orden nuevo", y no forzándolos a calzar el zapato chino del programa de estudios acadé-

[9] William Hughes Mearns, "Our Medieval High Schools: Shall We Educate Children for the Twelfth or the Twentieth Century?" (2), 1912, pp. 18-19.

micos. Lewis pedía que el plan de estudio contemplara un espacio igualmente importante para materias prácticas tales como agricultura, comercio y artes manuales. En la "escuela secundaria de la democracia" las niñas aprenderían economía doméstica (cocina, corte y confección, preparación del presupuesto familiar, hacer las compras), que las prepararía ya sea para ganarse la vida como trabajadoras domésticas o para ser amas de casa y madres eficientes. Además, las escuelas modernas reconocerían que "no todos los niños pueden ser médicos, abogados, sacerdotes y maestros. Claman por tener iguales oportunidades —lo que es muy distinto de oportunidades idénticas". Las materias como historia, idiomas extranjeros y literatura, escribía, eran obstáculos prácticamente insuperables salvo para un pequeño número de alumnos y, en consecuencia, la causa principal del fracaso escolar de los niños y niñas corrientes. Insistía en que el público "pagaba la cuenta" y seguramente no querría apoyar un plan de estudios que "tuviese escaso valor práctico" y no fuese de utilidad "para todo el mundo"[10].

Redefinición de lo que es "democracia" en educación

En forma lenta pero segura, los teorizadores del progresismo redefinieron el significado de la palabra "democracia". En vez de una escala que iba desde el kindergarten hasta la universidad y estaba abierta a todos los estudiantes, habría muchos caminos que conducirían a destinos diferentes: el futuro profesional se prepararía para la universidad; el futuro granjero estudiaría agronomía; la futura ama de casa aprendería cómo administrar un hogar; el futuro oficinista estudiaría ramos comerciales; el futuro obrero industrial aprendería metalurgia y carpintería, y así sucesivamente.

A juicio de los expertos, exigir que todo el mundo se preparara para la universidad era elitista, mientras que proporcionar una enseñanza "adecuada" a cada niño era democrático. De esta manera, los postulados de John Dewey sobre los fines democráticos de la enseñanza se transformaron en prácticas escolares antidemocráticas. En 1906, el decano James E. Russell del Teachers College de la Universidad de Columbia, sostuvo que la nueva educación corregiría los errores ocasionados por la equivocada idea de la escala educacional: "El movimiento recién comienza. La tendencia es indiscutiblemente a avanzar hacia una mayor diferenciación y hacia una adaptación aún más cabal a las necesidades de la vida cotidiana […]. Nos vanagloriamos de un sistema educacional en etapas, que rescata a los niños

[10] William D. Lewis, "The High School and the Boy" (1912), pp. 8-11; William D. Lewis, *Democracy's High School* (1914), pp. 54, 65-73.

de la calle y los conduce a la universidad, y no nos llama la atención que nuestras escuelas primarias preparen para la enseñanza secundaria, y que ésta prepare para la educación superior. En otras palabras, todos tienen que aprender lo que sólo algunos necesitan". Refiriéndose en admirativos términos a los sistemas escolares europeos, que son altamente selectivos, Russell decía, "Ninguna otra gran nación que yo conozca considera que vale la pena preparar a todo el mundo para todo —¡y para nada!— y hacerlo a expensas del Estado"[11].

Ellwood P. Cubberley, líder del nuevo movimiento de educación progresista, fue partidario de introducir la educación vocacional y de entregar la gestión profesional de la educación pública a expertos. Natural de Indiana, Cubberley fue maestro, superintendente de educación y luego profesor de educación (y posteriormente decano) en la Universidad de Stanford. Estaba convencido de que la sociedad estadounidense había entrado en un período de decadencia cultural en que la inmigración, la industrialización y la urbanización estaban debilitando a las familias, comunidades e iglesias[12].

En 1906, poco después de terminar sus estudios de posgrado en el Teachers College de la Universidad de Columbia, Cubberley predijo que "Las escuelas de nuestras ciudades pronto se verán obligadas a renunciar a la idea excesivamente democrática de que todos somos iguales y de que en nuestra sociedad no hay clases, como lo han hecho ya en gran medida algunas ciudades, y a comenzar a especializar las actividades educacionales de acuerdo con numerosas líneas nuevas, en un esfuerzo destinado a que la escuela se ajuste mejor a las necesidades de estas numerosas clases en la vida urbana"[13]. Estaba convencido de que las escuelas modernas pronto reconocerían que sólo los jóvenes que fueran a seguir una carrera profesional necesitaban un plan de estudios académico, puesto que los que serían "asalariados comunes" requerían capacitación vocacional.

Como sucedía a muchos de su generación, a Cubberley le alarmaba la llegada de un gran contingente de inmigrantes de Europa meridional y oriental: "Analfabetos, sumisos, carentes de iniciativa y de confianza en sí mismos, y desprovistos del concepto angloteutónico del derecho, el orden y el gobierno, su llegada ha servido para debilitar enormemente nuestro acervo nacional y corromper nuestra vida cívica". El papel de las escuelas públicas, dijo, era disolver estos grupos diferentes e incorporarlos a la población en general[14].

---

[11] James E. Russell, "The Trend in American Education" (junio 1906), p. 35.
[12] Ellwood P. Cubberley, *Changing Conceptions of Education* (1909), pp. 16-20.
[13] Ibídem, pp. 56-58.
[14] Ibídem, p. 15.

Para disipar cualquier preocupación de que la educación vocacional pudiese poner en peligro la cultura liberal, en 1911 Cubberley tranquilizó a los asistentes a una reunión de la Harvard Teachers' Association diciéndoles que *toda* la enseñanza secundaria era vocacional; que el plan de estudios académico corriente era tan sólo capacitación vocacional para las profesiones, y que la gran mayoría de los estudiantes también necesitaban formación vocacional para el trabajo que realizarían en el futuro. Cubberley reconocía que gran parte de la demanda de nuevos ramos vocacionales obedecía a intereses comerciales, y que mucha de la resistencia a ellos provenía de maestros ultraconservadores, que carecían de "imaginación, así como de mayores conocimientos acerca de los problemas y necesidades de la democracia"[15].

Cubberley insistía en que el "hombre común" aspiraba a que sus hijos recibieran educación vocacional, pero no pudo citar casos de personas corrientes que hubiesen expresado este deseo. Sin embargo, estaba convencido de que el hombre común quería que sus hijos recibieran una educación "eficiente", que los preparara para desempeñar un trabajo. Para el caso de que la pretensión de eficiencia no lograra persuadir a su audiencia, advirtió que era peligroso dar demasiada educación a los hijos de las masas:

> Desde el punto de vista nacional, siempre es peligroso educar a un niño, y en cierta medida también lo es educar a una niña, si no hay en ello finalidades vocacionales, y al ver a un gran número de nuestros jóvenes más listos saturándose de conocimientos que tendrán escasa aplicación en la vida que inevitablemente les corresponderá vivir a la mayoría de ellos, bien valdría la pena que nos detuviéramos a reflexionar. Casi con toda seguridad el resultado será el desengaño y el descontento, y el desengaño y el descontento de las clases instruidas no son buenos para ninguna nación[16].

Cubberley fue uno de los representantes más destacados de la educación progresista y sus obras sobre historia de la educación y administración escolar fueron los textos básicos que estudiaron generaciones de maestros y directores de escuela. En *Changing Conceptions of Education*, Cubberley se refirió a la escuela pública como una herramienta poderosa que el Estado debe utilizar para asimilar a los inmigrantes y capacitar a los trabajadores para que ocupen el lugar que les corresponde en el orden social. Afirmó que la nación "dependería cada vez más de la educación para proporcionar orientación y progreso", que "en materia de educación", la nueva era sería

[15] Ellwood P. Cubberley, "Does the Present Trend Toward Vocational Education Threaten Liberal Culture?" (1911), p. 458.

[16] Ibídem, pp. 460-462.

"paternalista, quizá incluso socialista" y que "con el pasar de los años el niño pertenecerá cada vez más al Estado, y cada vez menos a los padres"[17].

A Cubberley le inquietaba que demasiados maestros siguieran aferrándose a ideales académicos anticuados y que demasiados de ellos se incorporaran a la docencia tras aprobar exámenes en las asignaturas a impartir: "Para que nuestras escuelas lleguen a ser instituciones sociales más eficaces, nuestros maestros deben convertirse en trabajadores sociales más efectivos. El maestro necesita, más que nada, conocer las necesidades y problemas de la democracia". Esto sólo podían aprenderlo en una institución de enseñanza pedagógica, con expertos en pedagogía que tuvieran un profundo conocimiento de la sociedad. "Los maestros que empiezan a trabajar sin haber hecho más que aprobar exámenes tienen pocas posibilidades de llegar a tener alguna vez esta perspectiva, y los exámenes deberían eliminarse tan pronto la situación económica lo permita", opinó Cubberley. De una cosa estaba convencido: de que "difícilmente podrá haber hombres sobreeducados si se les da una educación de acuerdo con sus necesidades y con el lugar que ocupan en la sociedad"[18].

Durante muchos años, la obra de Cubberley *Public School Administration*, publicada en 1967, fue el texto fundamental utilizado por las autoridades administrativas de las escuelas. En ella, el autor fijó los principios para manejar una burocracia compleja y para mantener buenas relaciones con las juntas educacionales. En cuanto a los planes de estudio, comparó autorizadamente dos enfoques: uno era el "plan de estudios basado en los conocimientos", que describió en términos muy despectivos: "Se enseñan, memorizan y ponen a prueba hechos que, en sí, a menudo carecen de importancia y que se olvidarán tan pronto el curso deje de necesitarlos". Al extremo opuesto de este deprimente método situaba el "tipo de curso basado en el desarrollo", que concebía el conocimiento como "una experiencia vital y una convicción interior, y no como la memorización de los conocimientos acumulados en el pasado". Mediante la aplicación de este último, la escuela dejaría de ser un lugar en que los niños se preparan para la vida aprendiendo asignaturas tradicionales y se convertiría en un lugar en que los niños viven la vida"[19].

---

[17] Cubberley, *Changing Conceptions of Education* (1909), pp. 44, 61-63. El historiador Lawrence A. Cremin llamó a esta obra "opúsculo progresista característico de la época": véase Lawrence A. Cremin, *The Transformation of the School*: *Progressivism in American Education, 1876-1957* (1961), p. 68.

[18] Cubberley, *Changing Conceptions of Education* (1909), pp. 66-68.

[19] Ellwood P. Cubberley, *Public School Administration: A Statement of the Fundamental Principles Underlying the Organization and Administration of Public Education* (1916), pp. 278-281, 283-284, 306-317.

A juicio de Cubberley, para resolver el problema de las diferencias que se dan entre los distintos niños, era preciso tener planes de estudios diferenciados. Al término del sexto grado, todos los alumnos debían ser orientados hacia tipos de estudio diferentes, ya sea académicos, comerciales, de economía doméstica o vocacionales. Cubberley mencionó con admiración distritos escolares tales como Santa Barbara, en California, y Newton, en Massachusetts, donde se había logrado con éxito separar los planes de estudio de acuerdo con las aspiraciones vocacionales de los alumnos que habían aprobado el sexto grado. Al leer a Cubberley, que era el principal experto en administración de escuelas públicas, los que aspiraban a ser directores o superintendentes de escuelas se enteraron de que los educadores modernos estaban reemplazando el "plan de estudios basado en los conocimientos", que estaba obsoleto, por un conjunto de programas vocacionales.

Los progresistas, que dominaban los institutos pedagógicos de las universidades, eran extraordinariamente arrogantes. En su opinión, nadie comprendía la sociedad mejor que ellos. A diferencia de los que trabajaban en las escuelas, tenían conocimientos de psicología —los principios del aprendizaje— y de sociología —la dinámica de la sociedad. En vista de que supuestamente conocían mejor la situación industrial, social, económica y educacional, se consideraban facultados para renovar las escuelas. Un profesor de educación de la Universidad de Missouri explicaba los errores del pasado de la siguiente manera: "Hace poco más de cien años se popularizó la idea de que la educación debía liberar a la persona y desarrollar sus facultades y capacidades como tal […]. En la actualidad, resulta claro que esa percepción no es del todo verdadera, porque comenzamos a percatarnos de que el desarrollo individual, independientemente de cuáles sean las normas sociales y las necesidades de la sociedad, puede operar en sentido inverso a la armonía, la eficiencia y la supervivencia de la sociedad"[20]. En otras palabras, las personas no deben ser libres para adoptar decisiones respecto de su futuro; esta importante tarea debería entregarse a especialistas que conocen las necesidades de la sociedad.

El rosario de quejas contra las escuelas se producía en un singular momento. Los pedagogos se quejaban al unísono de que habría que adaptar las escuelas para acoger a la oleada de jóvenes corrientes que no estaban en condiciones de sacar provecho del "pedante" y "aristocrático" plan de estudios académico. Pero aun cuando sus quejas se hicieron oír en los años anteriores a la Primera Guerra Mundial, la matrícula de la enseñanza secun-

[20] Charles A. Ellwood, "The Sociological Basis of the Science of Education" (1911), p. 117.

daria se elevaba rápidamente. En 1900, sólo un 10,2% de los jóvenes de catorce a diecisiete años asistían a la escuela secundaria, proporción que se elevó a 14,4% en 1910 y a 31,2% en 1920. El número de alumnos matriculados aumentó con rapidez, pese a que en los planes de estudios aún predominaban las asignaturas académicas. Hasta la Primera Guerra Mundial, la matrícula de los cursos académicos llegó a cifras sin precedentes y los educadores progresistas insistieron en que había que reducirla, a fin de que todos pudiesen acceder a una educación "adecuada"[21].

Al aumentar la matrícula de la enseñanza secundaria, los grandes centros pedagógicos como el Teachers College, Harvard, Chicago y Stanford recomendaron a las localidades alejadas de los centros urbanos que orientaran a los jóvenes hacia cursos prácticos, y no hacia las asignaturas académicas que deseaban ellos o sus padres y que carecían de valor. Las regiones captaron el mensaje. En un boletín destinado a padres y maestros, el profesor William McKeever, del Kansas State Agricultural College, se lamentaba de que muchas escuelas femeninas seguían ofreciendo cursos de álgebra, geometría y trigonometría, e incluso de cálculo:

> Todo esto me parece errado y absurdo. ¿Dónde se aplica la trigonometría en la vida de una buena mujer? ¿Contribuirá en algo a la paz, la felicidad y la satisfacción en el hogar? ¿Horneará el pan, coserá los botones o mecerá alguna cuna? ¿Qué saca la niña con aprender trigonometría? La respuesta es trigonometría, la que pronto se desvanecerá de su memoria. Pero la niña a quien se le ha enseñado la manera de sacar el máximo de provecho de un dólar para cubrir las necesidades y lujos razonables de su vida, esa niña tiene tanto más en cultura permanente[22].

En las revistas de educación del país, los autores no se cansaban de decir por qué había que deshacerse del plan de estudios académico. Louis W. Rapeer, profesor del Pennsylvania State College, propuso eliminar de él todas las lenguas distintas del inglés, el álgebra y la geometría, y recomendó que todas las universidades suprimieran los requisitos de admisión salvo la licencia secundaria. Repitió algo que había pasado a ser palabra santa entre los profesores de educación: que las asignaturas académicas tenían por objeto "acentuar las diferencias de clase y preparar una aristocracia destinada a someter a las masas e infundirles temor"; que los estudios académicos eran una pérdida de tiempo, y que para los jóvenes estadouni-

[21] National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics 1995* (1996), p. 68.

[22] Editorial, *Education* (1911), pp. 118-119.

denses era mucho más importante aprender a resolver los problemas de la vida diaria que estudiar materias académicas. Preguntaba ¿con qué fin seguir amarrados a los planes de estudio de aquellos que no se percatan de la finalidad social de la educación, que no saben psicología, para quienes no existen más materias que los "clásicos" y se "ven en apuros" para encontrar qué incorporar en los cursos de la enseñanza secundaria para llenar cuatro años de estudios?" "La situación anómala que existe hoy obedece", únicamente, "a una combinación de imitación ciega, mera tradición y una aristocracia al margen de la realidad"[23].

La diferenciación en las escuelas públicas

Acicateada por el apoyo de los expertos, la diferenciación de los planes de estudio se difundió rápidamente en las escuelas públicas. Algunas de ellas efectivamente ofrecieron planes de estudio distintos; otras sólo pretendieron hacerlo. En 1914, el profesor Charles Hughes Johnston, de la Universidad de Illinois, informó que la escuela pública de Springfield, Massachussetts, aparentaba ofrecer cinco opciones, pero que "las inscripciones de los alumnos revelaban que en la práctica se ofrecía un solo programa, que era el de 'preparación para la educación superior', pese a que de una matrícula escolar de 883 únicamente 16 alumnos ingresaron a alguna universidad". En otras palabras, los alumnos *optaban* voluntariamente por inscribirse en planes de estudios que los preparaban para la universidad, aunque muy pocos de ellos tuviesen la intención de llegar a la universidad[24].

Al profesor Johnston no podía caberle en la cabeza esta falta de fiscalización. Consideraba más notable el caso de la escuela de Newton, Massachusetts, donde un director progresista había establecido catorce planes de estudios diferentes, basados en "las necesidades y expectativas vocacionales" de los alumnos. Este ejemplo de "la más moderna base de elaboración de planes de estudio […] limita automáticamente los malos hábitos de elección de los estudiantes". Cuando se permitía que los alumnos incurriesen en "sus malos hábitos de elección", tendían a optar por asignaturas académicas inadecuadas. Para orientar a los alumnos hacia una mejor elección, el Estudio de las Escuelas del Estado de Illinois* reunió datos

[23] Louis W. Rapeer, "College Entrance Requirements: The Judgment of Educators" (1916), pp. 45-48; "College Entrance Requirements: The Elimination of the Non-English Languages and the Non-Arithmetical Mathematics" (1916), pp. 549-556.

[24] Charles Hughes Johnston, "Curriculum Adjustments in Modern High Schools" (1914), pp. 577-590.

* *Illinois State School Survey*. (N. del T.)

para establecer si las escuelas públicas debían o no proporcionar capacitación para desempeñarse en las siguientes ocupaciones: "amas de casa, empleados para el servicio doméstico, modistas, costureras, comerciantes minoristas, oficinistas, vendedores y vendedoras, carpinteros, repartidores, obreros de calderas a vapor, mecánicos, pintores de brocha gorda, tenedores de libros, mozos, técnicos de talleres, choferes, linotipistas, herreros, albañiles, barberos, mensajeros, plomeros, conductores de tranvías, operadores telefónicos, telegrafistas, obreros metalúrgicos, sastres, maestros de escuelas rurales, lavanderas, enfermeras, obreras fabriles"[25]. Johnston señaló a Los Angeles como una de las ciudades que habían logrado importantes progresos: en 1906 sólo había ofrecido cuatro planes de estudio, mientras que en 1914, los catorce mil jóvenes que asistían a sus escuelas secundarias podían elegir entre ¡cuarenta y ocho planes de estudio diferentes!

Johnston fue editor del periódico *Educational Administration and Supervision* (a cuyo consejo editorial pertenecía David Snedden). En un editorial publicado en 1916, Johnston explicó que algunos educadores se oponían "vigorosamente" al sistema de planes de estudio diferenciados, mientras que otros lo apoyaban con ardor. Tildó a los opositores de "absolutistas", en tanto que a los partidarios del sistema los llamaba "experimentalistas". Los primeros deseaban imponer a todo el mundo un solo plan nacional de estudios de carácter uniforme; los segundos, siguiendo claramente los dictados de la ciencia pedagógica moderna, proponían valerse de la psicología y de la orientación profesional para asegurar que a todos los niños se les aplicara un plan de estudios adecuado a sus necesidades y a la actividad que desempeñarían en el futuro[26].

Había llegado una nueva era, cuyo lema era la utilidad. En 1914, el director de una escuela de Nueva York escribía que "Toda asignatura debe presentar y defender su causa ante un jurado competente. Una de las primeras preguntas que se le formularán será '¿Da resultado?' […] ¡Latín, justifica tu presencia en el plan de estudios de una escuela de enseñanza media de los Estados Unidos en el siglo veinte! ¿Qué relación tiene el estudio de la física, la química y la biología con una educación liberal? Ha llegado el momento de rendir cuentas. Ciencias de la enseñanza media ¿qué pueden informarnos? Historia, también estás en el banquillo"[27].

[25] Ibídem.

[26] Charles Hughes Johnston, "What is Curriculum Differentiation?" (1916), pp. 49-57.

[27] William L. Felter, "On Reconstructing the Curriculum in Secondary Schools" (1914), pp. 46-47.

Hacia la segunda década del siglo, algunas prácticas como los programas de estudio diferenciados, la orientación vocacional, los tests de capacidad intelectual y la transformación de los sistemas escolares en organizaciones altamente centralizadas y controladas por una burocracia jerárquica, se consideraban "modernas", "progresistas" y "profesionales". Todas las revistas académicas y las organizaciones profesionales exigían eficiencia y reformas a la educación basadas en la "ciencia moderna".

El movimiento en pos de reunir datos sobre las escuelas

Pero ¿cómo difundir estas prácticas en las escuelas? El alboroto que provocaron las críticas provenientes de los educadores progresistas y periodistas que compartían sus ideas movió a grupos de acción cívica y a grandes empresarios a indagar de cerca el grado de eficiencia de las escuelas públicas y su eficacia en función del costo. Los superintendentes de educación o las juntas de administración escolar calmarían los ánimos de los críticos encargando a expertos en eficiencia que realizaran indagaciones acerca del sistema escolar.

¿Y quiénes eran los expertos en eficiencia? Pues, pedagogos tales como Ellwood P. Cubberley, de Stanford, George Strayer, del Teachers College, Joe Franklin Bobbitt, de la Universidad de Chicago, Edward C. Elliott, de la Universidad de Wisconsin, y Paul Hanus, de Harvard. Entre 1911 y 1930, expertos de los principales establecimientos de formación pedagógica realizaron indagaciones en casi doscientas ciudades y estados. Según los historiadores David Tyack y Elizabeth Hansot, "los investigadores eran un grupo tan compacto que, cuando un miembro de la Cámara de Comercio de Portland pidió a siete educadores del país que le dieran nombres de personas que pudiesen hacer un estudio de las escuelas de la ciudad, surgieron con sorprendente regularidad los mismos nombres"[28].

Las recomendaciones de los expertos resultaron muy semejantes entre sí. A su juicio, era preciso que los distritos escolares diferenciaran más los programas de estudio, realizaran más tests de capacidad intelectual para establecer qué alumnos debían seguir tal o cual programa, crearan más programas vocacionales, otorgaran mayores facultades al superintendente de educación, contrataran más funcionarios administrativos y asignaran mayores recursos para instalaciones y pago de sueldos. Las autoridades escola-

[28] David Tyack y Elizabeth Hansot, *Managers of Virtue: Public School Leadership in America, 1820-1980* (1982), p. 165; véase también David B. Tyack, *The One Best System: A History of American Urban Education* (1974), p. 137.

res acogieron con beneplácito los estudios realizados porque invariablemente proponían aumentar las facultades de los profesionales, disminuir la intervención de las personas ajenas al tema y aumentar los recursos. Por lo general, los expertos atribuyeron la alta tasa de deserción escolar al plan de estudios académico, pese a que lo más probable era que los jóvenes abandonaran la escuela por razones económicas y no porque les disgustara estudiar. Un estudio a nivel estadual realizado en Texas en 1924 atribuía "el absurdo énfasis que se pone en la enseñanza de historia antigua, redacción y álgebra" al "conservantismo" de los padres y de las universidades[29].

En 1915, Cubberley y cuatro asociados llevaron a cabo un estudio de las escuelas públicas de Salt Lake City. Algunos años antes, los críticos se habían quejado de que las escuelas eran ineficientes y que "la enseñanza de las asignaturas fundamentales no estaba dando los mejores resultados"[30]. Cubberley y su equipo, que incluía a Lewis Terman, experto de Stanford en tests de capacidad intelectual, visitaron las escuelas de Salt Lake por un período de tres semanas y elaboraron un informe de 346 páginas.

Los expertos se refirieron elogiosamente a la ciudad por su "excelente acervo racial" (sólo una pequeña proporción eran extranjeros o no blancos). El sistema escolar de la ciudad era magnífico y sus maestros alegres y optimistas ("no había obligación demasiado penosa, ni trabajo demasiado duro como para provocar quejas […] la buena disposición profesional del profesorado merece el mayor encomio") y niños felices ("Los niños se desplazaban libre y espontáneamente, pese a lo cual no había desorden. Los investigadores no observaron ningún caso de niños malhumorados ni de actitudes obstinadas"). Los directores de las escuelas eran excelentes (el personal del proyecto rara vez había visto "directores que dieran mejores muestras de celo profesional")[31].

¿Había problemas? Bueno, claro. Al hacer una prueba de ortografía, los expertos comprobaron grandes diferencias de rendimiento (aunque a los expertos les resultó difícil interpretar los resultados debido al gran número de niños que había obtenido en ortografía un puntaje tan bueno). Les había inquietado comprobar que en tercer grado, curso en que se destinaban 150 minutos a la semana a esta materia, los resultados habían sido mejores que en el cuarto grado, en el que sólo se le destinaban 100 horas. Lo lógico habría sido concluir que en este último también habría habido que dedicarle igual tiempo que en el tercero, pero Cubberley y sus colegas resolvieron

[29] "The Texas Survey", *The School Review* (1924), p. 565.

[30] Ellwood P. Cubberley, *School Organization and Administration: A Concrete Study Based on the Salt Lake City School Survey* (1917), p. v.

[31] Ibídem, pp. 112-113.

que ese era "un precio muy alto a pagar por este mejor resultado" y que *ningún* curso debía destinar más de 75 horas semanales a la enseñanza de la ortografía[32].

Las escuelas de Salt Lake City también revelaron un alto rendimiento en aritmética, pero los expertos recomendaron que se redujera el tiempo destinado a esta asignatura. Así, en vez de asegurarles a los ciudadanos de Salt Lake City que sus escuelas cumplían una excelente labor en cuanto a enseñarles a los niños las materias fundamentales, aconsejaron a las autoridades educacionales que disminuyeran el tiempo que se destinaba a la ortografía y a la aritmética, pese a que el motivo que había inducido a solicitar el estudio fue precisamente la preocupación por el rendimiento en estas asignaturas[33].

Los expertos llegaron a la conclusión de que este sistema que aparentemente funcionaba tan bien, requería grandes cambios, incluida la realización de tests de inteligencia para poder clasificar adecuadamente a los alumnos ("es mejor no fiarse del criterio de personas que no sean psicólogos"); pruebas de rendimiento escolar estandarizadas; escuelas separadas para el primer ciclo de la enseñanza media, en las que se determinarían las necesidades prevocacionales de los alumnos y donde a la mayoría de ellos se les impartiría una "decidida capacitación industrial[*]" en materias tales como carpintería, metalurgia, jardinería, compra y venta (a los niños) y cocina, costura y economía doméstica (a las niñas); y en que habría que pagar mayores impuestos para financiar la aplicación de las recomendaciones[34].

Otro destacado experto en eficiencia fue John Franklin Bobbitt, de la Universidad de Chicago, partidario de la administración científica de la educación, que se presentaba como "ingeniero en educación". Su programa de "contabilidad de costos" de la instrucción permitía calcular y comparar lo que invertían por hora y por asignatura los distintos distritos escolares. Bobbitt no sentía mucho respeto por lo que denominaba "educación escolástica". A su juicio, se destinaba demasiado tiempo a estudios escolásticos y no lo suficiente a una educación funcional: "Actualmente se necesitan tantos conocimientos útiles, que ya no es necesario que los planes de estudios incluyan materias anticuadas obsoletas e inservibles, sólo por el simple ejercicio intelectual que proporcionan"[35].

---

[32] Ibídem, pp. 136, 191.

[33] Ibídem, pp. 7, 119-123, 126-127, 132, 141, 171-193.

* *Industrial training.* Se refiere a la enseñanza de destrezas técnicas en distintas áreas. (N. del T.)

[34] Ibídem, pp. 121, 212.

[35] John Franklin Bobbitt, "The Elimination of Waste in Education" (1912), p. 263; J. F. Bobbitt, "High School Costs" (1915), pp. 505-534.

En 1915, Bobbitt fue contratado para hacer un estudio sobre las escuelas públicas de San Antonio, Texas. Éstas ya contaban con un amplio programa de capacitación vocacional. La escuela secundaria para blancos ofrecía un curso comercial de cuatro años, además de cursos de "carpintería, ebanistería, fabricación de muebles, tornería en madera, modelaje, práctica de fundición, estampado en metal, mecánica y dibujo técnico". Además, había escuelas vocacionales, y en el caso de los niños negros, la preparación vocacional se iniciaba en el tercero o cuarto grados[36].

A los alumnos de la escuela segregada para negros se les ofrecían cursos de "jardinería, crianza de aves, horticultura, floricultura, talleres de carpintería en madera y hierro, estampado en metal, conducción y reparación de automóviles, construcción en hormigón, costura, cocina, lavandería, cuidado de las manos y peluquería", así como gastronomía y banquetería. Bobbitt tuvo que reconocer que San Antonio era ciertamente una ciudad progresista[37].

Pero no lo bastante progresista. Para su consternación, Bobbitt descubrió que los alumnos del curso comercial tenían que estudiar álgebra y geometría, asignaturas que a su juicio no tenían nada que ver con sus futuras ocupaciones: "Embaucar a una comunidad y hacerla pagar por asignaturas tan inútiles era sacarle el dinero y gastarlo en forma engañosa". Enseñar "estos ramos inútiles a alumnos de cursos comerciales" dijo, era dilapidar los recursos públicos. Para peor, a los alumnos de estos cursos se les "obligaba" a estudiar dos años de ciencias, que ciertamente no necesitarían cuando se convirtieran en tenedores de libros, dactilógrafos u oficinistas. Era otra forma de malgastar los fondos públicos[38].

Bobbitt encontró despilfarro hasta en el último rincón de las escuelas: ¿Por qué razón tenían que estudiar física y química las niñas que seguían cursos de economía doméstica cuando lo que realmente necesitaban era conocer "la física del hogar, la química del hogar, la bacteriología del hogar?" Más desperdicio aún era enseñarles álgebra y geometría a las niñas: "Habría que pedir a un comité formado por mujeres inteligentes de la comunidad, que no sean maestras pero estén familiarizadas con los aspectos fundamentales de las ocupaciones domésticas, que revisaran el texto de aritmética que actualmente se estudia en los cursos superiores y que señalaran las materias […] que podrían eliminarse sin perjudicar la capacitación de las niñas para realizar las tareas del hogar. Cuánto más pudieran olvidar

[36] J. F. Bobbitt, *The San Antonio Public School System: A Survey* (1915), pp. 9-15, 26-27.

[37] Ibídem, pp. 26-27.

[38] Ibídem, p. 29.

las mujeres del comité la aritmética que ellas mismas habían tenido que estudiar en la enseñanza primaria, quizás mejor podrían apreciar lo que realmente se necesita"[39].

¿Cómo debería decidir un distrito escolar qué oficios enseñar? Bobbitt recomendó a las autoridades escolares que examinaran la comunidad local y tomaran nota del tipo de trabajos que se realizaba actualmente en ellas. Por mucho que los padres pudieran desear que sus hijos tuviesen una formación académica, no tenía sentido prepararlos para actividades a las que nunca se dedicarían. Sostenía que la principal responsabilidad de la escuela era preparar a aquellos que serían granjeros, obreros, oficinistas y trabajadores domésticos. Basándose en las cifras del censo de 1910 en materia de ocupaciones, Bobbitt predijo que sólo 6 de cada 100 niños ejercería una profesión. El 94% restante necesitaba capacitación vocacional. Alrededor del 7% de las mujeres ocupadas serían maestras, mientras que el resto se desempeñaría como "sirvientes, cocineras, camareras, lavanderas, vendedoras de tienda" o en otras ocupaciones que exigían escasa especialización[40].

Al igual que otros miembros del movimiento progresista alineados en la corriente de la eficiencia social, Bobbitt no podía concebir que la economía pudiese cambiar y requerir personas más instruidas. No le cabía en mente que las personas educadas pudiesen crear ideas, inventos, empresas y tecnologías nuevos. Sólo acertaba a ver las cosas tal como estaban y sus recomendaciones apuntaban a conservarlas de la misma manera, reservando las posibilidades de obtener una educación liberal para un número muy reducido de niños y niñas. Ni siquiera podía imaginar que quienes un día serían granjeros, amas de casa o jornaleros pudiesen tener razones para aprender historia, literatura, ciencias, matemáticas o arte por su valor intrínseco.

A medida que avanzó el movimiento en pos de reunir información acerca de las escuelas y fue añadiendo una ciudad tras otra a la lista de sus conquistas, el profesor Cubberley, en su obra sobre administración de las escuelas públicas que publicó en 1916, se vanaglorió de la importancia de los expertos en eficiencia (como él) y de estudios sobre las escuelas: "En el decenio pasado surgió uno de los movimientos más significativos de la historia de la educación en nuestro país […] promete cambiar con el tiempo toda la fisonomía de la administración escolar […] significa nada menos que modificar definitivamente la administración escolar de modo que deje de ser una conjetura y pase a tener precisión científica […] substituir a los

[39] Ibídem, pp. 28-29, 37-39.
[40] Ibídem, pp. 16-21.

practicantes antiguos y exitosos por expertos profesionales". Los investigadores se encontraban en condiciones de influir enormemente en el diseño de los sistemas escolares, así como en el destino de millones de niños[41].

No hay duda de que el movimiento en favor de la realización de estudios sobre las escuelas fue beneficioso para la educación pública porque defendió con energía que se proporcionaran mejores instalaciones, se prestara más atención a la salud de los niños, se llevaran a cabo programas adicionales para los niños que necesitaban atención especial y se aumentara la carga impositiva para financiar estas mejoras. Pero en lo que toca a los planes de estudios, el movimiento en pro de investigar las escuelas sirvió para difundir un concepto estrecho y funcional de los objetivos de la educación escolar.

De acuerdo con la idea que tenían los expertos acerca de la eficiencia social, las escuelas debían asignar a los niños funciones predeterminadas dentro de un orden social invariable. Al parecer, a ninguno de los expertos se les ocurrió que pudiese justificarse enseñarles a todos los alumnos literatura o historia; nadie sostuvo que en una democracia todos los ciudadanos requieren una educación liberal amplia y substanciosa; ninguno creyó que se les debería dar a todos los niños iguales oportunidades de obtener una educación intelectualmente estimulante. No, lo ideal era que los distintos grupos de niños siguieran rumbos diferentes para llegar a destinos diferentes: algunos a la educación superior, el resto a oficios o a la administración del hogar.

Los expertos tenían un concepto estático, tanto de la capacidad de desarrollo del individuo como de las necesidades de la sociedad. No veían a los niños como personas cuya curiosidad e imaginación trascendiera el papel que probablemente les correspondería desempeñar y no podían concebir un futuro en que, mejorando sus destrezas y aumentando sus conocimientos, pudiesen cambiar de actividad y, de hecho, cambiar la sociedad. Tampoco captaron que hubiese una sociedad dinámica en la cual la naturaleza de las actividades fuese periódicamente redefinida por el cambio tecnológico. Las posibilidades de cambio social y de movilidad social escapaban a su imaginación.

Un tipo de educación diferente para los niños negros

El nuevo evangelio de la educación industrial y de la diferenciación de los planes de estudios fue un golpe mortal para las aspiraciones de los

[41] Cubberley, *Public School Administration*, pp. 325-326, 336.

afroamericanos. Medio siglo después de haber sido liberados de la esclavitud, el 90% de ellos aún vivía en el sur, y la propagación de los prejuicios raciales los había privado de sus derechos civiles, condenándolos a vivir desprovistos de educación e incapaces de luchar por sus derechos ya en las urnas o ya en los tribunales. Precisamente lo que no necesitaban era un tipo de educación que los preparara para ocupar los lugares que les habían sido prefijados en la sociedad, y desempeñarse, probablemente, como empleados domésticos, peones y herreros. Pero eso era lo que recomendaba un importante estudio federal titulado *Negro Education*, que se publicó en 1917.

Negro Education fue un informe en dos volúmenes publicado por el Ministerio de Educación de los Estados Unidos y suscrito por el Fondo privado Phelps-Stokes. El proyecto fue dirigido por Thomas Jesse Jones, considerado uno de los principales expertos del país en la población negra. Nacido en Gales y educado en los Estados Unidos (tenía un doctorado del Teachers College), Jones era un trabajador social que durante veinte años había enseñado "estudios sociales" en el Hampton Institute, escuela industrial y de comercio para afroamericanos e indios, de Virginia. Para el censo de 1910, trabajó en la Oficina del Censo de los Estados Unidos, donde estuvo a cargo de las "estadísticas negras". Posteriormente fue contratado por el Ministerio de Educación como "especialista en la educación de grupos étnicos".

La obra *Negro Education*, publicada bajo la dirección del gobierno federal y con el respaldo de su prestigio, abordaba la educación de la población negra como un problema que había que resolver mediante políticas públicas acertadas e inversiones filantrópicas prudentes. Abogaba por que se aumentara el financiamiento de las escuelas públicas para niños negros, a la par que criticaba a los educadores y a los padres negros que deseaban que sus hijos tuvieran acceso a la educación preparatoria para la universidad. Propugnaba que se dieran soluciones "modernas" y progresistas a los problemas de las escuelas públicas para negros del sur del país, esto es, que se aplicaran planes de estudios supuestamente adecuados a las necesidades de los alumnos y de las comunidades a que pertenecían. Consideraba que la segregación racial era legítima e inevitable[42].

Tras la Guerra Civil, que había arruinado su economía, el sur había tardado en cimentar un sistema de educación pública. En el momento en

[42] U.S. Bureau of Education, *Negro Education: A Study of the Private and Higher Schools for Colored People in the United States* (preparado en cooperación con el Fondo Phelps-Stokes, bajo la dirección de Thomas Jesse Jones, especialista en educación de grupos étnicos) Bulletin Nº 38 (1916, 1917).

que se redactó el informe Jones, los estados del sur estaban construyendo escuelas para niños blancos, pero prácticamente no se habían preocupado de los niños negros. Sólo un 58% de los niños negros de seis a catorce años asistía a la escuela. Muy pocos de ellos permanecían en la escuela más allá del quinto grado y había muy pocas escuelas secundarias para negros; cerca de la mitad de los estudiantes secundarios de raza negra asistía a escuelas particulares financiadas por fundaciones u organizaciones religiosas norteñas. En el sur había 1.238 escuelas secundarias para niños blancos y sólo 64 para negros, principalmente en las ciudades (en Carolina del Norte y Louisiana no había escuelas secundarias para negros, mientras que en Carolina del Sur sólo había una). En relación con la población, el número de estudiantes blancos era diez veces superior al de negros[43].

El primer volumen de la obra de Jones establecía varios puntos: primero, tanto la cantidad como la calidad de la educación a que tenían acceso los niños negros en el sur eran profundamente deficientes; segundo, el desarrollo económico del sur dependía de que blancos y negros recibieran una educación adecuada; tercero, una educación adecuada (particularmente en el caso de los niños negros) significaba educación industrial, proporcionar capacitación manual, educación agrícola, instrucción en materia de higiene y otros tipos de capacitación que les permitieran llegar a ser miembros útiles de la sociedad; cuarto, demasiadas escuelas y universidades para estudiantes negros perdían el tiempo en estudios académicos inútiles; y quinto, las instituciones públicas y privadas para jóvenes de color deberían cooperar no sólo con los departamentos estaduales de educación y las fundaciones privadas, sino también con la mayoría blanca que controlaba el gobierno y las escuelas públicas. Expresaba que el sur sobrellevaba la pesada carga económica de mantener un sistema escolar dual —escuelas distintas para cada raza—, pero no sugería ponerle fin a ese sistema.

El segundo volumen del informe Jones contenía un exhaustivo estudio de las escuelas públicas y privadas para estudiantes negros de cada estado del sur. Enumeraba todas las escuelas y sus respectivos programas de estudio, y les indicaba a las fundaciones qué escuelas eran merecedoras del apoyo del sector privado. Algunas escuelas particulares figuraban como "importantes", y otras como "sin importancia". Según Jones, sólo 266 de las 625 escuelas particulares para niños negros se encontraban en la primera categoría. Lo más probable es que los filántropos no estuviesen dispuestos a aportar grandes sumas de dinero a aquellas que no habían recibido la bendición de Jones[44].

[43] Ibídem, pp. 36-37.

[44] U.S. Bureau of Education, *Negro Education: A Study of the Private and Higher Schools for Colored People in the United States,* Bulletin Nº 39 (1916, 1917) (1917), p. 17.

El informe Jones puso de manifiesto que las escuelas para negros del sur del país eran extremadamente inadecuadas y estaban muy desfinanciadas en comparación con las escuelas para blancos. Como no tenían derecho a voto, los negros no estaban representados en las juntas estaduales y locales de educación y las escuelas públicas para negros "dependían casi exclusivamente del criterio de la junta de educación blanca". Como no podían exigir que se les asignara una proporción equitativa de los recursos públicos, se encontraban en una situación muy desmedrada. En los condados donde el 50% o más de la población escolar era negra, sólo se invertían $ 1.77 dólares por niño negro, mientras que en los alumnos blancos se gastaba de seis a doce veces esa suma. Como muchas comunidades carecían de establecimientos escolares para niños negros, lograban que una iglesia, logia u otro benefactor les facilitaran un local provisorio. En los estados más tradicionales del sur*, el sueldo de los maestros blancos duplicaba con creces el de los maestros negros. En las pequeñas localidades de los estados situados en los límites de la región, los niños negros tenían menos acceso a las escuelas que los niños blancos. Muchas de las escuelas para negros carecían de equipos adecuados y estaban sucias y ruinosas, a pesar de lo cual "a menudo había alumnos que caminaban 6 o 7 millas para asistir a la escuela"[45].

Ante tan clara prueba de desigualdad de oportunidades en materia de educación, Thomas Jesse Jones bien podría haber dicho que el sistema de educación diferenciada era dispendioso e ineficiente; podría haber insistido en que los negros tenían igual derecho a la educación. Pero no quiso malquistarse con los blancos del sur o con los filántropos del norte que prestaban apoyo a cientos de escuelas particulares para niños negros. En cambio, aceptó la segregación racial e hizo hincapié en la necesidad de proporcionar mayores recursos, de que hubiese mayor cooperación entre las razas y de que las escuelas negras aplicaran planes de estudio y sistemas de enseñanza diferentes.

Jones se refirió favorablemente a la recomendación formulada por un grupo de educadores del sur en el sentido de que "las diferencias económicas y sicológicas" entre las razas hacían necesario que hubiese cursos, métodos didácticos y planes de estudio diferentes, que estuviesen más de acuerdo con "las necesidades de los jóvenes negros" que los programas académicos. Vigoroso partidario de la enseñanza industrial, Jones quería

---

* *Deep South*, en el original en inglés. (N. del T.)

[45] U.S. Bureau of Education, *Negro Education*, Nº 38 (1916), pp. 7, 9, 28, 33.

que las escuelas para negros del sur se asemejaran al Hampton Institute, donde los alumnos "aprenden a hacer haciendo". Observó que algunos padres negros "y un elevado número de dirigentes de color han sido mucho más partidarios de la escuela letrada y del tipo universitaria" que de la capacitación agrícola, mecánica e industrial que sus hijos requerían. Atribuía su "falta de confianza en los aspectos económicos de sus escuelas" a que no estaban familiarizados con el "actual movimiento educacional progresista [...]. En la medida en que los cambios que se introduzcan apunten a una mayor aceptación de la instrucción industrial y agrícola, el rechazo de los negros obedece al recelo de que los blancos estén tratando de imponer una educación de castas que limite sus posibilidades al desempeño de labores auxiliares". A juicio de Jones, los estudiantes negros no necesitaban tanto entender lo que dice la página impresa […] sino "aprender jardinería, labores de labranza y actividades sencillas como las requeridas por las comunidades agrícolas"[46].

El informe federal contenía numerosas fotos de niños negros aprendiendo a coser, atender el jardín, arar, cocinar, ordeñar vacas, poner ladrillos, cosechar y criar aves. En opinión de Jones, en los primeros grados de la enseñanza básica a los niños negros había que enseñarles labores agrícolas, artes manuales, "tejer esteras, coser prendas sencillas, zurcir y acolchar a las niñas, y a los niños, reparar edificios y carpintería". Para consternación de Jones, prácticamente la totalidad de las escuelas secundarias públicas y privadas para jóvenes negros que había en el sur insistían en aplicar programas de estudio de tipo académico, e incluso enseñar latín, lo que consideraba totalmente inadecuado y poco progresista. Al parecer, no se daban cuenta de que las tendencias modernas en materia de educación decretaban una educación diferente para sus jóvenes[47].

En 1918, W. E. B. Du Bois, conocido intelectual negro, criticó duramente el informe Jones en *The Crisis*, publicación de la NAACP*, de la que era editor. Dijo que era una publicación "peligrosa" e incluso "siniestra". Le indignó que Jones quisiera reemplazar las asignaturas académicas y la educación superior para los negros por capacitación en artes ma-

[46] Ibídem, pp. 9, 11-13, 25, 35, 42-43. Véase también James D. Anderson, *The Education of Blacks in the South, 1860-1935* (1988), pp. 186-237.

[47] *Negro Education*, ibídem, p. 35. Para descripciones del plan de estudios académico de las escuelas públicas y privadas para negros del sur del país, véase Anderson *The Education of Blacks in the South, 1860-1935* (1988), p. 199. A juicio de muchos filántropos del norte, que fueron los principales lectores del informe de Jones, las escuelas privadas eran un obstáculo para el desarrollo de un sistema adecuado de escuelas públicas. Véase Eric Anderson y Alfred A. Moss Jr., *Dangerous Donations: Northern Philantropy and Southern Black Education, 1902-1930* (1999), pp. 88-89.

* Asociación nacional que agrupa a la gente de color. (N. del T.)

nuales, educación técnica y capacitación en labores agrícolas. Más peligrosa aún, advirtió Du Bois, era la insistencia de Jones en que las escuelas particulares para negros del sur "cooperaran" con los blancos del sur y que las escuelas y universidades privadas para negros aceptaran voluntariamente ser manejadas por los departamentos estaduales de educación y por fundaciones del norte.

Lo que más molestó a Du Bois fue la propuesta de Jones de que las escuelas particulares quedaran sometidas a las autoridades "comunitarias". Según él, "si mañana mismo se hiciera un plebiscito en el sur, el voto popular de los blancos decretaría por amplia mayoría la clausura de todas las escuelas para negros". Se preguntó por qué habría que poner las escuelas negras "en manos de los mismos que tan poco están haciendo por las escuelas públicas". Temía que cooperar con los blancos significara "renunciar a los cimientos mismos de la dignidad". También le horrorizaba el deseo de Jones de unir a los filántropos del norte que apoyaban la educación de los negros, debido a que muchas fundaciones acataban los deseos de los blancos del sur (según dijo, la General Education Board, de la familia Rockefeller, "invertía actualmente más dinero en enseñar a los negros a enlatar vegetales que en ayudarlos a cursar estudios universitarios"). Quien "unificara" a los filántropos del norte tendría en sus manos el destino de la educación negra en el sur, y Du Bois sabía que con ello disminuiría aún más el control que ejercían los negros sobre su propia educación. Ello convertiría a los afroamericanos en mendigos y permitiría que los filántropos decidieran "qué escuela negra es buena y cuál es mala"[48].

A juicio de Du Bois, las recomendaciones de Jones harían "difícil si no imposible dar más capacitación a los negros". Si Jones se salía con la suya, manifestaba Du Bois, los estudiantes de enseñanza básica negros se pasarían la mitad del día en los campos y en las tiendas. Un programa de esta naturaleza, basado en la enseñanza industrial, impediría que los jóvenes negros, por talentosos que fueran, pudiesen ir a la secundaria o a la universidad, lo que era "muy injusto" tanto para el niño como para la raza. La consecuencia inevitable de esta clase de programa sería "dar deliberadamente con la puerta en las narices a los estudiantes negros destacados". Concluía que estas escuelas producirían "sirvientes y jornaleros y *no* hombres y mujeres instruidos".

Du Bois estaba de acuerdo en que había que mejorar el plan de estudios de las escuelas, pero rechazaba la idea de que los niños negros no necesitaban desarrollo intelectual: "La finalidad de un sistema escolar es hacer avanzar lo más posible al niño en el conocimiento del saber acumula-

[48] W. E. B. Du Bois, "Negro Education" (1918), pp. 173-178.

do en el mundo". Cuando por alguna razón el estudiante ya no pudiese continuar su educación, habría que darle capacitación vocacional, pensaba Du Bois. "Se equivoca lastimosamente quien sugiere, mofándose de los libros y de las 'asignaturas humanísticas', que el gran acervo del pensamiento humano simplemente debe ser destituido a fin de enseñar la técnica de la industria moderna", escribió, "y si hemos de hacer comparaciones, se equivoca aún más que la persona que sacrificaría la técnica moderna en defensa del pensamiento legado por la antigüedad"[49].

Algunas voces disidentes

Curiosamente, los permanentes ataques de que fue objeto el plan de estudios académico en las dos primeras décadas del siglo no dieron lugar a grandes críticas. Desde luego, hubo superintendentes de educación y directores y maestros de escuela que comprendieron que el plan de estudios académico no era el plan clásico, y que era democrático y no elitista alentar a todos los niños a estudiar historia, literatura, matemáticas, ciencias, arte e idiomas extranjeros; y que el hecho de que se introdujeran programas vocacionales en las escuelas secundarias no excluía participar en el plan de estudios académico. Seguramente muchos siguieron creyendo en la escala educacional, la cual mantenía abiertas para todos, el mayor tiempo posible, las posibilidades de la educación. Los progresistas a menudo acusaban de "conservadores" o "reaccionarios" a los maestros y directores de escuelas que no estaban de acuerdo con sus recomendaciones. Pero los disidentes mantuvieron un relativo silencio, tal vez renuentes a que se los tildara públicamente de "absolutistas", de enemigos de la educación moderna, o de defensores de una tradición "aristocrática".

Uno de los superintendentes de educación que sí se pronunció contra los investigadores, los expertos en eficiencia y los seguidores de la moda fue William Henry Maxwell, de Nueva York. Maxwell no tenía necesidad de demostrar que era un auténtico reformador de la educación. Como innovador eficaz, había ampliado la función que desempeñaban las escuelas públicas de manera que éstas incluyeran una vasta gama de actividades extraprogramáticas, instalaciones especiales para los niños discapacitados y

[49] En 1921, Du Bois escribió que Jones, que era blanco, quería ser "árbitro y mecenas de la raza negra en los Estados Unidos". El informe Jones "partía de la base de que la educación de los negros dirigida por negros era un fracaso y que, para tener éxito, la educación de los negros debía ser dirigida por blancos". Su verdadera finalidad, afirmaba, era asegurarse de que los blancos del sur y los filántropos blancos siguieran controlando la educación negra. Véase W. E. B. Du Bois, "Thomas Jesse Jones" (1921), pp. 252-256.

educación para adultos. En 1915, durante la reunión anual de la National Education Association denunció a "la investigación estadística que representa una pérdida de tiempo y consumo de energía" y criticó de manera especial a los teorizadores "científicos" como John Franklin Bobbitt, que equiparaban educar a los niños con fabricar rieles de acero y otros productos industriales[50].

Maxwell sugirió que "antes de aplicar sus teorías en las escuelas corrientes, nuestros buenos amigos los profesores de educación aficionados a las estadísticas deberían ponerlas a prueba en el trabajo de sus colegas de las universidades y demás instituciones de educación superior [...]. Cuando a los profesores universitarios 'les vaya bien' en su propio campo, los acogeremos con agrado en el nuestro". Maxwell sabía que la capacidad de los niños varía enormemente y que la pobreza y la situación social influyen mucho en su rendimiento escolar. Temeroso de que se pudieran racionalizar estas realidades y convertirlas en fracasos, insistió en que los niños provenientes de hogares pobres y barrios desfavorecidos podían aprender tanto como los niños de hogares y distritos ricos[51].

En 1914, se quejaba de que "los teóricos de la educación" eran conocidos por su "irrazonable arrogancia" y su falta de tolerancia: "Sin pensar en las enseñanzas de la historia de la educación y haciendo caso omiso de las normas universales de la lógica, proclaman la validez de teorías no comprobadas, de ideales que no se han puesto a prueba, y acusan de traidores y simuladores a todos los que no están de acuerdo con ellos". Todos los métodos contienen algo positivo, decía, incluso el de memorización "que ahora es universalmente condenado". Para aprender de memoria, decía, "hay que mantenerse permanentemente concentrado; y si hay algún hábito intelectual que nuestros niños deberían adquirir más que ningún otro y que les será de gran utilidad toda la vida, es el hábito de concentrarse". Pero los teóricos no podían ver nada bueno en el método y "el desprecio por el método tradicional y su aparente confianza en sus propias teorías —como si fueran casi infalibles—, es lo que caracteriza al teórico de la educación"[52].

A lo largo de su carrera, Maxwell había visto desfilar una retahíla de teóricos de la educación con sus respectivas panaceas, como los que sostenían que la solución de todos los problemas era "la caligrafía vertical", o que había que enseñar a todos los niños a ser ambidiestros, o que los

[50] William H. Maxwell, "Efficiency of Schools and Systems" (1915), p. 395.
[51] Ibídem, pp. 397-398.
[52] William H. Maxwell, "On a Certain Arrogance in Educational Theorists" (1914), pp. 165-182.

recreos eran una pérdida de tiempo. Luego vinieron los teóricos que insistieron en que la caligrafía, la gramática y la ortografía sólo debían enseñarse en forma incidental ("el grito de batalla era 'quemen los libros de ortografía'"), sin ejercitación ni esfuerzo: "¡Era tan cómodo imaginar que, con lecturas interesantes y narrando cuentos y contando los pétalos de las flores y las patas y las orejas de los animales, y escribiendo acerca de ellos, los niños podrían aprender aritmética, y redacción y gramática, y que los aburridos ejercicios en que creían a pie juntillas los maestros y los directores de escuela anticuados podían descuidarse impunemente! De ahí que miles de maestros abrazaron esta nueva quimera. Los resultados fueron deplorables".

Maxwell reservó su más encendida cólera para "la impaciencia con que el mundo hierve por introducir en las escuelas públicas la educación industrial o para el comercio" que "provenía de los productores de manufacturas" que pretendían que el Estado absorbiera el costo de la capacitación de los trabajadores. Maxwell ya había introducido la educación vocacional en el sistema escolar de la ciudad de Nueva York, pero se oponía tenazmente a proporcionar a los niños "una mera enseñanza de oficios". Insistía en que todos los niños tenían derecho a una educación general, que constituía su "legado espiritual". Como el país necesitaba "hombres y no esclavos", escribía, "debemos fijar límites razonables a las arrogantes exigencias de los empresarios capitalistas"[53].

Maxwell se opuso con igual vigor a la idea de establecer un primer ciclo de enseñanza secundaria en el cual los niños optarían entre un programa académico, comercial o industrial. Insistía en que los niños "de pocos años, que recién se asoman a la adolescencia" eran demasiado jóvenes para elegir un camino que determinaría el curso de su vida. El típico programa de la escuela primaria, "con sus ocho años de estudios que llevan adelante y hacia arriba en todas y cualquier dirección, que proporcionan dos tercios de las gradas de la escala que conduce de los barrios bajos a la universidad, es la institución educacional más característica y exitosa de los Estados Unidos. Conservémosla intacta"[54].

Indudablemente, Maxwell pertenecía a la minoría. No obstante su compromiso con una educación académica común para todos, cedió a las presiones políticas e incorporó establecimientos vocacionales y escuelas secundarias-técnicas* al sistema de escuelas públicas (por irónico que parezca, se le dio su nombre a una escuela secundaria técnica-vocacional de

---

[53] Ibídem.

[54] Ibídem.

* *Technical high schools*, en el original en inglés. (N. del T.)

Nueva York)[55]. En los foros profesionales —convenciones anuales y publicaciones sobre educación— resonaban las voces que abogaban por una mayor eficiencia, por que se llevaran a cabo mayores estudios, por que se acentuara la diferenciación de los planes de estudios. La mayoría de los educadores estuvo de acuerdo, o no expresó su disconformidad.

La protesta de los clasicistas

Los únicos contrarios al movimiento de eficiencia social fueron algunos clasicistas que se dieron cuenta de que constituía un peligro no sólo para sus asignaturas, sino también para la tradición humanística en general. Sin embargo, la mayoría de los clasicistas —anestesiados por el extraordinario aumento del número de estudiantes que se inscribían en los cursos de latín y cohibidos por años de ataques solapados a éste —tomaron estos acontecimientos como si sólo fueran una nube sin importancia en el horizonte[56].

Junto con aumentar el número de los inscritos en los cursos de latín, arreciaron los ataques. Dos destacados educadores, Abraham Flexner y Charles W. Eliot, combinaron fuerzas contra el latín y cualquier otra asignatura que no tuviese fines prácticos. Eliot, conocido como presidente del Comité de los Diez y defensor de las asignaturas electivas cuando era Presidente de la Universidad de Harvard, instó a sus colegas a que dejaran de exigir el latín como requisito de admisión. A su juicio, la finalidad principal de la educación era ejercitar los sentidos y los poderes de observación y de razonamiento. Al parecer, no sabía que el profesor Thorndike había pretendido demostrar que estas capacidades —o facultades— no podían ser entrenadas[57].

Flexner, antiguo profesor de clásicos y director de su propia escuela particular progresista de Louisville, adquirió renombre a nivel nacional en 1910, cuando dio a conocer el informe sobre la educación médica que le había encargado la Carnegie Foundation. En 1912 fue nombrado secretario de la poderosa Junta General de Educación, financiada por John D. Rocke-

[55] Jurgen Herbst, *The Once and Future School: Three Hundred and Fifty Years of American Secondary Education* (1996), pp. 127-130.

[56] Andrew F. West, "Is There a Democracy of Studies?" (1899), pp. 821-827.

[57] Charles W. Eliot, "The Case Against Compulsory Latin" (1917), pp. 356-359; Charles W. Eliot, "The Changes Needed in American Secondary Education", trabajo presentado en el Segundo Congreso Científico Panamericano, Washington, D.C., diciembre 27 de 1915 a 8 de enero de 1916, reproducido en Charles W. Eliot, *A Late Harvest: Miscellaneous Papers Written Between Eighty and Ninety* (1971), publicado originalmente en 1924.

feller. En 1916 preparó para la Junta un folleto titulado *The Modern School,* en el que abogaba por la creación de una nueva escuela experimental que eliminaría las asignaturas inútiles, a las que se justificaba invocando la disciplina mental —como las lenguas muertas y el álgebra—, y ofrecería únicamente asignaturas realmente necesarias. Estas ideas no eran nuevas, ya que un educador de su época observó que la propuesta de Flexner se limitaba a repetir las mismas "recomendaciones de reformas en que habían insistido los profesores de educación durante más de treinta años"[58].

Como miembros de la Junta General de Educación, Eliot y Flexner convencieron a sus colegas de que crearan una escuela experimental, la Lincoln School, del Teachers College, en la cual los niños aprenderían realizando actividades y no mediante charlas y memorización, y donde los maestros experimentarían con métodos y planes de estudio nuevos. En 1919, Flexner aceptó la presidencia honoraria de la nueva Asociación de Educación Progresista, organización que compartía pocos o ninguno de los supuestos del Comité de los Diez, de Eliot.

La verdad es que era irónico que Eliot, de líder del Comité de los Diez, pasara a ocupar un papel destacado en el movimiento en pro de la educación progresista. Sin embargo, siempre había considerado que los alumnos deberían estudiar aquello que les interesa, sea lo que fuere, de modo que no tuvo problema en instar a que se eliminaran los ramos obligatorios, y su convicción de que la *forma* en que el niño aprende es más importante que el *contenido* le permitió aceptar el nuevo progresismo y su inclinación por las actividades centradas en el niño, en lugar de los planes de estudios fijos.

El clasicista Paul Shorey, de la Universidad de Chicago, fue el principal defensor del latín ante sus críticos. Durante casi diez años, Shorey sostuvo una controversia con los detractores de los estudios clásicos y advirtió que éstos eran sólo el primer blanco de la campaña de los pedagogos contra el plan de estudios académico. Shorey comprendió que para muchos profesores de educación, el latín era el símbolo de todo aquello que despreciaban acerca de la educación tradicional: totalmente desprovisto de finalidad para el desempeño de una ocupación, era la encarnación de la odiada educación clásica y, como tal, había que eliminarlo de las escuelas públicas.

En 1910, Shorey escribía que se daba cuenta de que su causa no era popular; sabía que

[58] Abraham Flexner, "A Modern School" (1916), pp. 465-474; Abraham Flexner, "Parents and Schools" (1916), pp. 25-33; Ross L. Finney, *The American Public School: A Genetic Study of Principles, Practices and Present Problems* (1923), p. 261.

> el hombre de la calle no ha cambiado de parecer acerca de las lenguas muertas, y no se ha detenido, y quizás no pueda detenerse, la gran marea que ha dejado a la educación y a la sociedad estadounidenses absortas con el fascinante espectáculo del presente [...]. La mayoría aún cree que la civilización moderna puede encontrar no sólo entretención, sino también toda la instrucción y toda la cultura que necesita, en la contemplación de retratos animados de sí misma, ya sea en el teatro de cinco centavos o la revista de diez o el diario de uno.

Pese a ello, confiaba en que las personas sensatas no estarían de acuerdo en que se suprimieran el latín y el griego: "Observan con sentimientos encontrados una generación de graduados que no saben griego y se preguntan cómo será una generación que no haya aprendido latín [...]. Reconocen que una educación real debe basarse en el estudio serio, consecutivo y gradual de algo definido, susceptible de ser enseñado y difícil de aprender"[59].

Shorey afirmaba que el latín y el griego son importantes para "desarrollar la inteligencia crítica y el hábito de precisión y para que las clases educadas del país conserven estándares elevados en materia de gustos y cultura". No sostuvo que se les debería exigir a todos los alumnos, y ni siquiera a todos los licenciados de la enseñanza secundaria, pero quería que subsistieran estas asignaturas y temía que sus detractores quisieran eliminarlas por completo de los planes de estudios, incluso en los casos en que los alumnos quisieran estudiarlas para su propia satisfacción intelectual. Insistía en que cada civilización tiene sus clásicos y por conducto de ellos la civilización transmite "una tradición cultural, social y moral"[60].

Shorey predijo que después de que se eliminara el estudio de las lenguas muertas, todas las demás asignaturas académicas se convertirían en blanco de aquellos que exigían únicamente pertinencia y utilidad: "Después del griego, el latín, y después del latín, todo el estudio literario, histórico o filológico del francés y el alemán. Conviertan todos los departamentos en escuelas Berlitz de idiomas. Es lo que están enseñando a la gente a pedir y lo único que los estudiantes serán capaces de hacer". Advirtió que lo mismo sucedería con el inglés, del que solamente se estudiarían los autores contemporáneos. Shorey veía consternado la posibilidad de una sociedad que no tuviera ningún conocimiento de las ideas ni de la literatura del mundo antiguo: "No queremos decir que sea una maravilla que los aspirantes a un

[59] Paul Shorey, "The Case for the Classics" (1910), pp. 587-589. Véase también Paul Shorey, "Hippias Paidagogos" (1909), pp. 1-9.

[60] Ibídem, pp. 590-598.

grado universitario sepan algo de los clásicos, sino que es monstruoso que no sepan nada"[61].

En un artículo aparecido en 1917, titulado "The Assault on Humanism", y que atrajo tanta atención que rápidamente se lo transformó en libro, Shorey reaccionó con energía contra los ataques de Flexner al latín. Se burló de las afirmaciones de los educadores y sostuvo que eran un pastiche de trivialidades, verdades a medias y seudociencia. Lo que más le molestaba era que constantemente se invocara la "democracia", lo que a su juicio era un desvergonzado "llamamiento a los prejuicios". ¿Por qué encontraba que el programa moderno era tan peligroso? Según Shorey, no le preocupaba la supervivencia de las ciencias, que no se encontraban en peligro, ni que se introdujera capacitación para cierto oficio, que era una conclusión inevitable. Éstos no representaban problemas para él. Lo que le inquietaba era "la supervivencia o la represión total, en el grupo relativamente reducido de líderes educados que egresan de las escuelas secundarias y de las universidades, del concepto de disciplina lingüística, literaria y crítica; de la cultura, el buen gusto y los estándares; del sentido histórico en sí; de alguna facultad educada para apreciar y disfrutar el rico legado del pasado civilizado". Concluía que el peligro proveniente de los educadores rebasaba con mucho los esfuerzos de éstos por eliminar el estudio de las lenguas antiguas. A su juicio, sus argumentos contra todo el plan de estudios académico encerraba un peligro mayor y más insidioso:

> Odian aquello que, a falta de mejor expresión, queremos dar a entender por cultura, disciplina, buen gusto, estándares, espíritu crítico y sentido de la historia [...] sus políticas apuntan a extirpar y erradicar estas cosas y enseñar únicamente sus propias preferencias e ideales controlando la educación estadounidense con la eficiencia política de la autocracia prusiana y la fanática intolerancia de los anticlericales franceses. El griego y el latín se han convertido en meros símbolos y pretextos. Desprecian tanto a Dante, Shakespeare, Milton, Racine, Burke, John Stuart Mill, Tennyson, Alexander Hamilton o Lowell, como a Homero, Sófocles, Virgilio u Horacio[62].

Shorey comprendía que sus temores de una decadencia cultural no detendrían la marea ni prevendrían

> un mundo en que no hay más que música sincopada, goma de mascar, granizados de chocolate, el ingenio de los suplementos do-

[61] Ibídem, pp. 610, 613.

[62] Paul Shorey, "The Assault on Humanism" (1917), pp. 793-801; Paul Shorey, *The Assault on Humanism* (1917), pp. 73-76.

> minicales en colores, los *bestsellers*, las películas no censuradas, el vodevil permanente —el reverendo William Sunday instalado en todos los púlpitos, y los chispeantes modismos estadounidenses de Shorty McCabe desplazando en las aulas a nuestro glorioso legado del idioma inglés, uno e indivisible, la lengua no sólo de Emerson, Longfellow, Lowell, Poe, Holmes y Howells, sino también de Hamilton, Jefferson, Webster, Lincoln y Wilson[63].

Es posible que los argumentos de Shorey hayan conmovido a las personas instruidas, pero, según el entender de éstas, el objetivo académico de las escuelas no parecía correr peligro. Después de todo, el 85% de los estudiantes secundarios aprendía latín, alemán o francés; las matemáticas, la historia y las ciencias eran ramos reconocidos. Tal vez Shorey exageraba. Quizá no tenía importancia que los nuevos institutos pedagógicos estuviesen entregados cuerpo y alma a la utilidad y tuviesen fobia de lo intelectual. Era fácil descartar las voces de alarma de un clasicista universitario iracundo y quizá sobreexcitado.

En realidad, la campaña de los educadores por disminuir las inscripciones en las asignaturas académicas y promover los estudios prácticos comenzaba a dar resultados. Una primera indicación de lo que sucedía en las bases se produjo en 1915, cuando un profesor de Missouri informó que el número de alumnos del estado que se matriculaba en los cursos de ciencias agrícolas se había disparado, mientras que en las demás ciencias la matrícula había disminuido de 64,4% a 49,2%. A su juicio, esto era positivo porque las ciencias "no estaban satisfaciendo la demanda popular de una educación práctica, utilizable" y "en la escuela secundaria no hay lugar para estudiar ciencias por el gusto de la ciencia". La matrícula en los cursos de álgebra, geometría, trigonometría y latín también presentaba disminuciones, mientras que las "ciencias domésticas" (economía doméstica) y las asignaturas comerciales registraban un crecimiento vigoroso. Por lo general, se atribuyó el cambio a la "demanda popular" y no a las políticas promovidas por las autoridades educacionales[64].

En 1915, las cifras a nivel nacional revelaron las mismas tendencias. Aunque en cifras absolutas el número de estudiantes que se inscribía en ramos tales como latín, francés, alemán, español, álgebra y geometría aumentaron fuertemente, el porcentaje de matrículas se redujo de manera sostenida. A medida que se elevó rápidamente el número de estudiantes secundarios, una proporción cada vez mayor de ellos fueron encauzados

[63] Paul Shorey, "The Modern School" (1918), p. 684.
[64] "Enrollment in High School Courses in Missouri" (1915), pp. 414-415.

hacia planes de estudios no académicos. Así, por ejemplo, la matrícula de los cursos de latín aumentó de 405.502 en 1910 a 503.985 en 1915, pero proporcionalmente el porcentaje de alumnos inscritos bajó de 49,6 a 39%. Hacia 1923 o 1924, la matrícula de los cursos de latín había aumentado a 940.000 alumnos, pero la proporción de estudiantes secundarios que lo estudiaban había bajado a 27,5%[65].

Los años de la Primera Guerra Mundial marcaron el punto crítico en el estudio de los idiomas extranjeros, y no sólo del latín. Debido al sentimiento antialemán provocado por la guerra, el estudio del idioma prácticamente desapareció, para nunca recuperarse. Al mismo tiempo, las autoridades educacionales instaban a los niños y niñas a aprender ramos útiles. A partir de este punto, se produjo un descenso sostenido de la matrícula en los cursos de idiomas extranjeros, considerados de dudosa utilidad para las futuras amas de casa y los plomeros, y nunca recobraron los niveles que habían alcanzado en 1910.

Naturalmente, el futuro de la educación liberal no dependía de lo que sucediera con el latín; por mucho que el profesor Shorey lo encontrara inimaginable, es posible concebir una buena educación liberal que no incluya el latín. Sin embargo, el conflicto potencial entre una educación utilitaria y una liberal rara vez se debatió públicamente, debido a que educadores como Snedder y Cubberley insistían evasivamente que *toda* educación era vocacional, y que incluso el latín era educación vocacional para algunas profesiones.

Educación liberal *versus* educación vocacional

La cuestión se abordó en una reunión de la National Education Association (NEA) realizada en Richmond, Virginia, en 1914, oportunidad en que David Snedden, a la sazón, comisionado para la educación, de Massachusetts, polemizó con el profesor William C. Bagley, de la Universidad de Illinois. Snedden reiteró su conocida propuesta de que se creara un gran número de escuelas públicas separadas, en las que se enseñaran oficios relacionados con la agricultura, el comercio, la industria y la economía doméstica a jóvenes mayores de catorce años. Al igual que Snedden, Bagley era un conocido educador que había alcanzado renombre como propugnador de la eficiencia social.

[65] *U.S. Commissioner of Education Report, 1916-1917*, Vol. 2 (1917), p. 14; American Classical League, *The Classical Investigation* (1924), p. 16. En 1910, el 84% de los alumnos de las escuelas secundarias estudiaban un idioma extranjero.

Pero Bagley se había convertido en desertor de la causa, en crítico de las modas y reformas no validadas con que permanentemente se bombardeaba a las escuelas. En el curso del debate, Bagley puso en duda la validez de los conceptos de "ciencia" y de "investigación" en que se basaban los ataques de los progresistas al plan de estudios académico. "Se nos dice con tanta frecuencia que los métodos y procesos de enseñanza tradicionales han sido totalmente inútiles, que estamos llegando a creer que es verdad, sin pedir pruebas que lo demuestren", dijo Bagley en la reunión de la NEA. "Que yo sepa, hasta ahora nunca se ha comprobado la verdad de estas graves acusaciones". Bagley distinguió entre la formación vocacional, que era propia de algunas ocupaciones, y la educación general, que es aquella que todas las personas necesitan. Parte de esta última eran los conocimientos, destrezas, hábitos e ideales básicos que deberían ser de dominio común. Pero también formaba parte de la educación general la educación liberal, cuya principal finalidad era dotar a la persona de lo necesario para hacer frente a situaciones nuevas:

> Le proporcionará criterios valóricos, mediante los cuales podrá percibir los problemas en sus propias dimensiones —sin distorsiones provocadas por puntos de vista locales, egoístas, fragmentados o proselitistas. Despejará su mente del engaño de lo inmediato; mediante el estudio de la historia, le dará una perspectiva cronológica de su propia vida y de los problemas de su generación, a los que deberá contribuir a resolver. Mediante la ciencia, liberará su mente de la superstición y del error —esas fuerzas que destruyen el alma y la energía y reducen el hombre a la impotencia de la infancia. Mediante la literatura y el arte, le revelará las fuerzas más nobles y sutiles que dominan las motivaciones de la persona y que tan a menudo determinan la conducta humana[66].

Bagley sabía que las escuelas tenían escasas posibilidades de poder proporcionar a sus alumnos esta clase de formación, pero insistió en que los educadores debían esforzarse permanentemente por superar las limitaciones, de tal modo que todo el mundo tuviera acceso a una educación liberal. A su juicio, la que pudiera darse a cada persona dependía del tiempo que el niño permaneciera en la escuela; de la medida en que el maestro pudiera relacionar lo enseñado con las motivaciones e intereses del niño; de la pericia con que la escuela pudiera estimular al niño a esforzarse por aprender; y del grado en que la escuela pudiera equilibrar las demandas por ambas formas de educación, general y vocacional. Bagley sostenía que debería hacerse hincapié en proporcionar una educación liberal a todos los

[66] David Snedden y W. C. Bagley, "Fundamental Distinctions Between Liberal and Vocational Education" (1914), pp. 164, 167-168, 170.

estudiantes, puesto que era la clase de educación que hacía realmente grande a una nación[67].

Desprestigiar la educación liberal como actividad para las horas de ocio de algunos pocos, en lugar de considerarla el derecho de todos, decía Bagley "es pecar contra los niños del país y un crimen contra la posteridad". Según él, el pueblo estadounidense adhería a "la teoría de que el talento está distribuido en forma relativamente equitativa entre las masas y no es prerrogativa especial de ninguna clase o grupo. Como pueblo, creemos firmemente que casi siempre se puede hacer fructificar este talento latente hasta alcanzar una gran eficiencia. Tenemos la intención de mantener abierta la puerta de las oportunidades en todos los tramos de la escala educacional. Es un proceso costoso, pero también lo son la mayoría de las cosas que nos son preciadas y valiosas"[68].

Bagley argumentó con valentía, pero se encontraba en la situación de un hombre que trata de detener con palabras una locomotora que se le viene encima. Snedden lo acusó de apelar a pretensiones vagas y engañosas, que habían sido abandonadas hacía mucho tiempo por los educadores modernos. Debido a que rehusó incorporarse al movimiento progresista, Bagley fue tildado, injustificada y poco envidiablemente, de conservador en materia de educación.

El mismo año del debate Snedden-Bagley, la Comisión de Ayuda Nacional a la Educación Vocacional declaró que "para democratizar la educación en este país hay que proporcionar capacitación vocacional" y que la falta de ésta negaba a la mayoría de los niños la igualdad de oportunidades[69]. Se estaba gestando un gran movimiento de reforma educacional progresista, destinada a capacitar a los jóvenes, mientras asistían a la escuela, para los empleos que ocuparían en el futuro. En 1917, cuando el Congreso de los Estados Unidos aprobó la Ley Smith-Hughes, que disponía la ayuda del gobierno federal para la educación vocacional (primer programa de asistencia federal a la enseñanza), resultó meridianamente claro que las personas como Bagley estaban fuera de órbita.

Las nuevas metas de la enseñanza secundaria

Cualesquiera dudas que puedan haber existido acerca de que la eficiencia social había pasado a ser la ideología predominante de la profesión

[67] Ibídem.
[68] Ibídem.
[69] Marvin Lazerson y W. Norton Grubb (eds.), *American Education and Vocationalism: A Documentary History, 1870-1970* (1974), p. 124.

docente, éstas se disiparon en 1918 cuando se publicó el informe "Cardinal Principles of Secondary Education". Elaborado por la Commission on the Reorganization of Secondary Education (CRSE), de la NEA, apareció veinticinco años después de que se dieron a conocer las conclusiones del Comité de los Diez. Ambos informes fueron patrocinados por la prestigiosa National Education Association (NEA) en nombre de los líderes de la educación estadounidense, y ambos pretendían redefinir el plan de estudios de las escuelas secundarias.

Pero las semejanzas terminaban allí. En el Comité de los Diez, el grupo dominante estaba integrado por presidentes de universidades, mientras que en la CRSE predominaban los profesores de educación. El presidente del Comité de los Diez había sido Charles W. Eliot, presidente de la Universidad de Harvard; el de la CRSE fue Clarence Kingsley, ex trabajador social, ex profesor de matemáticas del Brooklyn Manual Training High School y —al momento de aparecer el informe— inspector de escuelas secundarias de Massachusetts, nombrado por el comisionado David Snedden. La idea principal del informe del Comité de los Diez era que todos los estudiantes secundarios deberían tener una sólida formación liberal, sea cual fuere la actividad que llegaran a desempeñar en definitiva. En cambio, la del informe de la CRSE era que las escuelas secundarias debían proporcionar planes de estudio diferentes para los distintos grupos de estudiantes, según la actividad que probablemente desempeñarían en el futuro.

La CRSE señaló tres razones para modificar lo que se estudiaba en la secundaria: primero, las escuelas debían responder a las tendencias económicas y sociales, en especial a la mecanización de la fuerza de trabajo (lo que significaba que había que enseñar oficios y no ofrecer estudios de tipo académicos); segundo, la matrícula de la enseñanza secundaria había aumentado y se había diversificado (lo que significaba que los alumnos nuevos eran menos capaces que los que tradicionalmente habían asistido a la escuela secundaria); y tercero, el progreso de la teoría educacional, en especial de la psicología, había hecho que los educadores se percataran de la importancia de "aplicar los conocimientos a las actividades cotidianas, y no atender preferentemente a las exigencias de alguna materia organizada en forma lógica como ciencia" (con lo cual implicaba que el plan de estudios por materias estaba obsoleto)[70].

[70] National Education Association, *Cardinal Principles of Secondary Education: A Report of the Commission on the Reorganization of Secondary Education, appointed by the National Education Association,* Bulletin Nº 35 (1918), pp. 2-3.

A partir de estas afirmaciones, la CRSE determinó que los objetivos principales de la enseñanza secundaria eran los siguientes: 1. Salud; 2. Dominio de los procesos fundamentales; 3. Pertenencia a hogares dignos; 3. Vocación; 5. Ciudadanía; 6. Uso acertado de las horas de ocio; 7. Carácter ético. Todos estos objetivos eran de carácter utilitario y derivaban del análisis de las actividades de los adultos. Estos "principios cardinales" revelaban que las autoridades educacionales consideraban que los alumnos deberían aprender únicamente lo que necesitaban saber realmente. Una primera versión del informe ni siquiera incluía el "dominio de los procesos fundamentales", que era el único objetivo directamente relacionado con las destrezas académicas[71].

¿Por qué habría que destinar la enseñanza secundaria a desarrollar estos objetivos específicos? Según dijo la CRSE, porque "la finalidad de la democracia es organizar la sociedad de tal manera que cada miembro de ella pueda desarrollar su personalidad principalmente mediante actividades concebidas para el bienestar de los demás miembros y de la sociedad en su conjunto". Ya no volvió a hablarse de un sistema de educación escalonado, abierto a todos, que condujera a la universidad; no volvió a mencionarse el desarrollo de la capacidad intelectual de cada individuo o de dar a los jóvenes pleno acceso al acervo cultural del pasado. La idea era permitir que cada uno "encontrara el lugar que le correspondía y lo utilizara para formarse a sí mismo y a la sociedad en pro del logro de fines aún más nobles"[72]. Así se dio comienzo a una tradición retórica que utilizó un lenguaje pedagógico grandilocuente, caracterizado por exhortaciones a la democracia y a otros fines superiores para alcanzar cualesquiera metas propuestas.

La Comisión (CRSE) podría haber dicho: "Están llegando a la secundaria una cantidad de jóvenes torpes que no necesitan aprender álgebra ni química, y queremos retenerlos el mayor tiempo posible antes de que abandonen los estudios para entrar a trabajar. Las escuelas deberían capacitar a los jóvenes para que lleguen a ser buenos trabajadores en las fábricas del país o buenos oficinistas o amas de casa competentes. Si pese a todo algunos insisten en estudiar asignaturas que preparan para la educación superior, están en su derecho". Pero esta franqueza era inaceptable, porque en el mundo de la educación se había puesto de moda sostener que toda idea nueva era más progresista, más moderna y más democrática que aquella que había reemplazado. En los cuarenta años siguientes, la jerga de la

[71] Ibídem, p. 5. Véase también Edward A. Krug, *The Shaping of the American High School, 1880-1929* (1964), pp. 384-385.

[72] National Education Association, *Cardinal Principles* (1918), p. 3.

profesión se tornó más impenetrable, pero no por ello menos convencida en sus pretensiones de ser más democrática que cualquier alternativa.

La Comisión (CRSE) respaldó la creación del primer ciclo de la enseñanza secundaria (aún en etapa incipiente), en donde los niños de doce o trece años pudiesen explorar opciones vocacionales. Según decía, las escuelas secundarias deberían tener amplio alcance* y dividirse en planes de estudios diferenciados en base a intereses vocacionales "tales como la agricultura, los negocios, el secretariado, la industria, las bellas artes y la economía doméstica". La Comisión agregó que "Habría que tener en cuenta además a los que tienen intereses y necesidades claramente académicos", como si el componente académico de la escolarización fuese un añadido posterior. Éste era el súmmum de la eficiencia social. Todo el mundo podía aprender inglés y estudios sociales, pero era evidente que el plan de estudios académico se reservaría para unos pocos y la mayoría serían encauzada hacia programas vocacionales. La Comisión sostenía que el plan de estudios tradicional era particularmente inadecuado para las responsabilidades que asumirían las niñas como amas de casa. Las universidades para mujeres, tales como Bryn Mawr, Wellesley, Smith y Mount Holyoke, hacían hincapié en que las jóvenes eran tan capaces como los muchachos de dominar los estudios académicos, pero la Comisión insistió en que todas las estudiantes secundarias, incluso las que tenían la intención de ir a la universidad, deberían estudiar "las artes del hogar" a fin de prepararse para "las funciones que desempeñarían durante su vida"[73].

La finalidad principal de los siete objetivos era socializar, esto es, enseñar a los alumnos a incorporarse en la sociedad. La escuela secundaria integral tendría un plan de estudios para cada interés; se eliminarían los requisitos académicos tradicionales de admisión a la enseñanza secundaria, de tal modo que se aceptaría a todos los alumnos, y se modificaría la metodología de manera que se enseñaran las actitudes adecuadas para vivir en democracia: "Entre los métodos para desarrollar las actitudes y los hábitos que son importantes en una democracia, cabe mencionar el asignar a grupos de alumnos la solución de proyectos y problemas, y la recitación adaptada al medio social, en virtud de la cual el curso en su conjunto desarrolla un sentido de responsabilidad colectiva. Ambos mecanismos capacitan para la reflexión colectiva"[74]. La meta primordial era la eficiencia social y no la realización del deseo individual de autosuperación.

La Comisión procuró legitimar la diferenciación de los planes de estudios como modalidad básica de la enseñanza secundaria estadouniden-

* *Comprehensive*, en el original en inglés. (N. del T.)

[73] Ibídem, pp. 6-7, 16.

[74] Ibídem, p. 8.

se. Antes de emitir su informe, la CRSE convocó a varios comités para que examinaran cada asignatura a la luz de los siete principios cardinales. Como dijo el historiador Edward A. Krug: "La eficiencia social exigía que las materias enseñadas en la secundaria demostraran su derecho a existir. A menudo se partía de la base de que las llamadas asignaturas prácticas se justificaban por definición. Así pues, la exigencia recaía inevitablemente en las materias que a estas alturas se consideraban tradicionales o académicas, a saber, los idiomas extranjeros, las matemáticas, la historia, el inglés y las ciencias"[75]. Todas las asignaturas tuvieron que subir al estrado y defender el lugar que ocupaban en la escuela secundaria integral moderna. Ninguna de ellas escapó incólume.

El Comité sobre el Problema de las Matemáticas fue presidido por el profesor William Heard Kilpatrick, de Teachers College (ya célebre por su defensa de la educación centrada en el niño y el aprendizaje mediante la realización de proyectos y no por ramos de estudio). El Comité de Kilpatrick recomendó que las matemáticas se adaptaran a cuatro grupos diferentes: primero, "los lectores de materias generales", que para la vida diaria no necesitaban saber más que las operaciones matemáticas corrientes; segundo, los alumnos que se preparaban para desempeñar algunos oficios (por ejemplo, plomeros o mecánicos), que requerían una cantidad modesta de conocimientos de matemáticas, pero ciertamente no de álgebra ni geometría; tercero, los pocos alumnos que aspiraban a ser ingenieros, los que necesariamente requerían destrezas y conocimientos matemáticos para su trabajo; y finalmente, el "grupo de especialistas", incluidos los estudiantes "a quienes 'les gustan' las matemáticas", para quienes el programa vigente de matemáticas parecía más o menos adecuado, aunque el Comité propuso que "incluso en este grupo hay que realizar una amplia reorganización de casi todas las matemáticas que se enseñan en la secundaria"[76].

El informe Kilpatrick sostenía que no debería enseñarse ningún contenido matemático a menos que pudiera demostrarse su probable valor. Pretendía aplicar "una inflexible poda a las ramas muertas de la tradición"[77]. Los matemáticos rechazaron la "inflexible poda" de Kilpatrick y criticaron el informe afirmando que era un injurioso ataque a su asignatura (Kilpatrick los descalificó por conservadores, para quienes el problema de las matemáticas podía resolverse formando mejor a los maestros y no reestructurando por completo el plan de estudios). David Eugene Smith, que

[75] Krug, *The Shaping of the American High School 1880-1929* (1964), p. 336.

[76] U.S. Bureau of Education, *The Problem of Mathematics in Secondary Education* (1920), pp. 17-20.

[77] Ibídem, p. 15.

enseñaba matemáticas en el Teachers College, trató de convencer a la Comisión de que no diera a conocer el informe, pero el comisionado de educación de los Estados Unidos, Philander P. Claxton, gran amigo de Kilpatrick y partidario del progresismo, le dio su apoyo y publicó el informe en 1920[78].

La transformación de la historia en estudios sociales

El ramo más profundamente afectado por las deliberaciones de la CRSE fue la historia. En efecto, la Comisión creó una nueva asignatura, denominada "estudios sociales", en la que supuestamente encajaba la historia. En 1893, el Comité de los Diez había considerado que la historia era una asignatura moderna. En 1915, la mayoría de las escuelas secundarias ofrecía o exigía cuatro años de estudios, que comprendían sucesivamente historia antigua, historia europea, historia de Inglaterra e historia de los Estados Unidos. Además, generalmente se ofrecía, o requería, un curso de educación cívica[79]. Sin embargo, los partidarios de la eficiencia social consideraban que este sistema de estudio de la historia era inadecuado: no tenía objetivo manifiesto, era demasiado académico, carecía de utilidad y había que reorganizarlo. La historia dejó de concebirse como un ramo moderno porque no tenía valor o utilidad inmediatos.

El Comité de Estudios Sociales fue presidido por Thomas Jesse Jones, el especialista en cuestiones raciales autor del importante informe federal *Negro Education*, aparecido en 1917. Conocido propugnador de la educación industrial y comercial, Jones fue el primero en acuñar la expresión "estudios sociales". Este nuevo campo de estudios surgió de la intersección de dos ideas afines: una de ellas era la de eficiencia social, esto es, que a los estudiantes había que enseñarles las destrezas y actitudes necesarias para adaptarse al orden social; la otra era "la nueva historia", de acuerdo con la cual, el contenido de los cursos de historia que se impartían en las escuelas debía seleccionarse a partir de "los intereses inmediatos de los alumnos" y del "significado social general"[80]. Según los patrocinadores de los estudios sociales, a los alumnos difícilmente podía interesarles la historia a menos que estuviese directamente relacionada con el presente.

---

[78] Edwards Krug, *The Shaping of the American High School*, pp. 349-352; Samuel Tenenbaum, *William Heard Kilpatrick: Trail Blazer in Education* (1951), pp. 102-107.

[79] Thomas H. Briggs, "Secondary Education" (1914-1915), p. 120.

[80] U.S. Bureau of Education, *The Social Studies in Secondary Education* (1916), p. 37.

Al parecer, el problema era que la historia a menudo carecía de finalidad social. Con demasiada frecuencia apuntaba a satisfacer la imaginación o la curiosidad del alumno, lo que, a juicio de los pedagogos modernos, era socialmente inútil. En su informe preliminar, el Comité de Estudios Sociales proclamó que los estudios sociales tendrían por objeto "formar buenos ciudadanos": "No tiene justificación alguna aprender hechos, condiciones, teorías y actividades a menos que contribuyan más o menos directamente a dar valor a los métodos que tienen por objeto mejorar la condición de los seres humanos". Incluso había que cambiar la educación cívica, que era el estudio del gobierno, por el estudio de los "esfuerzos sociales por mejorar a la humanidad. Que el alumno sepa cómo se elige al Presidente no es tan importante como conocer cuáles son las obligaciones de los funcionarios de salud de la comunidad". Ésta era una falsa dicotomía, puesto que en una democracia todos los ciudadanos tienen que saber cómo se elige al Presidente. En el futuro, el estudio de la historia se sometería a

> la prueba de la buena ciudadanía. El antiguo cronista que registraba los hechos de reyes y guerreros y pasaba por alto los esfuerzos realizados por el hombre común, había dejado de existir. Los grandes palacios y catedrales y pirámides, a menudo no son más que la caparazón vacía de un crecimiento parasítico en la fuerza de trabajo. Las minuciosas descripciones de estas tumbas antiguas no pasan de ser bronces que resuenan y címbalos que tintinean, comparadas con el historial de las alegrías y las penas, las esperanzas y los desengaños de las masas, que son infinitamente más importantes que cualquier construcción de madera, piedra y hierro[81].

El Comité de Estudios Sociales hizo hincapié en que la eficiencia social era "el rasgo principal de la educación moderna" y en que "la enseñanza de todas las materias debería contribuir a esta finalidad". En el futuro, los estudios sociales se destinarían a enseñarle al alumno cuáles eran las actitudes adecuadas y a adaptarlo "al medio social y a la situación actuales"[82]. El informe instaba a disminuir el tiempo dedicado a la historia, eliminando el estudio de las civilizaciones antiguas para reemplazarlo por cursos nuevos de estudios sociales que prestaran más atención a lo que sucede en la actualidad.

---

[81] "Social Studies in Secondary Schools: Preliminary Recommendation by the Committee of the National Education Association" (1913), pp. 291-292. Véase también Michael Bruce Lybarger, "Origins of the Social Studies Curriculum: 1865-1916", disertación para obtener el grado de doctor, Universidad de Wisconsin, Madison, 1981; Michael B. Lybarger, "Need as Ideology: A Look at the Early Social Studies" (1987), pp. 176-189.

[82] U.S. Bureau of Education, *The Social Studies in Secondary Education* (1916), pp. 9-11.

El legado de los principios cardinales

El informe de la CRSE prestó decidido respaldo a la eficiencia social como meta de la educación estadounidense e instó a las escuelas a iniciar la diferenciación de los planes de estudio al término del sexto o del séptimo grados. Sus conclusiones revelan la influencia ejercida por una generación de reformadores de la educación que rechazaba la enseñanza de cualquier materia por su valor intrínseco y prefería que las escuelas adoptaran objetivos funcionales tales como la vocación, la salud y la ciudadanía.

Aun cuando la divulgación misma del informe de la CRSE fue opacada por la Primera Guerra Mundial, éste constituyó una piedra angular en la historia de la educación en los Estados Unidos. Rápidamente se hizo célebre entre los educadores como "los siete principios cardinales", esto es, los siete objetivos basados en las necesidades de la vida. Al evaluar el lugar que ocupa en la historia, Lawrence A. Cremin expresó que dio comienzo a "una revolución pedagógica" e introdujo "toda una nueva era en la enseñanza estadounidense"[83]. El informe fue una victoria tanto para los antiacadémicos de los institutos pedagógicos como para la ideología de la eficiencia social.

Sus recomendaciones no pudieron ponerse en práctica de inmediato debido a que la mayoría de los maestros que hacían clases en ese momento se habían formado en épocas anteriores, cuando lo más importante era el contenido de las materias. Con todo, el informe reveló un amplio consenso entre los educadores de los institutos pedagógicos, los departamentos estaduales de educación y el U.S. Bureau of Education acerca del futuro de la enseñanza secundaria estadounidense. No recomendaba que se crearan cientos de escuelas vocacionales separadas, como pretendía David Snedden, y de hecho mantuvo cierta flexibilidad entre las carreras vocacionales propuestas y los planes de estudio de las escuelas secundarias.

Lo único que se necesitaba para poner en práctica los principios cardinales era un mecanismo eficiente, que permitiera que los educadores resolvieran rápidamente cuál era el programa adecuado para cada niño, cuáles serían los futuros profesionales y cuáles los leñadores y aguateros. Esa urgente necesidad sería satisfecha por los psicólogos de la educación, que trabajaban afanosamente en la creación de tests para poder clasificar a los niños a una tierna edad, en aras de la eficiencia social.

---

[83] Lawrence A. Cremin, "The Revolution in American Secondary Education, 1893-1918" (1955), p. 307.

LOS AÑOS SESENTA*

En los años sesenta, la sociedad estadounidense fue estremecida por cataclísmicos cambios sociales, culturales y políticos. Los sucesos resultaron tanto más sorprendentes por cuanto ocurrieron después de una década relativamente plácida —los años cincuenta— en que se creía posible resolver todos los problemas sociales y parecían haberse apaciguado los conflictos ideológicos. En 1960, al ser elegido Presidente, John F. Kennedy prometió que el gobierno federal prestaría activo respaldo a los cambios sociales. Los doce años siguientes fueron testigos de agitación y sucesos estremecedores. El Presidente Kennedy, su hermano, el senador Robert F. Kennedy, y el líder de los derechos civiles, Martin Luther King, Jr., murieron asesinados. La reacción contra la guerra de Vietnam provocó multitudinarias manifestaciones antibélicas y originó un movimiento estudiantil radicalizado, un movimiento juvenil de contracultura** y violentos choques entre estudiantes extremistas y la policía.

Al mismo tiempo, la lucha por los derechos civiles de los negros se tradujo en manifestaciones de protesta, en sangrientos choques entre los activistas de los derechos civiles y la policía del sur, en asesinatos por motivos racistas y en devastadores desórdenes urbanos. El movimiento en pro de los derechos civiles veía las escuelas públicas como una institución específica que podía influir de manera decisiva en las expectativas de los niños negros; su primera prioridad era desmantelar el sistema de escuelas segregadas que se aplicaba en el sur y, luego, abolir las prácticas raciales discriminatorias de las escuelas del norte y el oeste.

En medio de estas convulsiones, el sucesor de Kennedy, el Presidente Lyndon Johnson, convenció al Congreso que prestara apoyo a ambiciosos programas sociales, incluidos el programa Head Start, en 1964, y el suministro de ayuda federal a la educación, en 1965, mientras que, por su parte, la Corte Suprema pronunció varias sentencias de trascendental importancia destinadas a garantizar los derechos de las minorías. En realidad, la era conocida como "los sesenta" no terminó sino a mediados del decenio de 1970, con la renuncia de Richard M. Nixon a la Presidencia, el término de la guerra de Vietnam y la declinación de los revuelos internos. Las

---

* Capítulo 10, "The Sixties", traducido al castellano y reproducido con la autorización de Diane Ravitch c/o Writers' Representatives, Inc. 116 W. 14th St., 11th floor, New York, NY 10011. Publicado por primera vez en inglés en *Left Back: A Century of Failed School Reforms* (New York, NY: Simon & Schuster, 2000). Traducción al castellano de Rose Cave.

** *Countercultural youth movement,* en el original en inglés. (N. del T.)

repercusiones culturales de los años sesenta se dejaron sentir durante muchos años, tanto en las escuelas como en la sociedad.

Las escuelas del país fueron el centro de muchos de los trastornos sociales de la época. A medida que la generación nacida después de la guerra fue creciendo, el número de escuelas aumentó rápidamente para poder hacer frente al incremento de la matrícula. Los educadores, familiarizados desde hacía mucho con los problemas del crecimiento, sabían que para enfrentar el aumento de la natalidad se necesitaban más dinero, más aulas y más maestros. Sin embargo, no sabían bien cómo encarar el movimiento en pro de los derechos civiles, que los ponía en medio de un fuego político cruzado entre las comunidades blancas y negras y entre los tribunales federales y las estructuras políticas locales. En este momento decisivo, en que las escuelas trataban, a menudo con renuencia, de satisfacer las exigencias de ese movimiento y de cumplir las sentencias judiciales, se sumaron las presiones de los movimientos radicalizados y de contracultura para que se modificaran los programas de estudio y la naturaleza misma de la enseñanza escolar. La suma de acontecimientos remeció moralmente a las escuelas, que se sintieron inseguras respecto de su autoridad, vacilantes acerca de si debían o no ejercer algún control sobre el comportamiento de sus alumnos y dudosas respecto de lo que éstos aprendían.

El legado de los años cincuenta

El decenio de 1960 comenzó sin indicio alguno de los problemas que tendrían que enfrentar las escuelas y la sociedad. Los educadores estaban convencidos de que habían actuado bien. Después de todo, habían estado más próximos que ninguna generación anterior a proporcionar acceso universal a la enseñanza secundaria. En 1900, muy pocos jóvenes —sólo unos seis de cada cien— se graduaban de la enseñanza secundaria. Terminada la Segunda Guerra Mundial, la juventud aumentó su permanencia en la escuela a fin de aprovechar las nuevas oportunidades económicas que se abrían a los egresados de la enseñanza media. Hacia 1960, un sorprendente 70% del grupo de edades pertinente recibía su licencia secundaria[1].

Los años cincuenta fueron una época de prosperidad sin precedentes, que estimuló el desarrollo de una amplia clase media, la creación de nuevos barrios residenciales y el surgimiento de una cultura popular mol-

[1] National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics 1995* (1995), p. 108.

deada por la televisión, la publicidad y las familias que giraban en torno a los hijos. A diferencia de sus padres, los niños de clase media de los años cincuenta no sabían lo que era una guerra o una crisis, y cualesquiera que hayan sido sus temores respecto de la bomba atómica, vivieron protegidos de los desastres que habían afectado a las generaciones anteriores. Sin embargo, esta autocomplacencia de la posguerra resultaba profundamente perturbadora para muchos científicos y periodistas, que criticaban el materialismo de la sociedad estadounidense, el conformismo y el consumismo estimulados por la televisión y la publicidad, y la apatía de los jóvenes (que ciertamente contrastaba con el activismo político de los años treinta, cuando la mayoría de los académicos que participaron en él eran estudiantes universitarios[*]).

En los años cuarenta y cincuenta, las escuelas no impugnaron los valores de la sociedad de consumo. Al aprobar un tipo de educación para la adaptación a la vida, les inculcaron a los jóvenes que había que seguir la corriente y contemporizar. Esta filosofía hacía hincapié en la importancia de encontrar empleo, de adaptarse a las exigencias de la sociedad, de vestirse correctamente y de asimilarse al medio. Así pues, se preparaba a los jóvenes para integrarse al grupo, para contentarse complacidos con lo mismo que agradaba a sus pares y para comprar lo que ellos compraban. Ésta era la receta para alcanzar el éxito social.

En la enseñanza secundaria, los alumnos habitualmente eran asignados a planes diferentes —académico, vocacional[**] o general— según sus coeficientes intelectuales (C.I.) y sus calificaciones escolares. Los que seguían el programa académico recibían una formación excelente, pero a la mayoría de sus compañeros se les proporcionaba capacitación para el empleo o se les enseñaban materias muy elementales o de escasas exigencias. Los maestros estaban convencidos de que "satisfacían las necesidades" de sus alumnos proporcionándoles planes de estudio distintos, puesto que durante años lo habían hecho con gran éxito. El sistema de separar a los

* *College students*, en el original en inglés. Se ha traducido la expresión *college* como "universidad" o "educación superior", según sea el caso, ya que el *college* es una institución de educación académica, de nivel superior (o posenseñanza secundaria), que otorga un grado académico (el *Bachelor*) al cabo de cuatro años de estudio. En los Estados Unidos, la diferencia entre un *college* y una universidad radica fundamentalmente en que la segunda, además de los programas conducentes al primer grado académico (el grado de *Bachelor*), también imparte programas de posgrado y otorga los grados académicos posteriores (*Master* y Doctor (P.h.D)), en las distintas disciplinas. (N. del E.)

** Por *vocational education* suele entenderse un tipo de programa de estudios o capacitación destinada a preparar para el desempeño de un oficio u ocupación (N. del E.)

jóvenes en planes diferentes también dejaba satisfechos a los electores de distintos colores políticos: para los conservadores, ofrecer una educación académica a todos los niños (salvo los propios) era ineficaz, mientras que, a juicio de los liberales, era un buen sistema para responder a las diversas necesidades y aptitudes de los niños (siempre que sus propios hijos fuesen asignados al plan académico).

Críticos sociales tales como Paul Goodman y Edgar Z. Friedenberg pronunciaron elocuentes discursos sobre la falta de perspectivas de los jóvenes estadounidenses y el aplastante conformismo de las escuelas secundarias estadounidenses de los años cincuenta, pero los propios estudiantes se mostraban exasperantemente satisfechos de sí mismos. A fines de los años cincuenta, cuando el sociólogo James Coleman hizo un estudio sobre diez escuelas secundarias del norte del estado de Illinois, descubrió que existía una sociedad adolescente superficial y consumista, que era un reflejo de muchas de las actitudes menos atractivas de la sociedad adulta. A Coleman le causó profunda preocupación este mundo adolescente, en especial porque la sociedad estadounidense parecía haber cedido a la escuela la responsabilidad de la educación, que hasta entonces le había correspondido a la familia[2].

Más de medio siglo antes, John Dewey se había percatado de que la escuela estaba reemplazando a la familia y estimó que ello era una buena oportunidad para que los educadores sentaran la pauta de un futuro más promisorio. Según Coleman, lo sucedido era realmente muy diferente: lejos de vivir en una esfera moldeada por adultos preocupados e idealistas, los adolescentes vivían en su propio mundo, persiguiendo la aprobación de los suyos y no aquélla de los adultos, y participando en una subcultura que tenía su propio lenguaje, símbolos y valores. Como disponían de más dinero, se habían convertido en un mercado importante para la música popular, el cine y la publicidad. En vez de influir en ellos para que llegaran a ser ciudadanos intelectualmente despiertos y políticamente participativos, las escuelas hacían posible que los jóvenes se aislaran de la influencia de sus mayores.

¿Cuáles eran los valores de esta sociedad adolescente? Coleman llegó a la conclusión de que los jóvenes eran antiintelectuales y materialistas. No les importaba tanto el intelecto sino la destreza atlética, el atractivo físico y la popularidad. Los mejores alumnos y alumnas no querían ser

[2] Edgar Z. Friedenberg, *The Vanishing Adolescent* (1959); Paul Goodman, *Growing Up Absurd* (1960); James S. Coleman, *The Adolescent Society: The Social Life of the Teenager and Its Impact on Education* (1961), p. 9.

recordados como estudiantes sobresalientes. Si una niña quería ser popular y admirada, prefería que los demás no la vieran como una "matea". En la práctica, las redes sociales castigaban y excluían a las niñas "sesudas". Coleman observó que la subcultura adolescente era un "fuerte freno para los logros académicos". Los estudiantes que obtenían las mejores notas no eran necesariamente los más inteligentes, sino más bien los que estaban dispuestos a esforzarse más en "una actividad que, en general, no era recompensada"[3].

Pese a su materialismo y a su aparente desdén por los estudios, los adolescentes entrevistados por Coleman eran jóvenes sanos y se comportaban bien. Casi el 70% de los varones y el 77% de las niñas no fumaba; el 70% de los primeros y el 87% de las segundas no bebía cerveza; el 81% de aquéllos y el 88% de éstas nunca ingería bebidas alcohólicas. Coleman ni siquiera les preguntó si consumían drogas, hábito que a fines de los cincuenta estaba mucho menos difundido que el de fumar o beber. Cuando se les preguntó qué se necesitaba "para ser popular dentro del grupo", casi el 90% de las niñas respondió "tener buena fama", lo que significaba no ser sexualmente "libre" o promiscua. Abiertamente operaba un doble estándar, de acuerdo con el cual se consideraba censurable el comportamiento licencioso de las niñas, pero no el de los varones. Este código de conducta, que era respaldado por los jóvenes de ambos sexos, protegía a las niñas de los requerimientos sexuales de los varones[4].

En los Estados Unidos, los estudiantes universitarios eran tan tranquilos como los adolescentes menores que ellos. Al examinar numerosos estudios relativos al comportamiento de los jóvenes en los recintos universitarios, Philip E. Jacob encontró que en los campus del país, ya se tratase de universidades estaduales o pertenecientes a confesiones religiosas, a la Ivy League o destinadas a alumnos en régimen de externado, imperaban las mismas normas y valores. Según dijo, los estudiantes universitarios estaban "*admirablemente satisfechos*, tanto de sus actuales actividades como de sus perspectivas futuras". "Tenían plena confianza en que el porvenir [estaba] en sus manos; y que éste no dependía de circunstancias externas". La mayoría de ellos eran "desvergonzadamente egocéntricos [...]. Confían alegremente en que se amoldarán a la situación económica del momento y en que

[3] Ibídem, pp. 167-172, 250-255, 265.

[4] Ibídem, pp. 16-17, 118-123. El embarazo adolescente llegó a su punto máximo en 1957; cuando las niñas se embarazaban, por lo general abandonaban los estudios y se casaban. Maris Vinovskis, *An 'Epidemic' of Adolescent Pregnancy? Some Historical and Policy Considerations* (1988).

serán ampliamente recompensados si hacen un esfuerzo serio y productivo". Querían vivir en una sociedad libre de discriminación racial o étnica, pero no tenían planes para ayudar a lograrlo, sino "simplemente aceptar lo que venga". Admiraban las virtudes morales, pero aceptaban que en la universidad fuese corriente hacer trampa. Eran ciudadanos responsables, pero no les interesaba mucho influir en las políticas públicas. Les gustaba la idea de seguir estudios universitarios, pero sólo a unos pocos parecían importarles los aspectos intelectuales de su formación. A la mayoría, lo único que les interesaba de la educación superior era la preparación profesional y la experiencia social. Éstos eran los valores de la escuela y de la sociedad. Eran notablemente panglossianos*, y estaban convencidos de que "en este mundo todo es para mejor, que es el mejor de los mundos posibles"[5].

El sociólogo Gerald Grant retrató a los estudiantes de los años cincuenta en su libro, de 1988, sobre una escuela secundaria a la que denominó "Hamilton High". Sus alumnos "eran ordenados y pulcros" y en su mayoría blancos. Ubicada en una pequeña ciudad del noreste, la escuela era una comunidad muy unida en que alumnos, maestros, personal administrativo y padres compartían los mismos valores. Los maestros eran respetados y tenían un claro sentido de la autoridad. En la escuela predominaban la disciplina y la moral, y en general, las normas de comportamiento y sobre la forma de vestir eran tácitamente aceptadas. Se hacía hincapié en un programa de estudios académico tradicional, los alumnos se esforzaban por mejorar su rendimiento y el 85% de los que egresaban de sus aulas proseguía sus estudios en alguna institución de enseñanza postsecundaria. Alumnos y maestros estaban muy orgullosos de su escuela y estaban convencidos de que el mundo era un lugar ordenado, predecible y sano[6].

Los adolescentes de los años cincuenta fueron conocidos como "la generación silenciosa", por su actitud conformista y por su falta de interés en los temas políticos. No parecían prestarse para pertenecer a los movimientos juveniles de los años sesenta. No hay duda de que la rebelión de los estudiantes radicalizados de la época estuvo en parte dirigida contra la apatía y la sumisión de sus hermanos mayores y de sus padres; tampoco hay duda de que los líderes de la rebelión juvenil de los años sesenta no pertenecieron a la generación de estudiantes secundarios y postsecundarios de fines de los años cincuenta.

---

* De Pangloss, preceptor de Cándido, que representa el optimismo a ultranza en el cuento filosófico de Voltaire *Cándido o el Optimista*. (N. del T.)

[5] Philip E. Jacob, *Changing Values in College: An Exploratory Study of the Impact of College Teaching* (1957), pp. 1-5.

[6] Gerald Grant, *The World We Created at Hamilton High* (1988), pp. 13-19.

La crisis de la enseñanza afroamericana

Mientras que en los años cincuenta los estudiantes blancos de clase media aspiraban a ascender en la escala social y lograr comodidades materiales, los negros estadounidenses se agitaban intranquilos, descontentos del lugar secundario que ocupaban en el orden social del país.

Las organizaciones de derechos civiles ganaron una serie de juicios contra leyes y prácticas racialmente discriminatorias. Su mayor victoria fue la sentencia pronunciada en 1954 por la Corte Suprema de los Estados Unidos en la causa *Brown contra Board of Education*, que marcó el comienzo del fin de la segregación racial impuesta por los estados, no sólo en las escuelas públicas sino también en todas las demás instituciones públicas.

En 1955, la campaña para eliminar las restricciones raciales de la legislación y de las instituciones del país logró arraigo popular cuando el elocuente Dr. Martin Luther King, Jr. encabezó una manifestación masiva de protesta contra la segregación racial, en Montgomery, Alabama. Dirigido inicialmente por clérigos negros del sur, el movimiento en pro de los derechos civiles amplió sus huestes en 1962, cuando estudiantes universitarios negros se sentaron en comedores reservados a los blancos en Greensboro, Carolina del Norte, y se negaron a levantarse cuando rehusaron atenderlos. Cientos, y con el tiempo miles, de estudiantes universitarios blancos y negros realizaron manifestaciones similares contra el sistema de castas que separaba a los ciudadanos estadounidenses según el color de la piel.

En la época en que se falló el caso *Brown*, más de diez millones de niños, incluidos 3,4 millones de afroamericanos, asistían a escuelas públicas legalmente segregadas por raza en diecisiete estados y el Distrito de Columbia (otros cuatro estados permitían que los distritos separaran a los estudiantes según su raza). Inmediatamente después de pronunciada la sentencia en el caso *Brown*, los estados más tradicionales del sur que bordeaban con el norte (Maryland, Delaware, Virginia Occidental, Kentucky, Missouri y, con alguna renuencia, Oklahoma) resolvieron cumplir con lo resuelto por la Corte Suprema[7].

Sin embargo, las autoridades blancas de los once estados sureños* creyeron que podrían hacer caso omiso de la sentencia de la Corte contra la segregación legal en las escuelas, tal como lo habían hecho con el fallo

[7] Reed Sarratt, *The Ordeal of Desegregation: The First Decade* (1966), p. 359.

* *Deep South*, en el original en inglés. (N. del T.)

recaído en el caso *Plessy contra Ferguson*, en 1896, que había respaldado la existencia de establecimientos "separados pero iguales". Durante casi sesenta años, los tribunales federales habían hecho la vista gorda cuando los estados del sur y fronterizos mantuvieron escuelas separadas y extremadamente desiguales. Muchos gobernadores y legisladores estaduales pensaron que la sentencia del caso *Brown* resultaría tan ineficaz como lo había sido el fallo en el caso *Plessy*.

En la década siguiente, al quedar en claro que los tribunales federales no se apartarían de lo resuelto en el caso *Brown*, los estados más tradicionales del sur evitaron la integración recurriendo a maniobras legales, intimidación y "resistencia masiva" contra las órdenes emanadas de los tribunales. Pese a que en 1958 el Presidente Dwight D. Eisenhower envió tropas federales para hacer cumplir una orden judicial que exigía integrar las escuelas públicas de Little Rock, Arkansas, la estrategia del sur continuaba operando: diez años después de pronunciada la sentencia en el caso *Brown*, sólo el 9,3% de los estudiantes negros (315.841) asistía a la escuela junto con estudiantes blancos en las jurisdicciones que antes habían estado segregadas. En los once estados sureños, la proporción sólo llegaba al 1,8% (34.118) —en Mississippi no había ninguno y en Carolina del Sur, Alabama, Georgia y Arkansas, un número muy reducido[8].

La segregación racial institucionalizaba la supremacía blanca. Unida a un antiguo y exitoso esfuerzo de los estados del sur por impedir que los negros sufragaran y lograran algún poder político, preservaba un sistema de castas basado exclusivamente en el color de la piel. La segregación recordaba permanentemente a los negros que estaban subordinados a la estructura política blanca predominante y privilegiaba a los blancos pobres e ignorantes por el solo hecho de su color. En el sur, la segregación racial era parte integrante de la vida diaria en escuelas, universidades, hoteles, restaurantes, medios de transporte, lugares de esparcimiento, cines, fuentes de soda y otros servicios públicos y privados.

En las escuelas públicas, la segregación y la discriminación raciales impusieron una masiva desventaja educacional para la población negra. Quienes más necesitaban educación, los niños negros, cuyos antepasados habían sido esclavos analfabetos, eran destinados a las escuelas menos apropiadas. En los estados del sur, en los que se aplicaba un sistema escolar separado para blancos y negros, el año lectivo de las escuelas para éstos era más corto, los locales destartalados, los maestros tenían menos educación, los sueldos eran más bajos y los suministros inadecuados. Abrumados ya

[8] Ibídem.

por una agobiante pobreza y por la falta de poder político, la mayoría de los negros del sur estaban entrampados en el tramo inferior de la escala social y económica debido a la mala calidad de las escuelas, que los privaba de esperanzas respecto del futuro.

No obstante las grandes desventajas que acarreaba la segregación de los establecimientos educacionales, algunas de las escuelas para negros lograron que el talento y la excelencia florecieran entre sus alumnos. Por ejemplo, la Dunbar High School, de Washington, D.C., se destacó por sus excelentes maestros y la calidad de los estudios. Algunas de ellas (tales como la Wayne County Training School, de Jessup, Georgia; la Douglass High School, de Bristol, Virginia; la Dunbar High School, de Okmulgee, Oklahoma; la Langston High School, de Johnson City, Tennessee; y la J. C. Corbin High School, de Pine Bluff, Arkansas) formaron un extraordinario número de profesionales afroamericanos de alto nivel. La Caswell County Training School, de la zona rural de Carolina del Norte, logró inculcar un acentuado sentido de solidaridad comunitaria entre los niños afroamericanos, estimulando el aprovechamiento de "su más alto potencial". Estas escuelas públicas, muchas de las cuales originalmente habían sido escuelas parroquiales, mantuvieron una fuerte tradición académica y desarrollaron liderazgo profesional y en los negocios para sus respectivas comunidades, así como para el movimiento en pro de los derechos civiles[9].

Para muchos dirigentes blancos del sur, educar a los negros era peligroso e inconveniente, porque podía inducirlos a pretender ser más que simples obreros agrícolas, e incluso alentarlos a impugnar a la segregación. Las escasas oportunidades de educación que tenían los estudiantes negros limitaban mucho sus logros en esta materia. Incluso en 1930, casi el 40% de los jóvenes negros del sur vivían en condados en que no había enseñanza secundaria completa para ellos. En 1940, cuando casi el 80% de la población negra vivía en el sur, 41,8% de los negros mayores de veinticinco años tenían menos de cinco años de educación básica, proporción que en los blancos era de 10,9%. Únicamente el 7,7% de los negros mayores de veinticinco años había completado cuatro años de enseñanza secundaria, comparado con el 26,1% de los blancos. Tan sólo 1,3% de los negros mayores de

[9] Horace Mann Bond, *Black American Scholars: A Study of Their Beginnings* (1972), pp. 60-65; Vanessa Siddle Walker, *Their Highest Potential: An African American School Community in the Segregated South* (1996); Thomas Sowell, "Black Excellence: The Case of Dunbar High School" (1974), pp. 5-12; Faustine Childress Jones, *A Traditional Model of Educational Excellence: Dunbar High School of Little Rock, Arkansas* (1981); Jacqueline Jordan Irvine y Michele Foster (eds.), *Growing Up African American in Catholic Schools* (1996).

veinticinco años había terminado los estudios universitarios, comparado con el 4,9% de los blancos. Los negros de veinticinco a veintinueve años eran más instruidos que sus mayores, pero la diferencia entre las razas seguía siendo enorme: el 27% de este grupo más joven tenía menos de cinco años de escolaridad, frente al 3,4% de los blancos. Sólo 12,3% había completado los cuatro años de enseñanza secundaria, en comparación con 41,2% de los blancos y sólo el 1,6% de los negros se había graduado de la universidad, comparado con 6,4% de los blancos[10].

En los años cuarenta y cincuenta, los estados del sur destinaron recursos a las escuelas para negros, esperando evitar la integración por la vía de demostrar que el sistema de mantener escuelas separadas para ambas razas era igualmente bueno. Pero el interés en nivelar el gasto se produjo tras varios decenios de deliberado y pernicioso abandono de la enseñanza para los negros, durante los cuales la política pública cultivó y mantuvo el estado de ignorancia.

La segregación permitía invertir sumas diferentes según si se tratara de escuelas para negros o para blancos. Como en el sur, especialmente en las zonas rurales y en las ciudades pequeñas, los negros por lo general no tenían derecho a voto, estaban marginados del proceso político. En consecuencia, al asignar recursos públicos a las escuelas, las autoridades blancas podían pasar por alto sin peligro las necesidades de los estudiantes negros. El sur era la región más pobre de los Estados Unidos y en ella se invertía mucho menos en las escuelas que en el resto del país. Las autoridades educacionales de la región hacían lo posible por proporcionar una educación digna a los niños blancos, pero lo hacían a expensas de los niños negros: en 1940 las escuelas públicas del sur por lo general percibían tres dólares o más por cada dólar invertido en las escuelas públicas para negros. El desequilibrio a menudo era aún más acentuado: por ejemplo, Mississippi gastaba 52,01 dólares por niño blanco, pero sólo 7,36 por cada niño negro[11].

A fines de los años treinta, la legislatura estadual encomendó la realización de un estudio de las escuelas de Louisiana, donde el estado gastaba 77,11 dólares por niño blanco y 20,49 dólares por niño negro, y donde la mitad de los niños negros y la cuarta parte de los blancos abando-

[10] Edward E. Redcay, *Country Training Schools and Public Secondary Education for Negroes in the South* (1935), pp. 20, 59, 86; National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics, 1995* (1995), p. 17.

[11] Gerald D. Jaynes y Robin M. Williams, Jr., *A Common Destiny: Blacks and American Society* (1989), p. 59; Stephan Thernstrom y Abigail Thernstrom, *America in Black and White: One Nation, Indivisible* (1997), p. 37; John Hope Franklin y Alfred A. Moss, Jr., *From Slavery to Freedom* (1988), p. 361.

naba la escuela antes del quinto grado. No se pretendía que el estudio pusiera de relieve la diferencia entre la educación que recibían los blancos y los negros, sino más bien destacar la necesidad de mejorar las escuelas públicas para niños de ambas razas. Sin embargo, el estudio incluyó un crudo retrato de la vida de los negros en las zonas rurales de Louisiana y de la enseñanza a que tenían acceso en 1940, del que fue autor Charles S. Johnson, destacado sociólogo negro de la Universidad de Fisk. Johnson, que posteriormente llegó a ser presidente de Fisk, se había educado en la Universidad de Chicago.

Según Johnson, las familias negras generalmente se componían del padre, la madre y al menos seis hijos. Vivían en cabañas de madera, de dos o tres habitaciones, ubicadas en las proximidades de las plantaciones de algodón o de caña. Carecían de agua corriente. Los padres eran medieros y durante la cosecha todo el mundo trabajaba en el campo. Los miembros de la familia que no tenían edad suficiente para trabajar en los sembrados se quedaban en casa para cuidar de los más pequeños. En la casa había radio, no así libros, diarios, piano o una victrola; los muebles consistían en tres camas, una mesa pequeña y unas cuantas sillas. El padre y la madre tenían el equivalente de cuatro años de instrucción, podían leer y escribir "con dificultad". La mayoría de los niños abandonaba la escuela alrededor del quinto grado. Según Johnson, "una gran proporción de los niños negros proviene de esta clase de hogares"[12].

Por lo general, las escuelas eran del tipo de uno a dos maestros (al momento de realizarse el estudio, alrededor de dos tercios de las escuelas para negros de Louisiana tenían un solo maestro y únicamente en el 8% había más de tres). Los locales por lo general se encontraban en estado ruinoso, su equipamiento era deficiente y, en muchos casos, el nivel de instrucción de los maestros era precario. Las maestras de las escuelas de un solo maestro apenas sabían leer y escribir, debido a que su formación había sido inadecuada; además, eran incompetentes e incapaces de avanzar más allá de la realización de actividades vacías y mecánicas y de la memorización de hechos carentes de sentido e inconexos. Johnson se lamentaba de que se producía "un círculo vicioso, en el que el niño abandona un ambiente familiar de atraso cultural para asistir a una escuela que no es más que otra faceta del mismo ambiente. Recibe instrucción de una maestra que proviene del mismo nivel de incompetencia y regresa a su hogar sin haber

[12] Carleton Washburne, *Louisiana Looks At Its Schools: A Summary Report of the Louisiana Educational Survey* (1942), pp. 108-109. (Véase el capítulo sobre "The Negro Public Schools", por Charles S. Johnson.)

vislumbrado mucho más allá del patrón familiar que condiciona su conducta y su pensamiento"[13].

Tal era la situación en que se encontraban las escuelas para negros de los estados más tradicionales del sur en 1940, en vísperas de la gran migración del sur al norte. Los niños negros de las zonas rurales de Louisiana, al igual que aquellos de las escuelas rurales de otros estados más tradicionales del sur, presentaban una falta de instrucción desoladora, tal como sus padres. Según señaló Johnson, estos niños y sus familias estaban al margen de la corriente principal de la cultura estadounidense y sus escuelas, carentes de recursos y en estado de abandono, no contribuían mucho a facilitar su transición a un mundo de mayor cultura.

Pese a su falta de instrucción, los afroamericanos no estaban contentos con las mezquinas expectativas a su alcance. Durante la Segunda Guerra Mundial y en los años de la posguerra, muchos de ellos dejaron tras de sí la dura vida que habían conocido en el campo y se dirigieron al norte y a las ciudades en busca de empleo y de un porvenir más prometedor. Como consecuencia de ello, se produjo una extraordinaria migración interna. Entre 1940 y 1960, más de tres millones de negros abandonaron el sur rumbo al norte. En esos años, la proporción de negros que vivía en el campo bajó de 35 a 8%, mientras que la de los que vivían en las ciudades se elevó de 49 a 73%. Tan sólo en los años cuarenta, más de un tercio de los jóvenes negros de veinte a veinticuatro años que vivían en los estados más tradicionales del sur se trasladaron al norte[14].

Los afroamericanos que emigraron a zonas urbanas, fuesen del norte o del sur, se radicaron en barrios predominantemente negros, en viviendas hacinadas y de mala calidad, y sus hijos generalmente asistían a escuelas de condiciones similares. Como provenían de familias que escasamente habían alcanzado educación básica, había que proporcionarles capacitación intensiva en las destrezas y conocimientos necesarios para progresar económica y socialmente. Por desgracia, muchos de sus maestros blancos eran racistas y compartían la impresión general de los educadores y de la opinión pública de que, en materia de inteligencia, la diferencia entre las razas era innata, real y permanente.

Para peor, la migración de los negros coincidió con el apogeo en las escuelas públicas de la educación para la adaptación a la vida*. La máquina administrativa de las escuelas urbanas, que funcionaba sin tropiezos, determinaba las aptitudes de los nuevos alumnos negros administrándoles tests

---

[13] Ibídem, pp. 109, 113-114.

[14] Stephan Thernstrom y Abigail Thernstrom, *America in Black and White* (1997), pp. 79-80.

* *Life adjustment education*, en el original en inglés. (N. del T.)

de C.I. y de rendimiento. Cuando los resultados que obtenían en estas pruebas eran deficientes —lo que no era sorprendente en vista de los escasos logros educacionales de sus padres y de que ellos mismos habían tenido limitado acceso a los libros y la cultura— los niños negros fueron asignados en cantidades desproporcionadas a planes no académicos y a cursos para estudiantes lentos, discapacitados y retardados. Consagrados a la idea de que su misión era lograr la adaptación y no el progreso social, las escuelas de los años cuarenta y cincuenta preparaban a los niños para que se incorporaran a la sociedad, tal y cómo era en esa época. Lo peor que podía sucederles a los niños negros, que necesitaban prepararse para abrirse paso a través de las barreras sociales y no para amoldarse a ellas, era que se les proporcionara educación para adaptarse al medio social.

Como uno de los principios claves del concepto de educación para adaptarse a la vida consistía en capacitar al alumno para que desempeñara el trabajo concreto para el cual supuestamente estaba destinado, las escuelas públicas tuvieron que abocarse a la tarea de adaptar a los alumnos negros a la sombría realidad de su falta de expectativas. La mayoría de las profesiones les estaban vedadas y los grandes sindicatos impedían que los negros se afiliaran a aquellos que congregaban a trabajadores especializados. La utilización de tests del C.I. para distribuir a los alumnos en diferentes programas educacionales facilitaba la labor administrativa de las escuelas. Sin embargo, en vez de recibir la instrucción intensiva en lectura y aritmética que necesitaban, con demasiada frecuencia los negros eran asignados a planes de estudio que les entregaban conocimientos muy elementales y, en la práctica, los preparaban para desempeñar oficios menores como trabajadores no especializados y empleados domésticos, que eran los que les estaban reservados. Esto era adaptación social en su más mezquina acepción[15].

El florecimiento del movimiento en pro de los derechos civiles de fines de los años cincuenta y la primera mitad de los sesenta prometió cambiar esta sórdida realidad. En ciudades a lo largo del norte, el medio oeste y el sur, las organizaciones de derechos civiles exigieron la integración racial para mejorar el nivel de instrucción de los jóvenes negros. Sin embargo, al mismo tiempo la población de las ciudades y sus escuelas experimentaron un vuelco espectacular: a medida que llegaron los negros, los blancos abandonaron las ciudades y se trasladaron a los barrios residenciales en las afueras, de modo que en muchos sistemas educacionales de las grandes ciudades, los niños no blancos pasaron a ser mayoría. Como los

[15] David B. Tyack, *The One Best System: A History of American Urban Education* (1974), pp. 227-229.

cambios demográficos alejaron cada vez más la meta de la integración, las manifestaciones de protesta se intensificaron y los líderes negros se tornaron más agresivos cuando las juntas escolares no reaccionaron adecuadamente a sus exigencias de integración[16].

En medio de esta vorágine terció James B. Conant, ex presidente de la Universidad de Harvard, reconocido en todo el país como vocero de la reforma progresista. En 1961, Conant advirtió en su obra *Slums and Suburbs*, que fue éxito de ventas: "Estamos permitiendo que se acumule dinamita social en nuestras grandes ciudades", donde un gran número de jóvenes negros había salido de la escuela y se encontraba sin trabajo. ¿Qué podían hacer las escuelas? Sostuvo que "*En gran medida, lo que puede y debe hacer una escuela se determina por la situación y aspiraciones de las familias a las que presta servicios"* (cursivas de Conant). Conant reconoció que las escuelas de los barrios residenciales adinerados preparaban a la mayoría de sus alumnos para el ingreso a la universidad, pero recomendó que en las ciudades las escuelas centraran su atención en preparar a los alumnos para el mercado del trabajo, proporcionándoles capacitación vocacional de carácter práctico. Estaba convencido de que "la experiencia educacional de los jóvenes debería coincidir con el trabajo que han de desempeñar en el futuro"[17].

Ésta era la clásica doctrina progresista, consistente en diversificar los programas de estudios, que a principios del siglo veinte fue defendida ardorosamente por expertos en eficiencia tales como John Franklin Bobbitt y W. W. Charters, y en los años treinta y cuarenta por las prestigiosas comisiones en que había participado Conant. ¿Cómo habría que preparar a estos jóvenes? Según Conant, "No tiene sentido entregar capacitación a niños y niñas para empleos que no existen". Como la discriminación en el empleo era generalizada, el número de trabajos para los cuales se podía preparar a los niños negros era necesariamente limitado. ¿Debería darse educación de la misma calidad a los niños de los barrios pobres y a los de los barrios residenciales ricos? Conant no lo creía así. En su opinión, los padres en los barrios pobres, ya fuesen blancos o negros, debían ser "realistas" y reconocer que sus niños necesitaban una educación distinta de aquélla de los niños pertenecientes a comunidades de mayores ingresos. Ésta era precisamente la cuestión que se había discutido desde que se dio a conocer el informe del Comité de los Diez en 1893, que había recomendado que se

[16] Jeffrey E. Mirel, *The Rise and Fall of an Urban School System: Detroit 1907-1981* (1993), pp. 186-202, 252-253, 300-335.

[17] James B. Conant, *Slums and Suburbs: A Commentary on Schools in Metropolitan Areas* (Nueva York: McGraw-Hill, 1961), pp. 1-20, 40.

proporcionara el mismo tipo de instrucción a todos los estudiantes, sea cual fuere la actividad que probablemente desempeñarían en el futuro. Sin referirse a la polémica sostenida durante décadas, que parecía haberse resuelto hacía mucho, Conant se abanderizó con los críticos del Comité de los Diez y afirmó que a aquellos que no fueran a la universidad había que capacitarlos para un trabajo determinado, en vez de darles una educación académica[18].

En 1964, Conant fue muy criticado por Charles E. Silberman, periodista de la revista *Fortune*, en su obra *Crisis in Black and White*. Las recomendaciones de Conant, advirtió, "condenarían a los negros a ser leñadores y aguateros en una sociedad que necesita cada vez menos esta clase de personas. Los jóvenes negros requieren exactamente el mismo tipo de instrucción que los jóvenes blancos". Silberman advertía que la evolución de la economía llevaría a atribuir gran valor a los conocimientos y que, en general, las personas seguramente cambiarían de trabajo y de actividad muchas veces en la vida. En esta clase de mundo, proporcionar capacitación vocacional para desempeñar una actividad determinada no solo era "extraordinariamente poco práctico" sino que terminaría por arruinar las perspectivas de los estudiantes. Lo que necesitaban tanto los jóvenes blancos como los negros, según Silberman, era disciplina intelectual para aplicar los conocimientos existentes a situaciones nuevas. En su opinión, la principal destreza técnica era saber leer y escribir y la principal misión de las escuelas era enseñárselos a los niños negros en los primeros años de escuela[19].

Silberman había recibido la influencia de la obra del sicólogo Kenneth B. Clark, cuyas investigaciones fueron citadas por la Corte Suprema de los Estados Unidos en la sentencia de 1954 recaída en la causa *Brown contra Board of Education.* A comienzos de los años sesenta, había dirigido un importante estudio sobre la situación de los jóvenes que vivían en el barrio de Harlem. Era partidario de la integración racial, pero temía que si los estudiantes eran distribuidos en forma obligada entre las escuelas a fin de lograr el equilibrio de las razas, los blancos pudiesen abandonarlas, agravando así los efectos de la segregación. Insistió en que no se trataba de que los niños negros fuesen naturalmente incapaces de aprender, sino de que se habían visto sistemáticamente privados de una buena educación "de tal manera que forzosamente debieran tener mal rendimiento —resultado que podía revertirse proporcionándoles educación de calidad". Advirtió que, a menos que se adoptaran de inmediato medidas severas, el sistema de escuelas públicas de las zonas urbanas del norte llegaría a ser "un sistema

[18] Ibídem, pp. 36, 48.

[19] Charles E. Silberman, *Crisis in Black and White* (1964), pp. 252-254, 266-267.

predominantemente segregado [...]. Además, se convertirá en un sistema educacional de bajos estándares académicos, que proporcionará educación de segunda categoría a los niños de las clases bajas y, en consecuencia, en principal factor de la perpetuación de la 'dinamita social' que constituye la patología acumulativa del ghetto". Sólo podría haber una verdadera integración "si se impone el máximo de exigencias a todas las escuelas del sistema, de tal modo que la calidad de la instrucción no varíe en función de los ingresos o de las condiciones sociales del barrio. La integración y la calidad de la educación son metas interdependientes y deben perseguirse en forma conjunta. La una no es posible sin la otra"[20].

Según Clark, la educación pública de Harlem se caracterizaba por "su ineficacia, su mala calidad y su deterioro generalizado". En las escuelas había demasiados maestros inexpertos o suplentes; entre los alumnos, la disciplina era un problema endémico, y también lo era la violencia física con que los maestros trataban a los alumnos. Uno de ellos informó al grupo de trabajo de Clark que "A los niños no se les enseña nada; simplemente se los lleva de un lado a otro y a nadie parece importarle". Mientras más tiempo permanecían en la escuela los escolares de Harlem, peor era su rendimiento académico comparado con el de otros niños de la ciudad. Clark lamentaba que "Se espera muy poco de ellos; se les recompensa por resultados mediocres y, en consecuencia, su rendimiento es cada vez inferior al que deberían tener en su nivel". Menos de la mitad de los escolares de Harlem que ingresaban a la enseñanza secundaria se diplomaban y de los que lo hacían, pocos estaban preparados para desempeñar un trabajo y aún menos para seguir estudios universitarios. La mayoría de los que desertaban de la escuela estaban muy atrasados en lectura y matemáticas. Clark llegó a la conclusión de que fracasaban porque sus maestros no los creían capaces de aprender. Al esperar tan poco de ellos, las escuelas "perjudican precisamente a los niños que deben ayudar"[21].

Clark criticó con energía el conjunto de supuestos conexos que habían dominado el pensamiento y la política educacionales desde los años treinta. Sostuvo que la idea de que "debería educarse a cada niño de acuerdo con sus necesidades y sus aptitudes" permitía que los maestros confiaran menos en lo que podían lograr los niños negros, cuyas aptitudes ponían en duda. Rechazó la idea de que los niños provenientes de familias obreras necesitaran "un tipo de educación diferente del que se proporciona a los niños de familias de clase media", lo que inducía a las escuelas a proporcio-

[20] Kenneth B. Clark, *Dark Ghetto: Dilemmas of Social Power* (1965), pp. 111-112, 117.

[21] Ibídem, pp. 121-125, 134-136.

nar una educación de menor calidad a los niños de la clase trabajadora. Según dijo, la idea de que no se puede esperar mucho de niños en cuyos hogares no hay libros racionalizaba el fracaso de los niños de familias pobres. Se manifestó contrario a utilizar tests del C.I. para determinar la capacidad de aprendizaje del niño, por estimar que ellos deberían más bien destinarse a establecer lo que un niño *necesita* aprender[22].

Clark ridiculizó lo que denominó "devoción por la 'privación cultural'" que profesaban pedagogos y científicos sociales. A su juicio, quienes atribuían el fracaso académico de los niños negros a las desventajas del medio a que pertenecía la familia o al barrio en que vivían, simplemente buscaban una manera elegante de decir que no podía pretenderse que esos niños aprendieran a leer o a realizar las cuatro operaciones en los primeros años de escuela. A su juicio esta clase de determinismo no difería de antiguas y desprestigiadas ideas acerca de las bases biológicas del fracaso académico[23].

Según Clark, las malas expectativas se perpetuaban por sí solas. Los niños negros no aprendían porque no se les enseñaba bien y no se les enseñaba bien porque sus maestros "no confían en que pueden aprender, no pretenden que aprendan y no los tratan de una manera que les ayude a aprender". La mayoría de los maestros y funcionarios administrativos entrevistados para el proyecto de Clark hablaron de reducir las exigencias a fin de ponerlas a la altura del bajo nivel intelectual de los alumnos, estrategia que Clark criticó porque equivalía a cambiar pedagogos por guardianes[24].

Según Clark, la Junta de Educación de la Ciudad de Nueva York debía establecer normas rigurosas para los que practicaban la docencia en escuelas de los barrios pobres, que eran aquellas en que los niños tenían mayores carencias. Debían ser los mejores maestros del sistema, los grandes maestros, a los que se remuneraría mejor porque estaban mejor preparados y dispuestos a asumir responsabilidades importantes, además de que se desempeñarían en un "sistema sujeto a rendición de cuentas", que recompensara a los maestros que se destacaran por su excelencia y prescindiera de los malos y mediocres. Clark predecía que los niños negros pobres aprenderían si tuvieran maestros competentes que confiaran en sus aptitudes para aprender y se les diera la oportunidad de acceder a cursos personalizados de carácter intensivo. Sostuvo que tanto a los niños negros como a los maestros negros,

[22] Ibídem, pp. 126-127.
[23] Ibídem, pp. 129-133.
[24] Ibídem, pp. 131, 133.

> hay que exigirles el mismo rendimiento académico que a sus homólogos blancos [...]. No puede excusarse el mal desempeño de los alumnos negros *por el hecho de ser* negros. Hacerlo torna aún más rígidas e intolerables la patología, las injusticias y la discriminación propias del racismo. En materia de educación no debe haber un doble estándar, una coartada fácil. Las escuelas son instituciones destinadas a compensar la "privación cultural". De no ser así, serían innecesarias[25].

Reconociendo que, al menos en las grandes ciudades en que se concentraba la población negra, la integración inmediata era imposible, Clark propició una campaña para lograr la excelencia en las escuelas de los barrios pobres y sostuvo que era mejor "salvar ahora al mayor número posible de niños negros". Sabía que años de discriminación, prejuicios y esperanzas truncadas habían provocado frustración y cólera en la comunidad negra. Reconociendo que los activistas se estaban interesando por lo que sucedía en las escuelas, Clark previno contra la adopción de "puntos de vista inflexibles, de carácter emocional. Es posible que los gestos heroicos y las expresiones y posturas efectistas, las ideas demasiado simplistas de que hay que lograrlo todo o nada y la caza de brujas lleguen a dominar los titulares, pero no pueden resolver el problema fundamental de lograr que las escuelas públicas proporcionen una educación de buena calidad"[26].

Las advertencias de Clark cayeron en el vacío cuando los airados activistas avanzaron desde pedir la integración hasta exigir que las escuelas para negros fuesen controladas por negros. Cuando en las barricadas se escucharon gritos que llamaban al "poder negro", en las escuelas de las zonas urbanas aumentaron la violencia y el desorden. En su historia de los establecimientos educacionales públicos de Detroit, Jeffrey E. Mirel observó que el período comprendido entre 1969 y 1971 se había caracterizado por un espectacular incremento de la violencia en las escuelas. Un alto funcionario de Detroit comunicó que "al personal de las escuelas, a los alumnos y a los padres les preocupan cada vez más el orden y la seguridad personal del medio escolar. Su inquietud se basa en abundantes pruebas de actos de violencia física protagonizados por estudiantes y no estudiantes contra alumnos y maestros, en la elevada tasa de hurtos y vandalismo contra los bienes de las escuelas y en el volumen importante de tráfico de drogas y narcóticos que existe en los recintos escolares y en torno a ellos"[27].

---

[25] Ibídem, pp. 138, 140, 148.
[26] Ibídem, pp. 117-118.
[27] Mirel, *The Rise and Fall of an Urban School System* (1993), p. 333.

En este ambiente de crisis, la tarea difícil, rigurosa y a largo plazo orientada a mejorar la educación que recibían los niños negros fue reemplazada por luchas políticas por el control de las escuelas para negros que, incluso en los casos en que tuvieron éxito, no mejoraron la calidad de estos establecimientos. Tal como había temido Clark "los gestos heroicos y las expresiones y posturas efectistas", una especie de teatro callejero, desmerecieron la búsqueda de acciones concretas para asegurar la contratación de mejores maestros, la adquisición de materiales mejores, la adopción de planes de estudios mejores, la utilización de métodos didácticos más eficaces, el establecimiento de expectativas más altas y la introducción de los demás elementos esenciales para que la educación sea de mejor calidad.

La contracultura en las escuelas

A mediados de los años sesenta, los acontecimientos comenzaron a precipitarse con tal rapidez que dieron la sensación de que la crisis social era inevitable. La sociedad estadounidense parecía a punto de desmoronarse en medio de protestas en pro de los derechos civiles, manifestaciones antibélicas, revueltas en los campus universitarios, exigencias de los separatistas negros y estrafalarias actividades contraculturales.

En 1964, en el campus de la Universidad de California en Berkeley, estudiantes radicalizados protestaron contra las normas universitarias que reglamentaban su derecho de reunión y, con el tiempo, sus manifestaciones se convirtieron en un movimiento nacional contra la guerra de Vietnam. A partir de 1965 y comenzando por el sector de Watts, en Los Angeles, las ciudades del país debieron hacer frente a cuatro veranos consecutivos de violentos desórdenes que dejaron un elevado saldo en pérdida de vidas humanas y de bienes, principalmente en los barrios negros. En la segunda mitad del decenio de 1960, los choques entre la policía y los revoltosos se hicieron frecuentes, tanto en los barrios negros como en los recintos universitarios.

En los campus y en las ciudades, surgió la Era de Acuario (como se la denominó en la conocida comedia musical rock *Hair)* y aparecieron numerosos hippies, anunciadores de una contracultura librepensadora y rebelde, que llamaba a liberarse de la censura de los adultos, de las conductas y forma de vestir tradicionales y de las costumbres y usos de la clase media, especialmente en relación con el sexo y las drogas. La tradición y la autoridad parecieron derrumbarse a medida que la cultura popular del país absorbió el estilo anárquico y extravagante de los jóvenes rebeldes.

Todos estos movimientos culturales y conmociones políticas se estrellaron en el preciso instante en que las escuelas estadounidenses confrontaban un importante reto nuevo. A comienzos de los años sesenta, respondiendo al alboroto provocado por el lanzamiento del *Sputnik* en 1957, el gobierno federal había financiado un gran esfuerzo por mejorar los planes de estudios de matemáticas y ciencias, en especial para los estudiantes que pretendían llegar a la universidad. Pero en 1963 y 1964, el entusiasmo por el mejoramiento académico provocado por el *Sputnik* cesó súbitamente y fue reemplazado por la "crisis urbana" como principal tema de alcance nacional. De acuerdo con las facultades que le conferían la Ley de Derechos Civiles de 1964 y los recursos que la proporcionaba la Ley de Enseñanza Básica y Secundaria, el gobierno federal, con el apoyo de los tribunales federales, comenzó a imponer planes de integración en los distritos recalcitrantes del sur.

Preparadas o no para hacerlo, las escuelas estadounidenses debieron hacer frente a la necesidad de educar a niños negros provenientes de variados medios, a muchos de cuyos padres se les había negado una educación digna. En el pasado, las escuelas habían absorbido esta variedad de orígenes separando a los niños en grupos y orientando la instrucción de mayor calidad hacia aquellos que obtenían mejores resultados en las pruebas. Se partía de la base de que, con el tiempo, los peor calificados abandonarían los estudios. Pero en la era de la integración, este método, que se había probado en el tiempo, resultaba insostenible, porque habría condenado a la mayoría de los niños negros al plan educacional más elemental y los habría privado de la posibilidad de acceder a la educación superior. Algunos tribunales federales incluso prohibieron separar a los niños en planes diferentes por considerar que el sistema era discutible desde el punto de vista racial debido a su efecto segregador.

Las escuelas necesitaban como nunca antes una clara estrategia orientada a mejorar el rendimiento y las expectativas. Tenían que establecer cuáles eran los métodos y materiales más eficaces y cerciorarse de que los maestros estuviesen bien preparados y dispuestos a impartir docencia. Requerían programas cuidadosos y bien concebidos que ayudaran a los alumnos que tenían mayor necesidad de una buena educación. Incluso en el mejor de los casos, lo más probable es que las escuelas de las grandes ciudades, donde vivía una importante proporción de familias negras, no modificaran el orden social, pero al menos podían asegurar que sus alumnos supieran leer y escribir, realizar las cuatro operaciones y estuviesen plenamente preparados para continuar su educación, obtener un buen empleo y asumir las responsabilidades de la ciudadanía.

***

En este momento decisivo, el *zeitgeist* de la educación estadounidense se volcó frenéticamente hacia la conciencia liberacionista y seudorrevolucionaria que estaba removiendo al resto de la cultura. En la nueva era de insurrección de los estudiantes, la idea de mejorar los resultados reforzando la instrucción parecía un poco absurda y decididamente inadecuada. Los activistas, tanto blancos como negros, hablaban con mucha labia de "revolución", pero la única revolución verdadera era de estilo personal —de peinarse, vestirse y comportarse— y no del sistema político. Gatillado por la guerra de Vietnam y la resistencia a la conscripción militar, en muchos recintos universitarios, particularmente en los más elitistas y tolerantes, como Berkeley, Columbia, Cornell y Harvard, surgió un movimiento estudiantil radicalizado.

Los estudiantes universitarios que militaban en el movimiento realizaron manifestaciones, boicots, bloqueos, ocuparon oficinas administrativas, impidieron el desarrollo de las clases, interrumpieron a los oradores públicos cuyas opiniones no compartían, formularon exigencias "no negociables" para impedir las investigaciones relacionadas con temas militares o la conscripción militar en los campus, e incluso, en el caso de la Universidad de Columbia, detuvieron la construcción de un gimnasio universitario en terrenos públicos que colindaban con la comunidad de Harlem. En otras universidades, como el San Francisco State College y la Universidad de Cornell, activistas negros emplearon tácticas disociadoras para dar espectacularidad a sus exigencias de que se crearan departamentos de estudios negros, se contrataran más profesores negros y se admitieran más alumnos negros.

El uso de la violencia y la amenaza de utilizarla se convirtieron en pan de todos los días. Las causas defendidas por los estudiantes rebasaron la guerra y el racismo e incluyeron la exigencia de mayor participación en la toma de decisiones a nivel de la universidad y el derecho a elegir sus propios cursos y elaborar su propio plan de estudios, de preferencia que "estuvieran más de acuerdo con sus intereses". Volvía a estar en boga satisfacer "las necesidades de los jóvenes". La "pertinencia" pasó a ser lema y objetivo, al que muchas universidades respondieron creando cursos sobre revolución, movimientos juveniles, poesía "rock", cultura popular y otras materias destinadas a contentar a los estudiantes rebeldes.

En esta época, la palabra "requisitos" se convirtió en anatema. Se redujeron los requisitos para graduarse de la enseñanza universitaria, mientras que los requisitos de admisión, en especial el relacionado con el conocimiento de idiomas extranjeros, tambalearon. Por su parte, esto último eliminó uno de los estímulos más importantes para estudiarlos en la secun-

daria. La exigencia de pertinencia del programa de estudios alentó a los estudiantes a volcarse sobre sí mismos y perseguir sus propios intereses. Además, la necesidad de interesar a los alumnos indujo a escuelas y universidades a "comercializar" sus cursos dándoles títulos atrayentes, como si los estudiantes fueran consumidores en un amplio mercado educacional.

En el libro de Gerald Grant sobre el "Hamilton High", nombre ficticio de una escuela real, las turbulencias de los años sesenta destruyeron la placidez y la armonía de la comunidad escolar de la década anterior. Tras adoptar débiles medidas para aumentar la integración racial, entre 1968 y 1971 la escuela fue convulsionada por desórdenes y actos de violencia. La disciplina se desvaneció, desapareció el respeto por los maestros, aumentó el separatismo racial, muchos alumnos blancos de clase media abandonaron la escuela y las autoridades escolares tuvieron que destinar la mayor parte del tiempo a poner orden entre los alumnos levantiscos. Cuando el único castigo que recibieron tres alumnos que habían asaltado la biblioteca fue una suave reprimenda, los maestros se tornaron renuentes a imponer códigos de conducta. A medida que los alumnos reafirmaron su derecho a comportarse a su antojo, los maestros se replegaron, cerraron con llave la puerta de sus aulas para impedir la entrada de intrusos y "demostraron no estar dispuestos a confrontar a los estudiantes"[28]. En una escuela que se había enorgullecido de su marcado sentido comunitario, la autoridad de los adultos se vino al suelo: los alumnos tocaban sus radios en clase, faltaban a clases, insultaban a los maestros, llenaban de basura los corredores y, con el apoyo de sus padres, amenazaban con querellarse contra los maestros que trataran de imponer normas académicas o de conducta.

Temerosos de ser llevados a juicio, los adultos del "Hamilton High" se refugiaron en "un concepto puramente legal y técnico" de la función que les correspondía, "que para muchos se reducía a la obligación de albergar a los alumnos, mantener la paz, y evitar todo compromiso o exigencia de orden moral o intelectual". El consumo de drogas, alcohol y tabaco entre los alumnos se elevó y al mismo tiempo se acentuó su comportamiento ofensivo con sus profesores y compañeros. La escuela reaccionó a ello aplicando una política de que había que "permitir que los alumnos decidieran", que equivalía a que los adultos renunciaran a responder por la conducta de los alumnos. La escuela contrató nuevos especialistas, no sólo en materia de seguridad sino también de orientación y diversos servicios sociales. Para apaciguar las demandas de autonomía de los estudiantes, la escuela liberalizó los planes de estudio introduciendo numerosos ramos electivos no académicos, tales como "La paternidad en el día de hoy", "Cómo arre-

[28] Grant, *The World We Created at Hamilton High* (1988), pp. 54-63.

glar tu calendario de soltero" y "Buceo". Los estudiantes reaccionaron distribuyéndose entre los distintos planes: los mejores alumnos eligieron los mejores cursos y los demás evitaron los que imponían mayores exigencias. Los orientadores no daban a conocer sus impresiones personales porque estimaban que su función era facilitar, esto es, ayudar a los alumnos a elegir, y se especializaban en la aplicación de estrategias terapéuticas sin recurrir a juicios de valor ni pronunciarse sobre lo que estaba bien o mal. A medida que la escuela se tornó más burocrática y los maestros renunciaron a ejercer su autoridad como adultos, la escuela perdió toda noción de expectativas compartidas. Se tornó "más democrática" y más individualista, pero al mismo tiempo fue "más burocrática, más contestataria y oficialmente neutral en materia de valores"[29].

Los turbulencias de la época provocaron cambios importantes en las escuelas públicas. Confrontadas a la violencia, a problemas de disciplina y a pleitos ante los tribunales, las autoridades escolares rehuyeron actuar como representantes de los padres. En un esfuerzo por apaciguar los conflictos, se redujeron al mínimo las exigencias académicas. Los estudiantes debieron valerse cada vez más por sí solos, sin la guía de los adultos. El hecho de que los adultos renunciaran a su responsabilidad de instruir a los alumnos repercutió tanto en el comportamiento de éstos como en la coherencia académica de las escuelas.

El movimiento de liberación de la enseñanza

La obra *Summerhill*, de A. S. Neill, publicada en 1960, resultó un sorprendente éxito de ventas y fue uno de los libros más influyentes de la época. Era un relato sobre la escuela ultraprogresista que dirigía Neill en Inglaterra, e inspiró a muchos imitadores en los Estados Unidos. Se trataba de la obra perfecta para la era del individualismo y de la libertad estudiantil.

Neill era un convencido de que lo más importante era darles libertad a los jóvenes. En su escuela, ningún alumno era obligado a estudiar algo contra su voluntad. También era partidario de abolir la autoridad de los adultos. Es más, era completamente tolerante en cuanto a la actividad sexual de los niños (siempre que nadie se embarazara, dejara en vergüenza a la escuela o le provocara problemas financieros). Neill tocó la cuerda sensible de los jóvenes radicalizados y de los adultos que los respaldaban cuando expresó que *"Creo que es un error imponer las cosas mediante la*

[29] Ibídem, pp. 4, 53, 61-65, 67.

autoridad. El niño no debería hacer nada hasta convencerse él mismo que debe hacerlo. La maldición de la humanidad es la coacción externa, venga ella del Papa, del Estado, del maestro o del padre. Es totalmente fascista"[30] (cursivas en el original).

Neill había escrito otras obras sobre su escuela, pero ninguna de ellas había llamado la atención en los Estados Unidos. En 1960, cuando su editor estadounidense primero ofreció *Summerhill* a la venta, ni un solo librero colocó órdenes de compra. Sin embargo, hacia 1970 se vendía la extraordinaria cifra de 200.000 ejemplares de *Summerhill* al año y el libro era lectura obligatoria en al menos seiscientas asignaturas universitarias. (No deja de ser irónico que la apología que hacía Neill de la libertad de los estudiantes fuese lectura *obligatoria* en universidades estadounidenses.) El libro provocó vehementes reacciones. Algunos lectores sostuvieron que les había cambiado la vida, pero una mujer devolvió su ejemplar al editor diciendo que "su marido le había dicho que ella o el libro debían salir de la casa". Max Rafferty, el superintendente de educación del estado de California, un conservador, sostuvo que "preferiría matricular a su hijo en un burdel y no en Summerhill"[31].

Neill fundó Summerhill en Suffolk, Inglaterra, en 1921, como internado para niños desde los primeros años de enseñanza básica hasta la secundaria. Los alumnos, que generalmente fluctuaban entre cuarenta y cinco y setenta, provenían de familias relativamente adineradas que compartían las ideas de Neill, basadas en el *laissez-faire*, para la educación. La escuela encarnaba el sistema extremadamente centrado en el niño que fue popular entre algunos progresistas estadounidenses en los primeros decenios del siglo. Era un colegio en que imperaban los intereses, deseos y caprichos del niño. Neill estaba convencido de que, libres de toda coacción, los niños se educarían cuando estuviesen en condiciones de hacerlo y serían más sanos que aquellos que eran obligados a estudiar lo que él consideraba materias inútiles.

Parafraseando a Rousseau, Neill expresó que "un niño es por naturaleza juicioso y realista. Si se le deja solo, sin que los adultos le formulen sugerencias, desarrollará el máximo de su potencial". Neill rechazaba "toda disciplina, toda orientación, toda sugerencia, toda formación moral, toda instrucción religiosa". Cuando un niño llegaba a Summerhill, dependía de él asistir a clases. Si no tenía ganas de hacerlo, se le dejaba jugar todo el día durante meses e incluso años (Neill mencionaba con orgullo el caso de un

---

[30] A. S. Neill, *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing* (1960), pp. 57-58, 114.

[31] Max Rafferty, *Summerhill: For and Against* (1970), pp. 7-8, 17.

alumno que había pasado doce años en Summerhill sin haber asistido jamás a clases). Neill odiaba los exámenes, los premios y las notas, y despreciaba los libros que, a su juicio, eran "el instrumento menos importante de una escuela". Según él, Summerhill no aplicaba métodos didácticos especiales "porque no consideramos que, en sí, la enseñanza tenga demasiada importancia. El hecho de que una escuela tenga o no un método especial de enseñar a dividir carece de importancia, porque dividir sólo es importante para el que *quiera* aprender a hacerlo. Y el niño que *quiera* aprender a dividir *lo hará*, cualquiera sea la manera en que se le enseñe"[32].

Summerhill atrajo a los progresistas no sólo porque coincidía con su íntima convicción acerca de la conveniencia indiscutible de la educación centrada en el niño, sino porque Neill era partidario de la igualdad a ultranza y de la liberación sexual. Se vanagloriaba de haber eliminado su propia autoridad como director de la escuela. En Summerhill, las decisiones se adoptaban en reuniones en las que su voto tenía igual valor que el de un niño de seis años. Hacía hincapié en que él y los niños eran iguales y en que ninguno podía imponer las normas. Pero, claro está, los niños sí imponían las reglas, porque ellos superaban en número a los adultos. Por ejemplo, cuando trató de restringir el derecho a fumar a los alumnos mayores de doce años, los alumnos obtuvieron más votos y el límite de edad fue eliminado. En cuanto al tema del sexo, Neill defendió a brazo partido "el derecho del niño a masturbarse". Estaba convencido de que la represión sexual era causa de la mayoría de los males del mundo. Por lo tanto, fue casi majadero en que había que vencer las inhibiciones del niño respecto de la masturbación, y toleraba las relaciones sexuales entre los alumnos e incluso entre alumnos y maestros. Sostenía que el libre juego heterosexual era "el verdadero camino" a una vida sexual saludable en el adulto y sugirió que prohibir este juego provocaba homosexualidad, promiscuidad, sadismo, ansiedad y odio[33].

Neill se mofó de la idea de que "todos los niños deberían aprender matemáticas, historia, geografía, algo de ciencias, un poco de arte y ciertamente literatura". Advirtió que si se ponía demasiado énfasis en el aprendizaje se destruía la creatividad. No era contrario al aprendizaje mecánico o la memorización, sino al empeño por impartir instrucción antes de que los niños lo solicitaran. ¿Qué importancia tiene que un niño no quiera aprender historia o matemáticas?, decía. En Summerhill, las niñas a menudo evitaban estudiar matemáticas o física y preferían las clases de bordado. Según él,

[32] Neill, *Summerhill* (1960), pp. 3-5, 25, 29.

[33] Ibídem, pp. 22, 36, 43, 45, 208, 214; Jonathan Croall, *Neill of Summerhill: The Permanent Rebel* (1983), p. 280.

más tarde esas niñas serían modistas o diseñadoras de vestuario: "Es absurdo que un plan de estudios obligue a una futura modista a estudiar ecuaciones de segundo grado o la ley de Boyle"[34].

Summerhill se convirtió en la estrella de un número inusitado de drásticas críticas a las escuelas públicas que se publicaron en los años sesenta y comienzos de los setenta. Las principales obras de la primera oleada fueron *How Children Fail* (1964), de John Holt, *Death at an Early Age* (1967), de Jonathan Kozol, *36 Children* (1967), de Herbert Kohl, y *The Way It Spozed to Be* (1968), de James Herndon. Al igual que *Summerhill*, se convirtieron rápidamente en lectura obligatoria para los estudiantes de pedagogía.

John Holt, que era profesor en una escuela progresista privada de Colorado, criticó prácticamente todo lo que se hacía habitualmente en la escuela, incluidas las pruebas, las notas y un plan de estudios que describía lo que se suponía que debían aprender los alumnos. Insistió en que obligar a los niños a encontrar "la respuesta correcta" los volvía temerosos. El aprendiz ideal era una creatura, como su sobrina de diecisiete meses, que aprendía por la experiencia y la experimentación, sin recompensas ni castigos externos. Holt se parecía a los progresistas de los años veinte, que llamaban a centrarse en el niño, cuando afirmaba que "lo más probable es que los conocimientos que no sean verdaderamente descubiertos por los niños resulten inútiles y pronto sean olvidados". Describiendo a los niños como "personas sometidas", dijo que la escuela era su cárcel y los maestros sus carceleros[35].

A juicio de Holt, los educadores no deberían decidir qué conocimientos son indispensables para los niños. En su opinión, un plan de estudios fijo basado en el concepto que tengan los adultos sobre lo que pueda necesitarse en el futuro "era absurdo y pernicioso. No comenzaremos a tener una verdadera educación ni un verdadero aprendizaje en nuestras escuelas hasta que hayamos terminado con esta tontería. Las escuelas deberían ser un lugar en que los niños aprendan aquello que tengan más interés en aprender, y no lo que nosotros pensamos que deben saber". No habría verdadero aprendizaje a menos que la escuela fuera "un gran mesón de manjares en que haya un despliegue de actividades intelectuales, artísticas, creativas y atléticas, del que cada niño pueda servirse lo que quiera, y tanto o tan poco como desee". Todo esto sonaba conocido para quienes estaban familiarizados con el concepto progresista centrado en el niño, propio de

[34] Neill, *Summerhill* (1960), pp. 26-27.
[35] John Holt, *How Children Fail* (1964), pp. 49, 62, 125.

los años veinte, pero para una generación nueva de prosélitos sonaba nuevo y estimulante[36].

A diferencia de Holt, que hacía clases a niños adinerados, Kozol, Kohl y Herndon enseñaban en escuelas públicas urbanas, donde la mayoría de los alumnos eran negros y pobres. Todos ellos fueron de opinión de que la educación que recibían sus alumnos era deficiente y que habían sido objeto de malos tratos físicos o sicológicos por parte de maestros racistas o de un sistema escolar burocrático e insensible. Kozol obtuvo el Premio Nacional del Libro por su relato acerca de las atrocidades a que eran sometidos los niños negros pobres en las escuelas públicas de Boston. Según dijo, algunos niños habían recibido castigos corporales y casi todos estaban atrasados debido a la permanente rotación de maestros mediocres o incompetentes. Kozol hacía clases en Harlem. Tras abandonar el insípido plan de estudios obligatorio y dejar de lado textos sosos y anticuados, hizo que los niños trabajaran en proyectos, realizaran experimentos científicos y escribieran sus propias novelas. Herndon escribió un gracioso relato del año en que había ejercido como maestro. Sin saber a ciencia cierta qué enseñar a sus alumnos del primer ciclo de la enseñanza secundaria (muchos de los cuales estaban muy atrasados en lectura), resolvió que los niños hicieran lo que ellos quisieran. Cuando una maestra negra de gran experiencia le reprochó que no exigiera que los niños se expresaran bien o se comportaran correctamente, le aseguró que conocía mejor que ella a sus alumnos y se interesaba más por ellos.

Los numerosos escritos de los críticos radicales que se publicaron en ese período dejaban en claro que las escuelas públicas de los barrios pobres carecían de los instrumentos y quizá incluso de la voluntad para educar a los niños que les eran asignados. Todos estaban de acuerdo en que las bajas expectativas eran un mal endémico. Había un mal avenimiento entre los niños y las escuelas: para que éstas los educaran, ellas tenían que cambiar. Las más pobres eran las que más carecían de recursos y las que tenían maestros menos experimentados y más incompetentes; los niños que más necesitaban instrucción intensiva y estímulo intelectual eran los que tenían menos probabilidades de obtenerlos. Ciertamente requerían amplios recursos, y ciertamente deberían haber tenido los maestros más competentes y no un flujo sostenido de novatos, reemplazantes y fracasados.

Pero algo más andaba mal. Las escuelas de las grandes ciudades se habían convertido en sistemas burocráticos rutinarios, que funcionaban en forma tan mecánica como lo previeron progresistas tales como Edward

[36] Ibídem, pp. 155-157, 174-180.

L. Thorndike, David Snedden, W. W. Charters, John Franklin Bobbitt, Ellwood P. Cubberley y Lewis Terman, que administraban pruebas para determinar las aptitudes de los alumnos y los asignaban a nichos predeterminados. Durante años, el sistema funcionó como se había previsto, y canalizó la adecuada proporción de alumnos a universidades, granjas, fábricas, oficinas y tiendas, y al servicio doméstico y labores del hogar. El sistema, claro está, no había sido concebido para ocuparse de los niños que obtenían muy malos resultados en las pruebas y elevar el nivel de sus conocimientos y destrezas. Muchos niños, a fuerza de ambición o gracias a la extraordinaria dedicación de sus maestros, lograron eludir las bajas expectativas que les ofrecía el sistema. Pero el sistema propiamente tal era rígido y asignaba a los niños de bajo rendimiento a planes en que se esperaba poco de ellos y no proporcionaban estímulo intelectual.

***

Los críticos radicales de los años sesenta tenían toda la razón en indignarse por las pavorosas condiciones en que funcionaban las escuelas urbanas para niños negros, pero su indignación los llevó a rechazar prácticamente todas las manifestaciones de la educación académica: los libros de texto y las pruebas, las notas y evaluaciones, los planes de estudio y de lecciones, e incluso los conocimientos. En la era de la contracultura y de la revolución estudiantil, la solución a la mayoría de los problemas era la libertad, libertad "para dedicarse a lo propio", libertad de la intromisión de los adultos. En los años veinte y treinta, los progresistas hablaron de preferir la experiencia a los conocimientos y de liberar a las escuelas de los planes de estudios basados en los conocimientos; inconscientemente, sus herederos ideológicos persiguieron los mismos objetivos.

En 1969, en su obra *Teaching as a Subversive Activity*, Neil Postman y Charles Weingartner recomendaron una serie de medidas que habrían alterado la transmisión de conocimientos de una generación a otra. Propusieron que todas las materias fueran electivas y que se eliminaran todos los ramos y requisitos. Recomendaron que los maestros fueran destinados a enseñar ramos que nunca habían estudiado ("Que los profesores de 'inglés' enseñen 'matemáticas', los de matemáticas, inglés, los de estudios sociales, ciencias, los de ciencias, arte, y así sucesivamente"; "trasladar a todos los maestros primarios a la escuela secundaria y a la inversa"). Postman y Weingartner sostenían que el principal obstáculo para una buena

educación era la insistencia de los maestros en "hacer que algo que creen saber entre en la cabeza de personas que no lo saben"[37].

Esta clase de ideas no podía menos que empeorar la situación en que se encontraban los niños pobres que, en realidad, necesitaban mayores oportunidades para aprender, más atención de parte de los adultos, mayor estructuración, mejores planes de estudio, mejor material didáctico y maestros más preparados que los ayudaran a adquirir conocimientos y destrezas. Sin embargo, según los críticos a ultranza, la solución era la libertad. Y sus recetas se tornaron cada vez más radicalizadas. Fue así como comenzaron a surgir propuestas de libertad *en* las escuelas y libertad *respecto de* las escuelas, primero de escritores y críticos sociales, luego de profesores de pedagogía y, finalmente, de las propias escuelas.

Para algunos críticos radicales, el principal problema era la enseñanza propiamente tal. Carl Rogers, psicoanalista, sostuvo que las escuelas deberían dejar de lado el aprendizaje tradicional y centrarse más bien en el "crecimiento personal" mediante "grupos de encuentro" y "sensibilización*". En una afirmación que fue repetida a diestra y siniestra por quienes estaban ansiosos de echar por la borda todos los requisitos académicos, Rogers sostuvo que el mundo cambiaba tan rápidamente que los conocimientos y destrezas del pasado estaban obsoletos y que, por lo tanto, los estudiantes sólo debían aprender "los *procesos* mediante los cuales se resuelven los problemas". Afirmó que los estudiantes tenían que aprender cómo resolver problemas pero que no necesitaban estudiar el origen de éstos ni la forma en que se habían resuelto en el pasado. De acuerdo con el sistema ideal que proponía, los maestros no enseñarían sino que serían "facilitadores" de un "aprendizaje autodirigido". Todo esto se lograría haciendo que maestros, funcionarios, alumnos e incluso padres, participaran en terapias colectivas en que pudieran compartir sus sentimientos más íntimos. Lo que pretendía Rogers era convertir las escuelas en sesiones de terapia de grupos[38].

A juicio de los críticos a ultranza, las intervenciones superficiales y las reformas no darían resultado. Las escuelas tendrían que cambiar radicalmente para poder crear un nuevo tipo de persona y, de esta manera, una sociedad nueva. En los años treinta, cuando educadores reformistas quisieron crear un nuevo orden social, reconocieron que había una contradicción

---

[37] Neil Postman y Charles Weingartner, *Teaching as a Subversive Activity* (1969), pp. 137-139. Diez años después, Postman se retractó de sus ideas extremas en *Teaching as a Conserving Activity* (1979).

* "*Sensitivity training*", en el original en inglés. (N. del T.)

[38] Carl Rogers, *Freedom to Learn* (1969), pp. 303-307.

entre el deseo de que las escuelas giraran en torno al niño y el deseo de que fuesen capaces de reconstruir la sociedad. En 1932, cuando George Counts desafió a los educadores progresistas a que construyeran un nuevo orden social, rechazó el individualismo exagerado de las escuelas centradas en el niño, consciente de que les faltaba la disciplina colectiva necesaria para lograr ese nuevo orden social. Al parecer, los pedagogos progresistas de los años sesenta no se percataron de que estas mismas cuestiones habían sido debatidas por la generación anterior y reafirmaron su convicción cuasi religiosa de que la libertad irrestricta de los estudiantes debía necesariamente conducir a una sociedad mejor. Inspirados en *Summerhill*, los críticos confiaban en que los niños que pudiesen elegir libremente siempre lo harían de manera acertada y que, con el tiempo, el mundo sería un lugar muchísimo mejor en que ya no existirían el racismo, la guerra ni el odio.

Uno podría poner en duda este concepto idealista de la naturaleza humana e incluso el problema práctico que plantea encontrar maestros que lleven a la práctica esta percepción rousseauniana. Hasta cabría preguntarse por qué razón los críticos rara vez preguntaron si los padres querían que sus hijos asistieran a escuelas como Summerhill. Pero respecto de un punto no debería haber duda alguna: una filosofía educacional consistente en "dedicarse a lo propio" era la peor receta posible para los niños pobres, porque dejaba abandonados a sus propios recursos a los niños que precisamente más necesitaban una instrucción que estuviese orientada a fines determinados. En los cursos en que los maestros "facilitaban" en vez de enseñar, los niños pobres se encontraban en enorme desventaja frente a los niños privilegiados provenientes de hogares en que padres instruidos se encargaban de leerles, los llevaban a museos, los rodeaban de libros y les proporcionaban todo aquello que la escuela no les estaba enseñando. Los niños pobres no tenían esta protección. Si la escuela no se esforzaba por educarlos, lo más probable es que nadie lo hiciera. La idea extremista de que a los niños pobres habría que dejarlos en libertad para aprender o no era jugar con sus vidas (las partes que participaban en el juego eran graduados de clase media alta de universidades prestigiosas). Este enfoque *laissez-faire* de la educación equivalía a renunciar a la promesa básica de la educación pública, a saber, proporcionar igualdad social.

La crítica radicalizada de las escuelas se convirtió en un movimiento dinámico, basado en la hipótesis de que el sistema de educación pública era un gran mecanismo opresor, una herramienta en manos de una sociedad injusta y corrupta, y que deberían crearse instituciones nuevas para liberar a los niños de la escuela y de la sociedad. Desde comienzos de siglo habían existido escuelas del sector privado semejantes a Summerhill, en número

mayor o menor según la tenacidad y los recursos de sus fundadores. A fines de los años sesenta, estas escuelas, ahora llamadas "escuelas libres" y "escuelas comunitarias", proliferaron. Según uno de sus partidarios, en 1967 y 1968 se habían creado 20 y 30 escuelas nuevas, respectivamente, en 1969 de sesenta a ochenta, en 1970 más de ciento cincuenta y en el período 1971-1972, más de doscientas[39].

Una de las primeras escuelas libres, la Children's Community School, de Ann Arbor, Michigan, imitó directamente el modelo de Summerhill. Sus maestros, dirigidos por Bill Ayers, miembro del ala revolucionaria de la "Students for a Democratic Society", estaba convencido de que los niños no debían aprender a leer hasta que ellos mismos le "pidieran" a alguien que les enseñara. Basada en Summerhill, esta estrategia no tuvo éxito. El biógrafo de Diana Oughton, otra maestra de la Children's Community School, expresó que "La falla más importante de la escuela y que la llevó en definitiva al fracaso, fue que allí nadie aprendía a leer". (Oughton murió en 1970, fabricando bombas terroristas en el sótano de una residencia privada de Nueva York.) Los críticos más severos de la escuela fueron los padres negros, que querían que sus hijos estudiaran ramos académicos y "surgieran dentro de la sociedad estadounidense y no que la reconstruyeran"[40].

Hacia comienzos de los años setenta, cuando proliferaron las escuelas libres, su matrícula era ínfima y abarcaba apenas un décimo del 1% de los estudiantes del país. Sin embargo, estas escuelas ejercieron gran influencia en la educación estadounidense. Estimulados por el ejemplo del movimiento privado en pro de las escuelas libres, los grandes sistemas de enseñanza pública crearon escuelas secundarias públicas alternativas, generalmente más pequeñas y más abiertas a la experimentación que las escuelas secundarias corrientes. Una célebre escuela secundaria de esta clase fue el Parkway Program, de Filadelfia, escuela "sin muros" que carecía de local propio y enviaba a sus alumnos a aprender en instituciones y empresas de la comunidad. En vez de escandalizar a la clase dirigente, el Parkway Program sirvió de modelo a otras ciudades, al punto que en la ceremonia de graduación de 1970 tuvo como conferenciante de honor al director de Instrucción Pública de los Estados Unidos[41].

---

[39] Allen Graubard, *Free the Children: Radical Reform and the Free School Movement* (1972), pp. 40-41.

[40] Thomas Powers, *Diana: The Making of a Terrorist* (1971), pp. 64-67. Véase también Todd Gitlin, *The Sixties: Years of Hope, Days of Rage* (1993, 1987).

[41] Graubard, *Free the Children* (1972), p. 299; Henry Resnik, "Parkway: A School Without Walls" (1971), pp. 248-262.

El movimiento en pro de la educación abierta

Como reacción al torrente de críticas que las inundaron a fines de los años sesenta, las escuelas públicas se plegaron al movimiento en pro de la educación abierta, que era innovador pero al mismo tiempo agradablemente familiar, esto es, justo lo que necesitaban para superar su desaliento. El movimiento en pro de la educación abierta fue un fenómeno espectacular. Nunca antes una corriente de reforma educacional había alcanzado renombre a nivel nacional casi de la noche a la mañana, logrado el apoyo entusiasta de dirigentes educacionales y ocupado un lugar preponderante entre los temas de debate público, para desaparecer al cabo de pocos años. Mientras que el siglo veinte había sido testigo del advenimiento y del ocaso de muchas modas en el campo de la educación, ésta tuvo un brillante comienzo y una vida inusitadamente breve.

El movimiento cobró impulso en 1967, tras la publicación de una serie de artículos de Joseph Featherstone, aparecidos en *The New Republic*, que causaron sensación entre las autoridades educacionales. Featherstone se refirió a las *infant schools*[*] británicas, organizadas en torno a la actividad, como "una profunda y arrolladora revolución de la educación primaria inglesa". En las escuelas primarias británicas, las actividades diarias "dependen totalmente de lo que resuelva el maestro, quien, por su parte, les ofrece a los alumnos la posibilidad de elegir". Las aulas estaban bien equipadas y en ellas había áreas de actividades y mesas para trabajos de arte, para jugar con agua y arena, para leer y un rincón para juegos. Los maestros de estas escuelas estaban convencidos de que "en un medio apropiado, los niños pueden aprender mucho por su cuenta y que en la mayoría de los casos sus opciones son un reflejo de sus necesidades"[42]. Esta clase de establecimientos encuadraba muy bien con la tradición progresista estadounidense, porque habían sido diseñados de acuerdo con los postulados del movimiento en pro de la actividad que había tenido gran influencia en muchas escuelas primarias norteamericanas en los años veinte y treinta.

Por desgracia, muchos estadounidenses que abrazaron la causa de la educación abierta no se percataron de que los establecimientos elogiados por Featherstone estaban destinados a niños de cinco a siete años de edad y no eran necesariamente un modelo adecuado para niños de todas las edades. Los educadores que se habían formado con los principios de la educación progresista proclamaron que la "educación abierta" era el método más

* El *infant school*, en Gran Bretaña, corresponde a un primer ciclo de la educación primaria. (N. del E.)

[42] Joseph Featherstone, "Schools for Children" *(*1967), pp. 17-21; "How Children Learn" (1967), pp. 17-21; "Teaching Children to Think" (1967), pp. 15-25.

apropiado para todas las etapas de la escolaridad. Su sello distintivo resultaba familiar a los progresistas estadounidenses. Las escuelas abiertas hacían hincapié en los proyectos, las actividades y la iniciativa de los alumnos. Sus maestros eran "facilitadores" del aprendizaje y no transmisores de conocimientos. Los alumnos no tenían que sentarse en salas de clase sino que podían reunirse a aprender en los pasillos o corredores de la escuela, o en cualquier lugar de la comunidad circundante. Se apreciaba más el aprendizaje afectivo (o emocional) que el aprendizaje cognitivo (o intelectual). Por lo general, la instrucción se impartía en grupos compuestos por alumnos de diferentes edades y en forma individual. Las salas de clase estaban distribuidas en centros de actividad y no en filas de escritorios colocadas frente al maestro. La presencia de ruido indicaba la existencia de aprendizaje activo. Estas prácticas provenían directamente del movimiento progresista, centrado en el niño, de los años veinte y treinta.

En 1970, la obra del periodista Charles E. Silberman, titulada *Crisis in the Classroom*, que fue un éxito de ventas, llevó a la opinión pública a considerar que la educación abierta era la solución para los problemas de la educación estadounidense. Es más, Silberman afirmaba que la educación abierta era una panacea social, un antídoto al colapso del "sentido y finalidad de nuestras vidas". Sólo seis años antes, él mismo había sostenido que la disciplina intelectual debía ser la palanca que conduciría a la igualdad de las razas en las escuelas de los Estados Unidos. Profundamente susceptible a las tendencias culturales, ahora llegaba a la conclusión de que lo que más necesitaban las escuelas del país era liberarse de la disciplina intelectual. Con financiamiento de la Carnegie Corporation, de Nueva York, Silberman criticó con energía a las escuelas públicas, sosteniendo que eran "lugares lúgubres y tristes" y declaró que el principal problema de la educación estadounidense era su "falta de sentido", su "servil apego al horario y al plan de lecciones". Según él, había que reemplazar las "tiránicas" escuelas públicas del país por la educación informal que se impartía en los parvularios británicos. En cuanto a las escuelas secundarias, proponía que los alumnos pudiesen decidir libremente qué materias estudiar, qué cursos debían ofrecerse, cómo debían ser evaluados, a qué querían destinar los largos períodos en que no había actividades programadas, y cómo vestirse[43].

Pese a que, en general, los elogios de Silberman a la libertad de los estudiantes fueron acogidos con adulador encomio, algunos se mostraron escépticos. James Koerner, crítico de la educación estadounidense, sostuvo

[43] Charles E. Silberman, *Crisis in the Classroom: The Remaking of American Education* (1970), pp. 10-11, 207-208, 324, 340-356.

que, contrariamente a lo afirmado por Silberman, muchas escuelas primarias estadounidenses eran tan informales y libres como cualquier escuela inglesa ("Lejos de obsesionarles lo que en el oficio se denomina lo cognitivo a expensas de lo afectivo, muchas personas, en especial los padres, consideran que son demasiado tolerantes y carentes de gobierno"). Rechazó los empeños de Silberman por imponer su modelo preferido de progresismo "de manera generalizada a padres que no tienen derecho a opinar". Nadie pondría inconvenientes si esas escuelas fueran voluntarias, decía Koerner, pero "la receta de Silberman no acepta nada tan modesto. Ha visualizado el futuro y está convencido de que funciona. Deja en claro que lo único que puede hacerse es reacondicionar todo el sistema educacional"[44].

Más severo aún fue el sociólogo Amitai Etzioni, quien sostuvo que Silberman había ofrecido una percepción utópica, poco práctica y engañosa. A su juicio "Ninguna sociedad podría funcionar si todos sus miembros actuaran de manera tan egoísta como aquellos que tratan de maximizar sus libertades". Impugnando el concepto optimista de Silberman sobre la naturaleza humana, Etzioni afirmó que los niños no se educan espontáneamente sino que requieren estímulo y orientación sistemáticos, sea que provengan de hogares tolerantes y privilegiados, o de hogares pobres y desventajados. Además, no le parecía razonable pretender que niños que venían de situaciones tan diferentes pudieran beneficiarse de la misma estructura escolar[45].

Pero no había forma de detener esta causa triunfante. En 1970, el movimiento en pro de la educación abierta se había convertido en una verdadera cruzada, a la que se plegó una multitud de ávidos seguidores. Departamentos estaduales de educación, organismos federales, institutos pedagógicos, revistas, fundaciones y escuelas se unieron a la causa de la libertad del estudiante. Grupos de pedagogos estadounidenses cruzaron el Atlántico para observar la revolución que tenía lugar en las *infant schools* británicas. Los comisionados de educación de Nueva York y Vermont se declararon partidarios del movimiento (y con el tiempo, este último fue director de las escuelas de la ciudad de Nueva York). A comienzos de los años setenta aparecieron numerosos libros y artículos que proclamaban las bondades de la educación abierta. A través de todo el país, las autoridades educacionales crearon aulas abiertas, derribaron los muros que separaban las salas de clase (lo que era otra manera de interpretar lo que quería decir educación "abierta"), o diseñaron nuevos edificios en que no había muros

[44] James D. Koerner, "The Greening of the Schools" (1971), pp. 13-18.

[45] Amitai Etzione, "Review of *Crisis in the Classroom"* (1971), pp. 87-98 (transcrito en Passow, *Reactions to Silberman's* Crisis in the Classroom, pp. 90-102).

divisorios. En las escuelas secundarias, se rebajaron los requisitos para graduarse, se aumentó el número de cursos electivos y los ramos tradicionales se dividieron en "minicursos".

***

Pese al aparente triunfo de la educación abierta, algunos autores radicales llegaron a la conclusión de que no era posible reformar las escuelas porque el problema *era la propia idea* de "escuela". Entre estos librepensadores cabe señalar a George Leonard e Ivan Illich.

En 1968, Leonard, periodista de la revista *Look*, publicó *Education and Ecstasy*, obra de gran éxito de ventas en la que condenó a los malos de siempre: las notas, las pruebas, la competencia, las distinciones y las "respuestas correctas". A su juicio, las escuelas estaban concebidas de manera de aplastar el aprendizaje y crear "una generación de abatidos esclavos del trabajo". La verdadera finalidad de la educación era "la libertad, la expresión personal y el entusiasmo". En sus fantasías, concibió un campus del año 2001, en que los niños podrían ir y venir "cuando y siempre que lo deseen", como también "hacer *lo que les dé la gana*, a condición de que no hagan daño a otros". Según dijo, la escuela del futuro consistiría en una serie de "medios de aprendizaje", edificios majestuosos en que se utilizarían estrategias tales como el bombardeo de los sentidos, las computadoras, el análisis de las ondas cerebrales, las actividades que expandan la mente y otras que provoquen "entusiasmo" por el aprendizaje. Leonard concibió la educación desde el punto de vista del movimiento del potencial humano, que se interesaba por el conocimiento de sí mismo, la meditación, la estructura de las ondas cerebrales, el intercambio de información biológica y los grupos de encuentro. A su juicio, estos intereses "afectivos" pronto reemplazarían el tradicional énfasis de las escuelas en lo "cognitivo" o "la antigua trampa de las materias". La verdad es que la escuela del futuro concebida por Leonard parecía mucho más amenazadora para la libertad individual que las escuelas a la antigua, donde lo único que tenía el maestro era un puntero de nogal y no la capacidad tecnológica para controlar la mente[46].

En 1971, en su libro *Deschooling Society*, Ivan Illich recomendó que se aboliera la escolarización formal. A su juicio, la escolarización universal era un fraude financiado por el gobierno para proteger el empleo de burócratas y maestros. Respaldó la propuesta del economista Milton Friedman de que se emitieran *vouchers* escolares, de manera que los recur-

[46] George B. Leonard, *Education and Ecstasy* (1968), pp. 15, 17, 120, 141-150, 194.

sos se entregarían directamente a los padres, quienes entonces podrían escoger al proveedor de educación más acorde con sus preferencias. Illich quería eliminar "el monopolio de la escuela". Mientras más invirtiera el gobierno en las escuelas, insistía, más perniciosas serían. Comparó las escuelas con cárceles o asilos, cuya finalidad era controlar la mente y "modificar el comportamiento", en donde a los estudiantes se les inculcaban los valores de la sociedad y eran objeto de un "suicidio espiritual", y donde los maestros actuaban como terapeutas y guardianes[47].

***

A mediados de los años setenta, en los momentos en que los críticos a ultranza de las escuelas desarrollaban su concepción apocalíptica y utópica del futuro, el ambiente político experimentó un vuelco al ponerse término a la conscripción militar y llegar a su fin la guerra de Vietnam. La marejada de entusiasmo por la educación abierta y otras reformas extremas se desvaneció cuando entre padres y legisladores surgió un movimiento a favor de "volver a ocuparse de lo esencial".

Si los autores de libros fueran responsables del sistema educacional del país, lo más probable es que las escuelas públicas hubieran desaparecido o se hubieran convertido en versiones de Summerhill. Sin embargo, por grande que fuera el éxito de sus libros y artículos, los autores que se ocuparon del tema de la educación no expresaban la opinión de los padres ni del público estadounidense en general. Éstos nunca respaldaron la campaña para que se diera el máximo de libertad a los estudiantes. En una encuesta Gallup realizada en 1969, la falta de disciplina fue mencionada como principal problema de las escuelas. Algunos distritos escolares crearon escuelas alternativas para satisfacer a los padres que querían que sus hijos asistiesen a una escuela "básica" que pusiera énfasis en las asignaturas tradicionales, en la forma de vestir y en el buen comportamiento, pero ello no fue suficiente para acabar con los llamados a que las escuelas dieran cuenta del cumplimiento de sus responsabilidades. Entre mediados y fines de los años setenta, la mayoría de los estados establecieron estándares

[47] Ivan Illich, *Deschooling Society* (1971), pp. 8, 12-19, 49-50, 68, 72, 87, 96. Jonathan Kozol, el reformador de las escuelas urbanas, sostuvo que *Deschooling Society* "es muy posible que sea la obra más importante publicada en los Estados Unidos en veinte años". (Por su parte, Kozol prefería que hubiese escuelas gratuitas no públicas a que se eliminara la escolarización.) La afirmación de Kozol apareció en la contratapa de la edición en rústica de *Deschooling Society*, publicada por Harrow Books en 1972.

mínimos de competencia en las destrezas básicas y casi la mitad de ellos exigía que los estudiantes aprobaran estas pruebas para poder graduarse de la enseñanza secundaria. Estos exámenes permitieron que las escuelas centraran su atención en la enseñanza de las destrezas básicas, lo que aceleró la desaparición de la educación abierta, pero no hicieron nada para elevar los estándares más allá del mínimo puesto a prueba o para restablecer la formación académica en las escuelas.

El movimiento en pro de la educación abierta fracasó no sólo por la oposición de la opinión pública, sino debido a sus propios defectos. Ya en 1971, Joseph Featherstone, cuyos artículos habían dado vuelo al movimiento, se preocupaba de que se había convertido en moda. Tras visitar muchas aulas abiertas, informó que "las mejores son tan buenas como lo que he visto en Inglaterra; las peores son una mezcolanza"[48].

En 1972, Roland S. Barth, director de escuela de Massachusetts, que fue uno de los más fervientes partidarios de la educación abierta, dio la voz de alarma. En su obra *Open Education and the American School*, relató su propio esfuerzo desastroso por introducir la educación abierta en dos escuelas públicas de la ciudad cuyos alumnos eran principalmente negros. Contratado como coordinador de instrucción, llevó consigo a seis maestros formados en los principios de la educación abierta. Los maestros colocaron sus escritorios al fondo de la sala y organizaron centros de aprendizaje para los niños. Se suponía que los niños eligieran sus propias actividades, mientras el maestro iba de grupo en grupo y de niño en niño, estimulándolos. Se partía de la base de que los alumnos actuarían de manera responsable cuando abandonaran libremente la sala para ir al baño o a beber agua.

Sin embargo, al cabo de tres meses, el programa de educación abierta fue abandonado. Los escritorios de los maestros volvieron a ocupar su lugar al frente de la sala, los escritorios de los alumnos se ordenaron en filas y los niños fueron distribuidos de acuerdo con el nivel que habían alcanzado en lectura y matemáticas. Diariamente, los maestros entregaban tareas para la casa y daban pases para ir al baño y al dispensador de agua. El programa sucumbió ante la resistencia de niños y de padres. La multiplicidad de opciones no hizo más que confundir a los niños; mientras más opciones tenían, menos capaces eran de seguir una de ellas hasta el final y más disociadores se tornaban. Los alumnos "se agrupaban de a diez y veinte fuera de los baños y en torno a los dispensadores de agua. Si el maestro volvía la espalda a la clase, cuando se daba vuelta nuevamente

[48] Joseph Featherstone, "Tempering a Fad" (1971), pp. 17-21.

encontraba en la sala sólo a tres de veinticinco niños". Los niños exigían que "el maestro impusiera orden" y rechazaban los intentos de éste por traspasarles a ellos la responsabilidad del aprendizaje[49].

Barth reconoció de mala gana que lo que los niños deseaban era estabilidad y que el maestro les demostrara que eran importantes para él: "Las aulas abiertas y sus maestros no les daban lo uno ni lo otro […]. Los alumnos ponían a prueba al maestro que trataba de dirigir a un curso que no conocía y se mostraban insolentes hasta que éste imponía la disciplina tradicional o era desplazado y otro llegaba a ocupar su lugar"[50]. Los padres de los alumnos negros se indignaban cuando visitaban las salas de clase, escuchaban el ruido y veían a los niños comportarse mal sin ser corregidos por sus maestros. Temían que el experimento les negara a sus hijos precisamente la educación que había llevado al éxito a los maestros blancos. Querían para sus hijos la misma disciplina, instrucción y estructura que los haría tan exitosos como sus maestros. Al finalizar el año, se puso término al experimento de la educación abierta, y con ello a los educadores de la enseñanza abierta.

En la introducción del libro más pesimista pero más juicioso de Barth, Featherstone escribió "Comienzo a recelar de consignas como la de la educación abierta. A Barth le sucede lo mismo. Creo que puede hacer más mal que bien. Actualmente, estoy tratando de convencer a los partidarios de la enseñanza abierta e informal que inicien un movimiento cuya única consigna sea exigir escuelas dignas". Agregaba Featherstone: "Debería cuestionarse más el derecho de una persona a imponer planes educacionales a niños cuyos padres los consideran inaceptables por razones filosóficas". Pocos partidarios de la educación abierta se habían planteado esa pregunta, porque partían de la base de que todo el mundo quería o debía querer lo mismo que ellos[51].

En 1974, Donald A. Myers, que formó parte de un grupo de trabajo que evaluó las aulas abiertas en el estado de Nueva York, expresó que "al parecer, en los Estados Unidos la educación abierta está prácticamente muerta". Según dijo, había muerto no sólo porque no había logrado mejorar el desempeño de los alumnos, sino porque periodistas de la prensa amarilla y fanáticos irresponsables habían exagerado sus bondades. "En la educación estadounidense", declaró "ha llegado el momento de que los maestros

[49] Roland S. Barth, *Open Education and the American School* (1972), pp. 109-112, 138-142.

[50] Ibídem, pp. 147-156.

[51] Joseph Featherstone, prólogo de la obra de Barth, *Open Education and the American School* (1972), p. x.

deberían declararse en huelga cuando los predicadores en materia de educación" propongan innovaciones cuyos resultados no hayan sido comprobados mediante investigaciones cuidadosas y prolongadas. En vez de pagarles y elogiarles, habría que despedir a estos mercachifles que "deberían dar las gracias porque no los mandan a la cárcel como les sucedería a los representantes de una empresa farmacéutica que comercializaran una droga antes de haber sido probada". Myers criticó a los que querían prescindir de los programas de estudios, convertir a los maestros en "lacayos discretos" y transformar el aprendizaje en un juego. Se preguntaba por qué razón tantos educadores estadounidenses se resistían a reconocer que "escribir una frase, expresarse con buena dicción, tocar el piano o aprender estadísticas deductivas son simplemente trabajos difíciles"[52].

A Lisa Delpit, educadora afroamericana que había hecho clases en el centro de Filadelfia a comienzos de los años setenta, le inquietaron las consecuencias de la educación abierta para los niños pobres. Tras empaparse de la doctrina de la educación abierta cuando era estudiante de pregrado de pedagogía, creó una clase no convencional y observó cómo sus alumnos negros quedaban rezagados. Al cabo de seis años de ejercicio de la profesión, a pesar suyo se fue tornando más tradicional, y pareciéndose más a las monjas que la habían educado en la escuela católica, y observó que sus alumnos mejoraban sostenidamente sus destrezas. Más adelante, siguió estudios de posgrado, donde aprendió la técnica de enseñanza progresista más moderna, el "proceso de escritura", de acuerdo con el cual no había que corregir los errores de los alumnos ni enseñar técnicas, sino centrarse en la "fluidez" (esto es, en dejar que los pensamientos de uno queden sobre el papel). Cuando visitó Filadelfia, un colega negro habló pestes de la insensatez del "proceso de escritura": "Nuestros niños *tienen* fluidez. Lo que necesitan es aprender las técnicas que les permitirán entrar a la universidad […]. Éste no es más que otro engaño racista para marginar a nuestros niños. Los niños blancos aprenden a escribir decentemente. Aunque no se les enseñe en la escuela, sus padres se aseguran de que adquieran lo que necesitan. Pero ¿qué pasa con nuestros niños? No lo adquieren en la casa y en la escuela se pasan el tiempo aprendiendo a expresarse con fluidez". Delpit se dio cuenta de que los maestros progresistas blancos creían que al dejar que los estudiantes negros se expresaran sin aprender a leer, escribir o hablar correctamente, los estaban liberando de un "sistema educacional racista".

[52] Donald A. Myers y Daniel L. Duke, "Status in New York State", (1973), p. 63; Donald A. Myers, "Why Open Education Died" (1974), pp. 60-67. Véase también Roland S. Barth, "Beyond Open Education" (1977), pp. 489-492.

Cayó en cuenta de que, a menos que adquirieran estas destrezas, los estudiantes no podrían incorporarse en la sociedad[53].

El hecho de que la educación abierta desapareciera como movimiento, consigna y grito de batalla no significó que las aulas de la enseñanza primaria estadounidenses volviesen a aplicar prácticas rígidas y formales. Desde los años veinte, la mayoría de ellas había recibido la influencia de diversas variedades de educación progresista. La mayoría de los maestros se habían formado de acuerdo con métodos no convencionales y no sabían nada acerca de los métodos "tradicionales" o del aprendizaje mediante la memorización. Hacia fines de los años setenta, habría sido difícil, si no imposible, encontrar un instituto pedagógico o un departamento estadual de educación que fuese partidario de los métodos formales. En la mayoría de los distritos escolares del país, la enseñanza primaria tradicional era informal y contenía muchos, si no la mayoría, de los elementos de la educación abierta. Hacia 1940, casi todos los maestros, incluso los que se consideraban "tradicionales", habían incorporado a su rutina diaria las actividades, los proyectos y las visitas a terreno. Mucho tiempo atrás, las filas de escritorios fijos se habían reemplazado por mobiliario transportable. Las prácticas de la educación abierta que eran válidas se habían aplicado mucho antes de que surgiera el movimiento y sobrevivieron a su desaparición.

Las escuelas secundarias del país respondieron a las revueltas culturales y a las turbulencias pedagógicas de fines de los años sesenta y comienzos de los setenta reduciendo las exigencias para graduarse, aumentando el número de asignaturas electivas, eliminando las reglas sobre el modo de vestir y aflojando las reglas de disciplina. Para apaciguar las exigencias de libertad de los alumnos, las escuelas secundarias redujeron sus expectativas en materia de conducta y su disposición a actuar *in loco parentis*. Los maestros que habían estudiado pedagogía para evitar ser reclutados para el servicio militar en Vietnam, simpatizaron con las exigencias de los alumnos de que se eliminaran las normas sobre la forma de vestir y los cursos obligatorios, aun cuando estas demandas sólo fueron expresadas por un reducido número de alumnos. También lo hicieron los nuevos maestros, que habían estudiado las obras de los críticos radicales en los cursos de pedagogía y se habían graduado tras rendir un examen para demostrar que habían comprendido el mensaje de los críticos. Al comenzar a ejercer la profesión, maestros que estaban en la universidad cuando se produjeron los

[53] Lisa D. Delpit, *Other People's Children: Cultural Conflicts in the Classroom* (1995), pp. 12-17 (publicado originalmente con el título de "Skills and Other Dilemmas of a Progressive Black Educator" [1986], pp. 379-385).

desórdenes estudiantiles en los campus, acogieron los argumentos de los críticos en cuanto a que las escuelas no debían juzgar ni presionar a los alumnos, y debían permitirles decidir qué estudiar y cómo comportarse. En forma lenta pero segura, las escuelas abjuraron de su responsabilidad de enseñar conocimientos y de inculcar una conducta recta y comportamientos adecuados.

El legado de los años sesenta

En 1975, la condición en que se encontraban las escuelas del país se convirtió en cuestión de política a nivel nacional cuando la prensa reveló que los resultados de la Scholastic Aptitude Test (SAT) para el ingreso a la educación universitaria habían empeorado marcadamente desde el período 1963-1964. La College Entrance Examination Board, que estaba a cargo de la administración de esta importante prueba al elevado número de estudiantes que postulaban a la educación superior, designó una comisión de alto nivel para que investigara las razones del deterioro. El informe que presentó en 1977 señaló las causas probables del fenómeno, entre las cuales mencionó la diversificación racial del grupo encargado de tomar la prueba (partiendo de la base de que los estudiantes no blancos estaban menos preparados para satisfacer los mismos estándares que los que sí lo eran), las convulsiones políticas (la guerra de Vietnam, los asesinatos políticos y Watergate), así como la influencia de la televisión y los cambios que había experimentado la estructura de la familia (el aumento del número de divorcios y de madres que trabajaban). Sin embargo, el grupo observó que los cambios ocurridos en las escuelas también habían debilitado el rendimiento académico. El incremento del número de cursos electivos se había acompañado de una baja de la matrícula en los cursos académicos básicos. Por ejemplo, entre 1971 y 1973 la matrícula en los cursos de inglés había disminuido 11%, mientras que la de los ramos electivos se había elevado rápidamente. Para citar otro ejemplo, en Massachusetts había aumentado el número de escuelas que ofrecían cursos de cine y medios de comunicación social, mientras que había disminuido el de las que ofrecían cursos de inglés e historia universal para el primer ciclo de la enseñanza secundaria. En California, la matrícula de los cursos básicos de inglés y redacción registraron una fuerte caída a comienzos de los años setenta, en cambio, la de los ramos electivos prácticamente se duplicó[54].

La comisión investigadora de alto nivel observó con pesar que “El ausentismo, que se consideraba inaceptable, actualmente se tolera. Una ‘A’

[54] College Entrance Examination Board, *On Further Examination* (1977), pp. 26-31.

o una 'B' significan bastante menos que antes. Ser ascendido de un curso a otro ha pasado a ser casi un trámite. Al parecer, las tareas para la casa han disminuido a la mitad". El vocabulario de los textos destinados al undécimo grado correspondía al que antes se habría considerado apropiado para el noveno o décimo grados, y había aumentado el número de ilustraciones. Examinando la evidencia, el grupo de trabajo del SAT llegó a la conclusión de que "la lectura que se exige y lleva a cabo actualmente es menos reflexiva y crítica" y que "al parecer, ha pasado de moda escribir con esmero". Las escuelas secundarias habían disminuido sus exigencias y rebajado sus expectativas, al mismo tiempo que el estudiantado se había diversificado y contenía una proporción mayor de alumnos afroamericanos e hispánicos. Esta situación se asemejaba a lo sucedido en los años treinta, cuando las escuelas secundarias aumentaron el número de programas y planes de estudio no académicos a medida que se acrecentó la proporción de estudiantes blancos de bajos ingresos[55].

El informe del College Board fue seguido de comentarios igualmente pesimistas sobre la situación en que se encontraba el estudio de idiomas extranjeros, matemáticas y ciencia en las escuelas. En 1979, una comisión designada por el Presidente Jimmy Carter llegó a la conclusión de que "La ineptitud de los estadounidenses en materia de idiomas extranjeros es punto menos que vergonzosa, y es cada día peor". En las escuelas secundarias, la matrícula en cursos de idiomas extranjeros había disminuido de manera marcada, de 24% en 1965 a sólo 15% a fines de los años setenta. Sólo uno de cada veinte estudiantes secundarios estudiaba un segundo año de un idioma extranjero. En la enseñanza secundaria, el cuasi colapso de la matrícula de los cursos de idiomas extranjeros se produjo cuando las universidades resolvieron eliminar el ramo como requisito de admisión. En 1966, el 34% de las universidades exigía el estudio de un idioma extranjero como requisito de admisión, pero diez años más tarde sólo lo hacía el 8%. En 1980, una comisión presidencial que examinó la situación en que se encontraba el estudio de las ciencias y la ingeniería se lamentó del "deterioro general de la calidad y de las expectativas" de las escuelas, de la reducida matrícula de los cursos de ciencias y matemáticas avanzadas y del aflojamiento de los requisitos de admisión a la educación superior[56].

---

[55] Ibídem; véase también David L. Angus y Jeffrey E. Mirel, *The Failed Promise of the American High School, 1890-1995* (1999).

[56] President's Commission on Foreign Language and International Studies, *Strength Through Wisdom: A Critique of U.S. Capability* (1979), p. 6; National Science Foundation y U.S. Department of Education, *Science and Engineering: Education for the 1980s and Beyond* (1980), pp. 3, 46-48.

En 1983, Clifford Adelman, investigador del U.S. Department of Education, analizó las asignaturas que habían cursado los graduados de la enseñanza media entre 1964 y 1981. Concluyó que durante este período se había producido "un menoscabo sistemático de los ramos académicos (y de algunos vocacionales)". Los estudiantes secundarios dedicaban menos tiempo a cursos académicos y más a asignaturas no académicas que les daban créditos. Los planes de estudio se habían tornado "difusos y fragmentados". La matrícula en el "plan general" se había elevado "de 12,0% a fines de los años sesenta a 42,5% a fines de los setenta", dijo Adelman, y se había convertido "en el plan predominante en la escuela secundaria". Este plan, que no era académico ni vocacional, se componía de cursos tales como conducción de vehículos, conocimientos generales de comercio, cursos de nivelación, educación del consumidor, capacitación para el matrimonio y la edad adulta, educación sanitaria, dactilografía y economía doméstica[57].

Otro estudio realizado en 1974 por investigadores del U.S. Department of Education comparó a los estudiantes que se graduaron de la enseñanza secundaria en 1972 y 1980. Comprobó que en esos ocho años, los resultados de las pruebas de aptitudes verbales y matemáticas habían empeorado, que había disminuido el tiempo dedicado a las tareas para la casa y aumentado las notas infladas. El porcentaje de alumnos del último año que seguían un plan de estudios académico había bajado de 46% en 1972 a 38% en 1980, mientras que en ese período la proporción de alumnos secundarios que debió inscribirse en cursos de nivelación en matemáticas se había septuplicado, elevándose de 4 a 30%. Casi tres cuartas partes de los estudiantes consideraban que su escuela debería haber hecho mayor hincapié en ramos académicos básicos. Sin embargo, pese a este conjunto de indicadores negativos, los alumnos que se graduaron en 1980 eran "más seguros de sí mismos" que sus pares de 1972 y más proclives a confiar en que serían capaces de llegar a graduarse de la universidad[58].

En general, éste era el panorama desalentador de un país que había permitido que en las escuelas predominara el sistema electivo. En 1922, el gobierno federal contabilizó que en las escuelas del país se ofrecían unos

[57] Clifford Adelman, "Devaluation, Diffusion, and the College Connection: A Study of High School Transcripts, 1964-1981", documento elaborado para la National Commission on Excellence in Education (1983), pp. 1, 3, 18-22.

[58] William B. Fetters, George H. Brown y Jeffrey A. Owings, *High School Seniors: A Comparative Study of the Classes of 1972 and 1980* (1984), pp. 5-8. Utilizando métodos diferentes, el estudio de Adelman llegaba a la conclusión de que un 42,5% de los alumnos que se graduaron habían seguido el curso general, mientras que el estudio de Fetters, Brown y Owings fijaba la cifra en 38%.

175 cursos diferentes; en 1973, el número de cursos disponible superaba los 2.100. Aprovechando su nueva libertad, los estudiantes secundarios habían optado por descartar los ramos difíciles y elegir alternativas más fáciles. Los alumnos muy motivados seguían tomando cursos avanzados, pero no eran muchos los que seguían su ejemplo. La función propiciadora de la igualdad que debía cumplir la enseñanza secundaria se vio severamente disminuida, ya que los mejores alumnos continuaron estando bien preparados mientras que las exigencias y las expectativas de los alumnos corrientes o malos eran muy bajas. Como consecuencia de las políticas de *laissez-faire* de los años setenta, los estudiantes estadounidenses estaban inscribiéndose en menos cursos, estudiando menos y aprendiendo menos. En los años setenta, los resultados de las pruebas estandarizadas empeoraron sostenidamente y bajaron al mínimo en los años ochenta[59].

El hecho de que tanto las escuelas como el hogar se tornaran más permisivas aceleró otras tendencias sociales aún más nefastas que los declinantes resultados de las pruebas. Las transformaciones experimentadas por "la sociedad adolescente", a que se había referido James Coleman en 1961, eran sorprendentes. En esa oportunidad, Coleman observó que los adultos estaban abjurando de su responsabilidad de vigilar el comportamiento personal y cívico de los jóvenes, dejándolos sin supervisión adecuada y sin puntos de referencia de carácter moral. En los años sesenta y setenta, se disparó el consumo de drogas y alcohol entre los jóvenes, y aumentaron la tasa de homicidios, las muertes por suicidio y los nacimientos fuera del matrimonio. Durante este período, a las escuelas les resultó cada vez más difícil mantener la disciplina, y la falta de respeto de los alumnos por los maestros se convirtió en pan de todos los días[60].

Las escuelas contribuían al mal comportamiento de los alumnos al hacer hincapié en sus derechos, pero no en sus responsabilidades. El debilitamiento de las normas académicas y de conducta se relacionaba no sólo con los resultados de las pruebas sino con cuestiones de personalidad. Muchas de las prácticas habituales de las escuelas —las notas infladas, la promoción por razones sociales, el deterioro de la calidad— enseñaron a los alumnos a no apreciar el trabajo duro, el esfuerzo personal, la diligencia y la perseverancia. El hecho de que se permitiera que los alumnos entregaran sus trabajos fuera de plazo o simplemente no los entregaran les enseña-

[59] David Angus y Jeffrey Mirel, "Rhetoric and Reality: The High School Curriculum" (1995), p. 302; Diane Ravitch, *National Standards in American Education: A Citizen's Guide* (1995), cap. 3; Mirel, *The Rise and Fall of an Urban School System* (1993), cap. 6.

[60] Robert A. Johnson *et al.*, *Trends in the Incidence of Drug Use in the United States, 1919*-1992 (1996), pp. 32-37. Véase también Edward A. Wynne y Kevin Ryan, *Reclaiming Our Schools: Teaching Character, Academics and Discipline* (1997), cap. 1.

ba que el sentido de responsabilidad carecía de importancia. La reducción del volumen de tareas para la casa no sólo abrevió el espacio de tiempo que los estudiantes dedicaban a leer, escribir y ejercitar las materias escolares, sino que redujo el nivel de autodisciplina que se esperaba de ellos. Aunque estos cambios afectaron a todos los estudiantes, fueron particularmente perniciosos para los afroamericanos, que no obtuvieron la educación rigurosa y de buena calidad que requerían y que habían propiciado personas como W. E. B. Du Bois, William C. Bagley, Isaac Kandel y Kenneth Clark.

Las modificaciones de los planes de estudio para hacerlos pertinentes acentuaron la importancia dada a temas de carácter narcisista. Las asignaturas de estudios sociales centraron la atención en cuestiones de interés personal y social inmediato; los departamentos de estudios sociales relegaron al segundo plano la historia cronológica y la educación cívica, que exigían que los alumnos reflexionaran sobre mundos más vastos que el que conocían. Proliferaron los cursos de "esclarecimiento de los valores", que alentaban a los alumnos a adoptar sus propias decisiones respecto al consumo de drogas u otras conductas peligrosas. El estudio del inglés pasó a ser "artes del idioma inglés", en que se prestó más atención a la expresión de la personalidad y las cuestiones sociales que a la literatura clásica. El estudio de los héroes, que había sido popular entre los alumnos que buscaban modelos que imitar, cayó en desgracia. En un esfuerzo por promover entre los jóvenes la confianza en sí mismos y la identidad del grupo, las escuelas descuidaron la atención que solían prestar a valores tales como la moderación, el dominio de sí y la humildad.

En suma, el espíritu anárquico, individualista y hedonista de los años sesenta no favoreció la misión educativa de las escuelas, como tampoco favoreció el intelecto, la salud ni el bienestar de los jóvenes.

BIBLIOGRAFÍA

La era de los expertos

American Classical League. *The Classical Investigation.* Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1924.

Anderson, James D. *The Education of Blacks in the South, 1860-1935*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1988.

Anderson, Eric y Alfred A. Moss Jr. *Dangerous Donations: Northern Philantropy and Southern Black Education, 1902-1930.* Columbia, Mo.: University of Missouri Press, 1999.

Bagley, William C. Editorial. *School and Home Education,* marzo 1915.

Bobbitt, John Franklin. "The Elimination of Waste in Education". *The Elementary School Teacher,* febrero 1912.

Bobbitt, J. F. “High School Costs”. *The School Review*, octubre 1915.

Bobbitt, J. F. *The San Antonio Public School System: A Survey*. San Antonio: San Antonio School Board, 1915.

Bok, Edward. “A National Crime at the Feet of American Parents”. *The Ladies’ Home Journal*, enero 1900, p. 16.

Bok, Edward. “The First Blow”. *The Ladies’ Home Journal*, octubre 1900.

Briggs, Thomas H. “Secondary Education”. *U.S. Commissioner of Education Report*, Vol. 1. Washington, D.C.: U.S. Bureau of Education, 1914-1915.

Cremin, Lawrence A. “The Revolution in American Secondary Education, 1893-1918”. *Teachers College Record*, marzo 1955.

Cremin, Lawrence A. *The Transformation of the School: Progressivism in American Education*, 1876-1957. Nueva York: Knopf, 1961.

Cubberley, Ellwood P. *Changing Conceptions of Education*. Nueva York: Houghton Mifflin, 1909.

Cubberley, Ellwood P. “Does the Present Trend Toward Vocational Education Threaten Liberal Culture?” *The School Review*, septiembre 1911.

Cubberley, Ellwood P. *Public School Administration: A Statement of the Fundamental Principles Underlying the Organization and Administration of Public Education*. Boston: Houghton Mifflin, 1916.

Cubberley, Ellwood P. *School Organization and Administration: A Concrete Study Based on the Salt Lake City School Survey*. Yonkers-on-Hudson, N.Y.: World Book, 1917.

Du Bois, W. E .B. “Negro Education”. *The Crisis*, febrero 1918.

Du Bois, W. E .B. “Thomas Jesse Jones”. *The Crisis*, octubre 1921, pp. 252-256.

Education. Editorial, octubre 1911.

Eliot, Charles W. “The Case Against Compulsory Latin”. *The Atlantic Monthly*, marzo 1917.

Eliot, Charles W. “The Changes Needed in American Secondary Education”. En Charles W. Eliot, *A Late Harvest: Miscellaneous Papers Written Between Eighty and Ninety*. Freeport, N.Y.: Books for Libraries Press, 1971 (publicado originalmente en 1924).

Ellwood, Charles A. “The Sociological Basis of the Science of Education. *Education*, noviembre 1911.

Elson, William H. y Frank P. Bachman. “Different Courses for Elementary Schools”. *Educational Review*, abril 1910.

Elson, William H. “The Technical High School of Cleveland”. *The School Review*, junio 1908.

Gill, Brian y Stephen Scholssman. “‘A Sin Against Childhood’: Progressive Education and the Crusade to Abolish Homework”. *American Journal of Education*, noviembre 1996.

Felter, William L. “On Reconstructing the Curriculum in Secondary Schools”. *Educational Review*, junio 1914.

Finney, Ross L. *The American Public School: A Genetic Study of Principles, Practices and Present Problems*. Nueva York: Macmillan, 1923.

Flexner, Abraham. “A Modern School”. *American Review of Reviews*, 53 (1916).

Flexner, Abraham. “Parents and Schools”. *The Atlantic Monthly*, julio 1916.

Herbst, Jurgen. *The Once and Future School: Three Hundred and Fifty Years of American Secondary Education*. Nueva York: Routledge, 1996.

Johnston, Charles Hughes. “Curriculum Adjustments in Modern High Schools”. *The School Review*, noviembre 1914.

Johnston, Charles Hughes. “What is Curriculum Differentiation?”. *Educational Administration and Supervision*, enero 1916.

Kramer, Yale. “Freud and the Culture Wars”. *The Public Interest*, 124 (1966).

Krug, Edward A. *The Shaping of the American High School, 1880-1929*. Madison: University of Wisconsin Press, 1964.

Lewis, William D. “The High School and the Boy”, *The Saturday Evening Post*, abril 6, 1912, pp. 8-11.

Lewis, William D. *Democracy’s High School*. Boston: Houghton Mifflin, 1914.

Lybarger, Michael Bruce. “Origins of the Social Studies Curriculum: 1865-1916”. Disertación para obtener el grado de doctor, Universidad de Wisconsin, Madison, 1981.

Lybarger, Michael B. “Need as Ideology: A Look at the Early Social Studies”. En Thomas S. Popkewitz (ed.), *The Formation of the School Subjects: The Struggle for Creating an American Institution*. Nueva York: Falmer Press, 1987.

Marvin Lazerson y W. Norton Grubb (eds.). *American Education and Vocationalism: A Documentary History, 1870-1970.* Nueva York: Teachers College Press, 1974.

Maxwell, William H. “On a Certain Arrogance in Educational Theorists”. *Educational Review*, febrero 1914.

Maxwell, William H. “Efficiency of Schools and Systems”. *National Education Association Proceedings*, 1915.

Mearns, William Hughes. “Our Medieval High Schools: Shall We Educate Children for the Twelfth or the Twentieth Century?”. *The Saturday Evening Post*, marzo 2, 1912, pp. 18-19.

Meriam, Junius L. “Fundamentals in the Elementary School Curriculum”. *National Education Association Proceedings*, 1919.

National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 1995*. Washington, D.C., Ministerio de Educación de los Estados Unidos, 1996.

National Education Association. *Cardinal Principles of Secondary Education: A Report of the Commission on the Reorganization of Secondary Education, appointed by the National Education Association*. Bulletin Nº 35. Washington, D.C.: Bureau of Education, 1918.

Rapeer, Louis W. “College Entrance Requirements: The Judgment of Educators”, *School and Society*, enero 8, 1916.

Rapeer, Louis W. “College Entrance Requirements: The Elimination of the Non-English Languages and the Non-Arithmetical Mathematics”. *School and Society*, abril 15, 1916.

Russell, James E. “The Trend in American Education”. *Educational Review*, junio 1906.

School and Society. “Enrollment in High School Courses in Missouri”. 20 marzo 1915, pp. 414-415.

Shorey, Paul. “Hippias Paidagogos”. *The School Review*, enero 1909.

Shorey, Paul. “The Case for the Classics”. *The School Review*, noviembre 1910.

Shorey, Paul. “The Assault on Humanism”. *The Atlantic Monthly*, junio-julio 1917.

Shorey, Paul. *The Assault on Humanism*. Boston: Atlantic Monthly Press, 1917.

Shorey, Paul. “The Modern School”. *Education*, mayo 1918.

Snedden, David y W. C. Bagley. “Fundamental Distinctions Between Liberal and Vocational Education”. *National Education Association Proceedings*, 1914.

Tenenbaum, Samuel. *William Heard Kilpatrick: Trail Blazer in Education*. Nueva York: Harper, 1951.

The History Teacher's Magazine. "Social Studies in Secondary Schools: Preliminary Recommendation by the Committee of the National Education Association". diciembre 1913, pp. 291-292 (publicado originalmente por el U.S. Bureau of Education, 1913, Bulletin Nº 41).

The School Review. "The Texas Survey". Octubre 1924, p. 565.

Tyack, David B. *The One Best System: A History of American Urban Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1974.

Tyack, David y Elizabeth Hansot. *Managers of Virtue: Public School Leadership in America, 1820-1980*. Nueva York, Basic Books, 1982.

U.S. Bureau of Education. *Negro Education: A Study of the Private and Higher Schools for Colored People in the United States*. (Preparado en cooperación con el Fondo Phelps-Stokes, bajo la dirección de Thomas Jesse Jones, especialista en educación de grupos étnicos). Bulletin Nº 38 (1916). Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1917.

U.S. Bureau of Education. *The Social Studies in Secondary Education*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1916.

U.S. Bureau of Education. *Negro Education: A Study of the Private and Higher Schools for Colored People in the United States*. Bulletin Nº 39 (1916). Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1917.

U.S. Bureau of Education. *The Problem of Mathematics in Secondary Education*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1920.

U.S. Commissioner of Education. *U.S. Commissioner of Education Report, 1916-1917*. Vol. 2. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1917.

West, Andrew F. "Is There a Democracy of Studies?" *The Atlantic Monthly*, diciembre 1899.

Wilson, H. B. "Socializing the School". *Educational Administration and Supervision*. febrero 1918.

Los años sesenta

Adelman, Clifford. "Devaluation, Diffusion, and the College Connection: A Study of High School Transcripts, 1964-1981". Documento elaborado para la National Commission on Excellence in Education. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 1983.

Angus, David y Jeffrey Mirel. "Rhetoric and Reality: The High School Curriculum". En Diane Ravitch y Maris Vinovkis (eds.), *Learning from the Past: What History Teaches Us About School Reform*. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1995.

Angus, David L. y Jeffrey E. Mirel. *The Failed Promise of the American High School, 1890-1995*. Nueva York: Teachers College Press, 1999.

Barth, Roland S. *Open Education and the American School*. Nueva York: Agathon, 1972.

Barth, Roland S. "Beyond Open Education". *Phi Delta Kappa*, febrero 1977.

Bond, Horace Mann. *Black American Scholars: A Study of Their Beginnings*. Detroit: Balamp, 1972.

Clark, Kenneth B. *Dark Ghetto: Dilemmas of Social Power*. Nueva York: Harper & Row, 1965.

Coleman, James S. *The Adolescent Society: The Social Life of the Teenager and Its Impact on Education*. Nueva York: Free Press, 1961.

College Entrance Examination Board. *On Further Examination.* Nueva York: CEEB, 1977.

Conant, James B. *Slums and Suburbs: A Commentary on Schools in Metropolitan Areas.* Nueva York: McGraw-Hill, 1961.

Croall, Jonathan. *Neill of Summerhill: The Permanent Rebel.* Nueva York: Pantheon, 1983.

Delpit, Lisa D. *Other People's Children: Cultural Conflicts in the Classroom.* Nueva York: New Press, 1995 (publicado originalmente con el título de "Skills and Other Dilemmas of a Progressive Black Educator", *Harvard Educational Review*, noviembre 1986.)

Etzione, Amitai. "Review of *Crisis in the Classroom"*. *Harvard Educational Review*, febrero 1971.

Featherstone, Joseph. "Schools for Children". *The New Republic*, agosto 19, 1967.

Featherstone, Joseph. "How Children Learn". *The New Republic*, septiembre 2, 1967.

Featherstone, Joseph. "Teaching Children to Think". *The New* Republic, septiembre 9, 1967.

Featherstone, Joseph. "Tempering a Fad". *The New Republic*, 25 septiembre 1971.

Featherstone, Joseph. Prólogo de la obra de Roland S. Barth, *Open Education and the American School.* Nueva York: Agathon, 1972.

Fetters, William B. George H. Brown y Jeffrey A. Owings. *High School Seniors: A Comparative Study of the Classes of 1972 and 1980.* Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, 1984.

Franklin, John Hope y Alfred A. Moss, Jr. *From Slavery to Freedom.* Nueva York: Knopf, 1988, 6ª. ed.

Friedenberg, Edgar Z. *The Vanishing Adolescent.* Nueva York: Beacon Press, 1959.

Gitlin, Todd. *The Sixties: Years of Hope, Days of Rage.* Nueva York: Bantam, 1993 (publicado originalmente en 1987).

Goodman, Paul. *Growing Up Absurd.* Nueva York: Random House, 1960.

Graubard, Allen. *Free the Children: Radical Reform and the Free School Movement.* Nueva York: Random House, 1972.

Grant, Gerald. *The World We Created at Hamilton High.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1988.

Holt, John. *How Children Fail*. Nueva York: Pitman, 1964.

Illich, Ivan. *Deschooling Society.* Nueva York: Harper & Row, 1971.

Irvine, Jacqueline Jordan y Michele Foster (eds.). *Growing Up African American in Catholic Schools.* Nueva York: Teachers College Press, 1996.

Jacob, Philip E. *Changing Values in College: An Exploratory Study of the Impact of College Teaching.* Nueva York: Harper, 1957.

Jaynes, Gerald D. y Robin M. Williams, Jr. *A Common Destiny: Blacks and American Society*. Washington, D.C.: National Academy Press, 1989.

Johnson, Charles S. "The Negro Public Schools". En Carleton Washburne, *A Summary Report of the Louisiana Educational Survey*. Baton Rouge: Louisiana Educational Survey Commission, 1942.

Johnson, Robert A. *et al. Trends in the Incidence of Drug Use in the United States, 1919-1992*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Services Administration, 1996.

Jones, Faustine Childress. *A Traditional Model of Educational Excellence: Dunbar High School of Little Rock, Arkansas.* Washington, D.C.: Howard University Press, 1981.

Koerner, James D. "The Greening of the Schools". En A. Harry Passow (ed.), *Reactions to Silberman's* Crisis in the Classroom. Worthington, Ohio: Jones, 1971.

Kozol, Jonathan. Declaraciones en la contratapa de la edición en rústica del libro de Ivan Illich, *Deschooling Society*, publicada por Harrow Books en 1972.

Leonard, George B. *Education and Ecstasy*. Nueva York: Delacorte, 1968.

Louisiana Looks at its Schools: A Summary Report of the Louisiana Educational Survey. Baton Rouge: Louisiana Educational Survey Commission, 1942.

Mirel, Jeffrey E. *The Rise and Fall of an Urban School System: Detroit 1907-1981*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1993.

Myers, Donald A. y Daniel L. Duke. "Status in New York State". *Open Education Re-examined.* Lexington, Mass.: Heath, 1973.

Myers, Donald A. "Why Open Education Died". *Journal of Research and Development in Education*, otoño (boreal) 1974.

National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics, 1995.* Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 1995.

National Science Foundation y U.S. Department of Education. *Science and Engineering: Education for the 1980s and Beyond.* Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1980.

Neill, A. S. *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing.* Nueva York: Hart, 1960.

Postman, Neil y Charles Weingartner. *Teaching as a Subversive Activity.* Nueva York: Delacorte, 1969.

Postman, Neil. *Teaching as a Conserving Activity*. Nueva York: Delacorte Press, 1979.

Powers, Thomas. *Diana: The Making of a Terrorist.* Boston: Houghton Mifflin, 1971.

President's Commission on Foreign Language and International Studies. *Strength Through Wisdom: A Critique of U.S. Capability*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1979.

Rafferty, Max. *Summerhill: For and Against.* Nueva York: Hart, 1970.

Ravitch, Diane. *National Standards in American Education: A Citizen's Guide.* Washington, D.C.: Brookings Institution, 1995.

Redcay, Edward E. *Country Training Schools and Public Secondary Education for Negroes in the South.* Washington, D.C.: Slater Fund, 1935.

Resnik, Henry. "Parkway: A School Without Walls". En Ronald Gross y Paul Osterman (eds.), *High School.* Nueva York: Simon & Schuster, 1971.

Rogers, Carl. *Freedom to Learn.* Columbus, Ohio: Merrill, 1969.

Sarratt, Reed. *The Ordeal of Desegregation: The First Decade.* Nueva York: Harper & Row, 1966.

Silberman, Charles E. *Crisis in Black and White.* Nueva York: Random House, 1964.

Silberman, Charles E. *Crisis in the Classroom: The Remaking of American Education.* Nueva York: Random House, 1970.

Sowell, Thomas. "Black Excellence: The Case of Dunbar High School". *The Public Interest*, primavera (boreal) 1974.

Thernstrom, Stephan y Abigail Thernstrom. *America in Black and White: One Nation, Indivisible.* Nueva York: Simon & Schuster, 1997.

Tyack, David B. *The One Best System: A History of American Urban Education.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1974.

Vinovskis, Maris. *An 'Epidemic' of Adolescent Pregnancy? Some Historical and Policy Considerations*. Nueva York: Oxford, 1988.

Walker, Vanessa Siddle. *Their Highest Potential: An African American School Community in the Segregated South.* Durham: University of North Carolina Press, 1996.

Wynne, Edward A. y Kevin Ryan. *Reclaiming Our Schools: Teaching Character, Academics and Discipline.* Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 1997. □

DINERO Y POLÍTICA
SOBRE LAS FORMAS DE FINANCIAMIENTO ELECTORAL*

Carlos Peña González

El autor sostiene que el valor de un sistema de financiamiento político depende de cuánto contribuya a fortalecer la democracia. La democracia, indica Carlos Peña, puede ser concebida como un mecanismo para agregar preferencias individuales o como un mecanismo de deliberación acerca de preferencias colectivas. Un sistema de financiamiento que pretende entregar información completa acerca de donantes y donatarios de las campañas políticas, perjudica, en opinión del autor, ambas concepciones de la democracia. La transparencia absoluta, argumenta, favorece el intercambio de decisiones por dinero y estimula la búsqueda, no siempre fundada, de corrupción. El resultado es una lesión al ideal deliberativo de la democracia y al sistema de agregación de preferencias. Un diseño superior, sugiere Peña, es uno que busca la simetría de información entre el candidato y el electorado y que prevé la distribución de subsidios públicos encaminados a hacer más robusto el debate democrático. En cualquier caso, afirma, el dinero en política parece ser un sustituto de la confianza abstracta en las instituciones.

CARLOS PEÑA. Abogado, Universidad Católica de Chile. Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales.

* Agradezco los comentarios, siempre acertados, de Salvador Valdés, Harald Beyer y Arturo Fontaine T.

No es correcto presentar el debate en torno al financiamiento electoral como un debate entre quienes prefieren moverse en medio de la luz y quienes, en cambio, preferirían ocultarse en medio de las sombras; entre quienes prefieren una conducta de dilapidación y quienes, en cambio, preferirían la contención del ascetismo; entre quienes favorecen la probidad y quienes, en cambio, se mostrarían, a fin de cuentas, favorables a sospechosas conexiones clandestinas. Ese tipo de retórica es capaz de hipnotizar a un auditorio descuidado; pero no agrega un ápice de racionalidad a un debate en el que se trata de examinar qué mecanismo de financiamiento electoral —de los varios disponibles— resulta más favorable al ideal democrático. De lo que se trata no es de enarbolar imágenes seductoras de luz y de oscuridad, sino de diseñar un sistema que haga a la democracia más robusta de lo que es.

Porque ocurre que los diversos sistemas de financiamiento político poseen, a fin de cuentas, un valor instrumental; su valía —aquello por lo que resultan deseables o indeseables— depende de su grado de contribución al más pleno despliegue del ideal democrático. Por eso, no es posible examinar cuán adecuado o inadecuado es un sistema de financiamiento político, sin hacer explícita alguna idea de democracia. No es difícil imaginar varios sistemas de financiamiento frente a los cuales exista indiferencia moral, es decir, frente a los cuales usted carezca de razones morales para elegir. En tal caso, la razón para preferir uno y no otro de esos sistemas, deberá provenir de su capacidad instrumental para hacer más robusta la democracia.

En lo que sigue voy a suponer que, en general, los sistemas de financiamiento político son moralmente indiferentes y que su valor o disvalor depende nada más que de su consistencia o inconsistencia con la democracia[1], y comenzaré examinando, entonces, cuáles son las virtudes de la democracia que un sistema de financiamiento debería proteger (I). En el resto del artículo exploraré si esa protección se alcanza en el proyecto de ley sobre financiamiento político actualmente en discusión[2], o si hay algún arreglo que sea todavía superior a ese. Examinaré, primero, si la transparencia total permite controlar la corrupción o la extorsión o si ese objetivo lo

[1] Desde luego, la exclusión de razones morales para examinar un sistema de financiamiento político solamente posterga una discusión moral acerca de razones últimas: las relativas a los fundamentos de la democracia.

[2] Mensaje 81-344, del 4 de julio de 2001, presentado al Senado. En el resto del artículo, cada vez que me refiera al proyecto de ley sobre financiamiento, me estaré refiriendo a aquel cuya tramitación se inició con ese mensaje.

logra mejor un sistema de donaciones indirectas y confidenciales (II). Me referiré luego a si existen buenas razones para limitar el gasto electoral y si ello es posible a bajo costo (III). Sostendré que, en vez de establecer límites, es mejor para la igualdad y el vigor del debate democrático, que existan subsidios públicos a la actividad política (IV). En fin, intentaré explorar qué bien compran las personas cuando gastan en política. Creo que una respuesta a esta pregunta ayudaría a comprender mejor el fenómeno del gasto electoral en Chile (V)[3].

I

Voy a principiar, entonces, examinando muy brevemente algunas de las razones que tenemos para preferir la democracia. Como sugerí al inicio, estas razones pueden servirnos para escoger entre sistemas de financiamiento alternativos.

Podemos convenir que la democracia promueve dos valores fundamentales. Por una parte, la democracia realiza, en un cierto nivel, el valor de la igualdad. Por otra parte, la democracia estimula lo que vamos a denominar el valor de la deliberación. Se trata de valores que, obviamente, están relacionados: deliberamos acerca de las decisiones que nos atingen a todos, porque todas las opiniones valen, en principio, lo mismo[4].

Uno de los sentidos más básicos de la igualdad —el sentido que está más estrechamente relacionado con el ideal democrático— es lo que podemos denominar la igualdad de deseos o preferencias (el revés de este principio es la neutralidad del Estado)[5]. Una democracia trata a los ciudadanos con igualdad en la medida que considera los deseos o preferencias de cualquier ciudadano de la misma manera que considera los deseos o preferencias de cualquier otro. Una democracia, suponemos, no debe, en principio, tratar mejor o peor los deseos de sus ciudadanos en base a cualidades como el género al que cada uno pertenece, la etnia de la que provenga o el dinero que posea. Las opiniones y preferencias de un ciudadano valen, en otras palabras, lo mismo que las opiniones y preferencias de cualquier

[3] Esta última parte surgió luego de oír algunas observaciones sobre ese tema a Arturo Fontaine T. Por supuesto, nada de lo que diré en esa sección compromete su opinión.

[4] Esa es una de las varias dimensiones de lo que Habermas llama principio de discurso. Las condiciones de la comunicación expresan "performativamente", entre otros, el valor de la igualdad. J. Habermas, *Facticidad y Validez. Sobre el Derecho y el Estado Democrático de Derecho en Términos de Teoría del Discurso*, p. 187.

[5] La igualdad de preferencias de los ciudadanos puede ser esgrimida como una razón para la neutralidad estatal o como un resultado de esa neutralidad. Todas las preferencias son iguales en principio porque el Estado es neutral o el Estado es neutral porque todas las preferencias son, en principio, iguales.

otro[6]. La democracia puede ser vista, entonces, como un mecanismo para agregar las preferencias de los ciudadanos y adoptar las decisiones que hayan concitado la adhesión de la mayoría. Como es fácil comprender, cualquier conducta que tienda a alterar esa igualdad básica es repugnante para la democracia[7]. Si sus opiniones se bonifican en razón de su dinero o se descuentan en razón de su pobreza —es decir, si la opinión de un rico se cuenta como más que una o la de un pobre como menos que una— se ha producido una profunda alteración del ideal democrático. Una de las razones que tenemos para preferir la democracia, se habrá, entonces, desvanecido.

Junto al valor de la igualdad, existe, todavía, el valor de la deliberación. Preferimos la democracia no sólo porque agrega de manera igualitaria nuestros deseos, sino también porque permite que revisemos nuestras preferencias en un ámbito abierto al diálogo y a la deliberación. La democracia, creemos, nos provee de un procedimiento —inspirado en cualidades como la competencia de ideas y la información abierta a todas las posiciones— que favorece que tengamos ideas más maduras acerca de los demás y acerca de nosotros mismos. Este aspecto de la democracia es, por supuesto, más "aspiracional" y crítico que descriptivo. Nos dice —más que el anterior— cómo queremos que sea la democracia y no como es; pero, justamente por eso, me parece a mí, nos provee de buenas razones para elegir entre instituciones alternativas cuyo valor, como dije al comienzo, es puramente instrumental.

Las democracias modernas se fundan en ideas de la índole que acabo de mencionar. Esas ideas —en una mezcla de variadas proporciones— son las que fundan nuestra preferencia por la democracia[8].

---

[6] Esa defensa de la igualdad es, como ha sugerido Dworkin, uno de los grandes atractivos del utilitarismo. Vid. R. Dworkin, "¿Qué derechos tenemos?", (1984), p. 391. Por supuesto —y ahora desde el punto de vista deliberativo—, no todas las opiniones pesan lo mismo desde el punto de vista de su capacidad persuasiva, su valor de verdad o su corrección moral.

[7] Como es evidente, no he considerado aquí el problema de la intensidad de las preferencias. ¿Por qué algo que es banal en la vida del 51% debe ser preferido a algo que hace la vida digna de ser vivida para el 49% restante? Este problema, como es obvio, no puede ser resuelto por una mera agregación de preferencias. Un simple mecanismo de agregación de preferencias tampoco puede distinguir entre preferencias externas (lo que usted prefiere para otros) y preferencias personales (lo que usted prefiere para sí mismo). De ahí que la democracia posea, en su base, una dimensión deliberativa.

[8] Es obvio que en ese tipo de argumentos hay una mezcla —en variadas proporciones— de la tradición liberal y de la tradición democrática. Mientras la tradición liberal erige al individuo como la fuente de toda normatividad, la tradición democrática hace radicar esa importante función en el momento de comunidad política. En la filosofía política contemporánea ambos tipos de argumentos se entrelazan, predominando a veces el momento liberal (es el caso de Nozick) y otras veces el momento democrático (así, v.gr. Rawls). El argumento liberal subraya que los individuos comparecen al momento de sociabilidad política provistos

II

Como sugerí al inicio, me parece que esas razones que abonan nuestra inclinación por la democracia nos proveen de criterios para evaluar los sistemas de financiamiento político. Parece evidente que si la democracia constituye un sistema de agregación de preferencias que se estiman iguales, habrá que evitar que la posesión del dinero altere esa igualdad. Es obviamente repugnante tolerar que porque usted posee dinero, sus preferencias puedan pesar, *en la contabilidad final*, más que las de algún otro que, en cambio, no lo tiene.

Con todo, es necesario distinguir entre el peso del dinero en la *contabilidad final* de las opiniones o preferencias, por una parte, y el peso del dinero en la *expresión* de las ideas durante la competencia política, por otra parte. Parece obvio que repugna al juego limpio que su voto valga más de uno en razón del dinero que usted posee. No es tan claro, sin embargo, que sea incorrecto que usted, si es rico, pueda expresar más ampliamente sus ideas que un ciudadano pobre. En general, aceptamos que las personas puedan hacer un amplio uso de su propiedad y toleramos actitudes con los propios bienes que para la mayoría pueden ser estúpidas o frívolas. Si bien parece correcta la existencia de ciertas formas de redistribución, en general se acepta que pervivan importantes diferencias en la propiedad privada. Esas diferencias de propiedad equivalen, claro está, a diferencias en la amplitud con que se ejercita la libertad de expresión. ¿Es correcto controlar el uso de la propiedad para alcanzar un plano de igualdad relativa entre quienes tienen más dinero y quienes tienen menos, de manera que la posesión del dinero no altere la amplitud de su expresión? Resolver este problema supone analizar el valor expresivo del uso de la propiedad y las diversas maneras en que es posible concebir la libertad de expresión. Existe una amplia tradición que asigna un valor expresivo a la propiedad (es el caso de Locke, Kant o Hegel). Sin embargo, lo que se afirma de la propiedad no puede afirmarse, sin más, del dinero. El dinero posee una mínima fuerza comunicativa y por eso puede estar al servicio de los más disímiles propósitos (así, v.gr. en el *Timón de Atenas* de Shakespeare). La libertad de expresión, por su parte, puede ser defendida como expresión de la autonomía

---

de preferencias que se trata de coordinar o agregar (de ahí que para esta forma de argumentación la democracia es un procedimiento que, como el mercado, agrega preferencias de los individuos). El argumento democrático, en cambio, insiste en que la sociabilidad política contribuye, mediante el diálogo, a que los individuos configuren sus preferencias. Habermas, en cambio, sugeriría que la deliberación supone considerar a los sujetos como individuos iguales, provistos de preferencias que desean generalizar mediante el diálogo.

individual o como un valor social. En el primer caso usted no cuenta con posibilidades de restringirla (salvo el paternalismo justificado y el daño a terceros); en el segundo caso, en cambio, usted cuenta con razones para ponerle límites no al contenido, pero sí a la extensión de su ejercicio (la regulación del uso de espacios televisivos en períodos electorales es un ejemplo de esto último)[9].

El peso del dinero en la contabilidad final es —a diferencia del peso del dinero en la expresión de las opiniones— obviamente incorrecto; aunque hay, desde luego, ámbitos en los cuales eso no nos parece repugnante. Hay una amplia tolerancia a que cada uno de nosotros tenga diversas posibilidades de satisfacer sus preferencias en razón de su ingreso, por ejemplo, en el ámbito del mercado (de manera que establecer qué preferencias debe satisfacer el mercado y cuántas, dependerá del dinero que usted tenga). Pero eso mismo parece inconcebible en el ámbito de la democracia. Un buen funcionamiento de la democracia exige, entonces, distinguir entre el proceso de mercado y el proceso político[10]. Todo esto conduce, como es evidente, a que un buen sistema de financiamiento deba impedir que el dinero altere el sistema de agregación de preferencias en que la democracia consiste. Ahora bien. ¿De qué forma específica podría el dinero alterar la democracia?

Hay dos formas de relación entre el dinero y la política que —podríamos sostener— desmedran ese aspecto del ideal democrático: una de ellas consiste en la posibilidad de extorsión y corrupción; la otra, en que el dinero podría alterar la igualdad de los competidores políticos, incluso si no hay extorsión ni corrupción. Examinemos ambos problemas en ese orden y veamos cómo deben ser encarados.

La corrupción es un acto en el que un candidato intercambia, voluntariamente, decisiones por dinero. En la extorsión, en cambio, un sujeto entrega dinero al candidato para evitar represalias. La corrupción es casi el revés del cohecho. En el cohecho, como es sabido, el candidato paga para

[9] Creo que un análisis de la influencia del dinero en el ejercicio de la libertad de expresión política —un ámbito de cuestiones de las que este artículo no se ocupa— debe tener en cuenta todas esas variables además de otras como, por ejemplo, el tipo de actos cubiertos por la libertad de expresión (¿la compra de ciertos bienes es una forma de expresión protegida constitucionalmente?); las razones que subyacen a la libertad de expresión (¿la libertad de expresión protege la autonomía de los ciudadanos o la diversidad de nuestra comunidad política?); la índole y amplitud del derecho de propiedad (¿lesiono su propiedad si le impido donar para una campaña de su preferencia?). De todas esas cuestiones me ocuparé en un próximo artículo.

[10] Aunque hay fuertes analogías entre uno y otro. Eso, sin embargo, sólo ocurre cuando usted considera a la democracia nada más que como un sistema de agregación de preferencias.

obtener el voto de un ciudadano; en la corrupción, podemos decir, es el ciudadano quien paga para secuestrar la voluntad del político. Ambos actos, para funcionar, exigen, como es fácil comprender, que exista una posibilidad cierta de verificar los pagos. Si, en cambio, quien paga no puede probar su aporte, entonces esa relación de intercambio se rompe. Lo mismo ocurre si quien extorsiona no puede verificar que su amenaza de represalia ha tenido éxito en lograr un pago.

Este sencillo análisis parece mostrar que la transparencia absoluta —donde sabemos quién donó cuánto a quién— en vez de controlar la corrupción y la extorsión la favorece. Si usted dona dinero con fines de corrupción —usted quiere comprar las decisiones de un candidato—, entonces la transparencia le permite, en principio, acreditar los pagos y exigir la contraprestación. El candidato no podrá refugiarse esgrimiendo no saber si usted cumplió su parte. Por eso, en vez de esa regla de transparencia, en principio parece superior una regla que deje en la ignorancia al candidato y al electorado. Si sólo el donante sabe con certeza que donó —pero no lo sabe el candidato—, entonces esa relación de intercambio ilícita no sería posible. La incertidumbre acerca de quién donó y cuánto, provee de un espacio de libertad al candidato que de otra manera no tendría. En el mundo del anonimato (donde tu mano derecha no sabe lo que hace tu izquierda) sobrevivirían solamente las donaciones bien inspiradas: aquellas que no tienen por objeto secuestrar la voluntad del político, sino promover ideas o favorecer la competencia. Por supuesto, en el mundo del anonimato también es posible promover intereses mediante el proceso político; pero ya no será el pago el motivo determinante de la decisión que se adopte. Si la donación es anónima, el candidato estará más libre para, si es elegido, pesar los intereses en medio de un proceso deliberativo.

La regla de transparencia —como la que contiene el proyecto en actual debate— esgrime a favor suyo algunas ventajas que, sin embargo, pueden estimarse dudosas. En particular, esgrime en su favor que el develar las fuentes de financiamiento desincentiva la corrupción. En un mundo donde todos sabemos quién donó qué a quién, el intercambio de decisiones por dinero se vería entorpecido por la vigilancia ciudadana. Este argumento —plausible a primera vista— parece suponer que el público, armado de información, puede castigar a los candidatos que venden sus decisiones; sin embargo, todos sabemos que es muy difícil inferir una influencia inapropiada del mero hecho de haber recibido una donación[11]. Las influencias in-

[11] I. Ayres y J. Bulow, “La Donación Secreta: Evitar que los Candidatos Sepan Quiénes Son sus Donantes Permite Desarticular el Tráfico de Influencias” (2001), p. 77.

apropiadas del dinero en las decisiones no son obvias, requieren ser inferidas procesando una gran cantidad de información, lo que supone costos que el público no asumirá[12]. En un mundo de transparencia no es el público sino los competidores políticos quienes querrán armarse de información, por lo que se arriesga, entonces, el peligro adicional de que la deliberación (que es otro de los aspectos del ideal democrático) sea reemplazada por una cacería de actos de corrupción. Los competidores políticos tendrán incentivos para hacer acusaciones infundadas, pues el desprestigio del contrincante —para lo que basta incluso una mera sospecha— les puede proveer votos. Los titulares del cargo en competencia, amparados en el fuero, gozan además de ventajas para una búsqueda no ecuánime de actos de corrupción. Una campaña en la que los competidores no pesan las ideas del adversario sino que rastrean escrupulosamente fuentes y hacen inferencias entre donaciones recibidas y decisiones, está muy lejos de ser aquel "sucedáneo del discurso moral" que el mensaje del proyecto que analizamos cree ver en la democracia[13]. Pienso que una regla de transparencia absoluta es inferior a la regla del anonimato porque, además, no discrimina entre donaciones bien inspiradas[14] y aquellas que no lo son. Por excluir la influencia del dinero con fines de corrupción, la regla de transparencia puede dejar fuera del sistema político una cantidad de dinero cuya presencia resulta irreprochable.

Resulta erróneo, entonces, plantear el financiamiento privado de la actividad política como si se tratara de un dilema entre transparencia u opacidad. No se trata de escoger entre mantener en las sombras el financiamiento de la política o sacarlo plenamente a la luz. De lo que se trata, más bien, es de examinar cuál es el nivel óptimo de transparencia o de información que debe estar disponible atendidos los varios bienes que están aquí en juego. La transparencia absoluta o la publicidad total de las fuentes de financiamiento —esto es, la divulgación del donante, el donatario y del

[12] M. Johnston, "Votos, Dinero y Buena Política en los Estados Unidos" (2000), p. 60.

[13] El mensaje del proyecto que aquí se analiza esgrime a favor de la democracia el hecho de ser ella un "sucedáneo del discurso moral". El valor de la democracia —a la luz de esa observación que contiene el Mensaje— radicaría en que institucionaliza un procedimiento de debate y de diálogo bajo condiciones de igualdad y de imparcialidad semejantes a las que reclama para sí el razonamiento moral. De aquí se sigue que es preferible aquel tipo de instituciones que estimulen el debate y la deliberación y no, en cambio, aquellas que incentivan su sustitución.

[14] Desde luego, incluso una donación bien inspirada —animada, en el extremo, nada más que por el propósito de promover una imagen del mundo, por ejemplo— podría inhibirse en un mundo transparente: el temor a la sanción social o el deseo de mantener en secreto la propia preferencia podrían incidir en ello.

monto donado en una campaña— arriesga, como digo, algunos bienes que a la propia democracia le interesa proteger.

¿Qué bienes sacrifica la transparencia total y por qué es alternativamente mejor un sistema de información que asegure la simetría entre el público y el donatario[15]?

Desde luego, la publicidad total puede facilitar, como se dijo ya, la extorsión y la corrupción en la medida que permite verificar los pagos. Tanto la extorsión como la corrupción son intercambios. En la extorsión un sujeto (v.gr. un candidato) amenaza con represalias para obtener un aporte (que, sin mediar la amenaza, la víctima no efectuaría). En la corrupción, por su parte, un donante (un particular, por ejemplo) ofrece dinero a cambio de favores en el sistema político. En ambos casos, la publicidad total permite que se verifiquen los pagos y se puedan hacer exigibles las promesas. Si, en cambio, se genera incertidumbre, se desincentivan esos tipos de intercambios: el extorsionador no tendrá cómo verificar si su amenaza fue exitosa y quien corrompe no tendrá cómo hacer valer su pago ante el candidato. El resultado es que el actor político recupera —gracias a la incertidumbre— su autonomía frente al donante o se ve privado de la posibilidad eficaz de extorsionarlo. La publicidad total, por el contrario, puede perjudicar, en vez de favorecer, la autonomía del político[16].

Además de lo anterior, la transparencia puede facilitar las represalias o castigos hacia el candidato o hacia los donantes. La información plena puede permitir, por ejemplo, que un candidato amenace con dañar en el futuro a quienes donen a sus rivales (el candidato más poderoso y con más probabilidades de ganar puede amenazar subrepticiamente a los probables donantes de su rival). Puede ocurrir, también, que el donante se inhiba de donar para evitar represalias de su grupo social que, supuesta la publicidad total, se enterará inevitablemente de su preferencia (un empresario podría inhibirse de donar, así, a un candidato que su sector mayoritariamente rechaza). Puede ocurrir, entonces, que la publicidad total tienda a disminuir la competencia política.

---

[15] Para lo que sigue, Vid. especialmente Salvador Valdés P. (editor), "Informe de la Comisión de Reforma del Estado: Proposiciones sobre el Financiamiento de la Actividad Política (2000), p. 387 y ss. Cfr. I. Ayres y J. Bulow, "La Donación Secreta: Evitar que los Candidatos Sepan Quiénes Son sus Donantes Permite Desarticular el Tráfico de Influencias" (2001).

[16] Por supuesto, en un sistema de donaciones indirectas y confidenciales siempre es posible el intercambio de información entre donantes y candidatos favorecidos si, entre ambos, existe un juego de "toma y daca" de largo plazo. Pero una interacción semejante equivale a una asociación cooperativa que es propia de la competencia política. Una relación de muy largo plazo no equivale ni a corrupción ni a extorsión. Se trata, más bien, de una coalición de intereses que es inevitable.

La publicidad total arriesga, además, otros bienes. Las personas pueden preferir mantener en privado la intensidad de su preferencia política. La pérdida de privacidad puede ser un gravamen que desaliente el financiamiento privado en esta materia.

En fin, la publicidad total tiene costos de administración y de fiscalización muy altos y muy fuertes incentivos para evadirla. Un donante que no está animado por la intención de secuestrar la voluntad del candidato podría preferir evadir la regla para mantener en la esfera privada su preferencia. Un donante que quiera corromper, en general, y por principio, la evadirá. El resultado es que la publicidad total termina gravando y desincentivando sólo a los donantes que desean transferir dinero sin fines de corrupción.

¿Significa todo lo anterior, entonces, que el objetivo de la publicidad o de la transparencia deba ser abandonado? En caso alguno. El informe de la Comisión de Reforma del Estado del Centro de Estudios Públicos[17] —haciendo pie en variada evidencia empírica— sugiere una fórmula que, en su opinión, maximiza todos los bienes en juego. En vez de una transparencia absoluta e irrestricta, sería mejor —provocaría mayor bienestar material y moral para la democracia— un diseño que procurara alcanzar un nivel de información óptimo definido como una estricta simetría de información entre el público y el donante. Sencillamente expuesta, la fórmula básica consistiría en instituir un mecanismo de donaciones indirectas y confidenciales, acompañado de un mecanismo de donaciones directas y públicas. Examinémoslos en ese orden.

El *mecanismo de donaciones indirectas y confidenciales* consiste en que la donación se efectúa mediante un intermediario público e independiente, que no revela al candidato o al partido el origen de la donación. El donante, por su parte, tampoco puede acreditar ante el donatario (v.gr. candidato) la donación que efectuó, porque ésta es, en general, revocable. El candidato recibe montos globales de parte del intermediario independiente. El público, por su parte, es informado de lo mismo que sabe el donatario: de los montos de dinero que recibió y de su grado de concentración por categorías. Se alcanza así un objetivo socialmente valioso: una exacta simetría entre el candidato y el público. El candidato y el público saben lo mismo. La propuesta, desde luego, prevé que la confidencialidad de la donación pueda ser levantada en casos de investigación judicial. Este mecanismo guarda fuertes analogías con el secreto del voto: en este caso, el público y el candidato saben cuántos votos recibió este último, pero no saben su origen. Esto permitió liberar a los votantes de la extorsión de los

[17] Salvador Valdés P. (editor), "Informe de la Comisión de Reforma del Estado: Proposiciones sobre el Financiamiento de la Actividad Política" (2001).

candidatos e impidió que los votantes pudieran vender sus votos. El mecanismo de donaciones indirectas y confidenciales tiene, entonces, la virtud de lograr la simetría de información fortaleciendo la autonomía del político.

El *mecanismo de donaciones directas y públicas* supone revelar toda la información relativa al candidato, la donación y el donante. Este mecanismo también se contempla en el informe mencionado.

¿Cuándo debe usarse un mecanismo y cuándo el otro?

El mecanismo de donaciones indirectas y confidenciales se aplica a las donaciones pequeñas (menores a 200 UTM). Las donaciones que exceden ese monto pueden escoger entre el mecanismo indirecto y confidencial o el mecanismo directo y público. El donatario tiene el derecho de rechazar cualquier donación directa grande. Un ejemplo ayudará a dilucidar la utilidad del mecanismo. Si un narcotraficante quiere donar dinero con fines no altruistas, debe escoger entre hacerlo en privado o en público. Si escoge lo primero, no podrá corromper puesto que el candidato no podrá verificar la donación; si escoge lo segundo (una donación pública) el candidato tendrá fuertes incentivos para rechazarla y, en cualquier caso, el público podrá vigilar la conducta del candidato. Al narcotraficante del ejemplo de nada le servirá dividir su donación en varias pequeñas porque en ese caso será obligadamente confidencial.

Desde luego, y junto a ese mecanismo —bastante más complejo que el simple dilema entre transparencia u opacidad—, el proyecto contenido en el informe de la Comisión del Centro de Estudios Públicos contempla, todavía, la publicidad de los estados financieros agregados de cada candidatura o partido y la existencia de registros contables susceptibles de ser fiscalizados.

El financiamiento privado de bienes públicos —como la actividad política— es socialmente eficiente y, por lo mismo, deseable. El desafío —en vez de simplemente desalentarlo— consiste en diseñar un sistema que permita discriminar entre las donaciones bien inspiradas y aquellas que, en cambio, son malignas, es decir, tienen por objeto secuestrar la voluntad ciudadana. Por eso, un sistema de publicidad óptima —como el sugerido en el informe del CEP— es el que favorece simultáneamente el secreto de las preferencias políticas con la necesidad del escrutinio público de los partidos y las candidaturas.

Podría objetarse, con todo, que un sistema como el señalado —un sistema de donaciones indirectas y confidenciales— es empíricamente imposible porque la información, de todas suertes, terminaría filtrándose. Es esta una objeción que debe ser examinada. Desde luego, cabría señalar que todas las opciones institucionales presentan problemas cuando son

llevadas a la práctica. Por lo mismo resulta útil examinar las desventajas relativas de una y otra opción.

Ya hemos visto que la transparencia total no favorece por sí sola el escrutinio ciudadano. Inferir influencias indebidas a partir de la información abierta sobre las donaciones, presenta altos costos de transacción que el público, por sí solo, no va a asumir. Se dirá entonces que lo asumirán los competidores políticos. Pero ya vimos que la transparencia puede alentar una búsqueda no ecuánime, sino infundada, de corrupción que acabe perjudicando la competencia. Es posible, incluso, que, en el extremo, los competidores prefieran establecer cooperaciones tácitas entre sí aislando la información del público. Esa tendencia podría mantenerse en un sistema de transparencia total, con el agravante que se favorecería la extorsión y la corrupción. El mecanismo de donaciones indirectas y confidenciales tiene, en cambio, la ventaja que —aun cuando no logre asegurar el secreto absoluto— crea un margen importante de incertidumbre que permite que el candidato, si quiere, pueda ejercer su autonomía frente a su donante. El objetivo de un sistema de financiamiento es liberar la decisión del político de toda relación de intercambio directa con quien lo financia. Eso exige, por supuesto, una voluntad de autonomía del político para cuyo ejercicio basta —en la peor de las hipótesis— el margen de incertidumbre que crea el mecanismo de donaciones indirectas. En otras palabras, apreciadas las desventajas empíricas relativas de la transparencia total frente al mecanismo de donaciones indirectas y confidenciales, este último sistema parece también superior.

III

Pero la influencia del dinero en la política no sólo provendría, como adelanté, de la posibilidad de corrupción y de extorsión —ámbitos en los que, como acabamos de ver, la confidencialidad puede ser superior a la transparencia—; también podría ocurrir —podemos pensar por vía de hipótesis— que sin esos vicios la riqueza se tradujera igualmente en una desproporción exagerada en la esfera política. Un cierto grado de igualdad de recursos en la competencia sería necesario para la democracia. En este caso, al margen de la hechura moral de donantes y de candidatos existe —se dice— el peligro de que la abundancia de recursos ejerza una influencia desmesurada en las posibilidades de ganar una elección. Incluso un sistema político de santos sería malo si hay abierta diferencia de recursos. Esta observación conduce al otro principio sobre el que se estructura el proyecto de ley que aquí se analiza, a saber, el principio de limitar el gasto electoral

(y, en consecuencia, de manera indirecta, las donaciones). Esta limitación sería imprescindible para favorecer una competencia genuina.

Conviene detenerse en ese argumento antes de examinar si el establecimiento de límites es correcto.

El fundamento esgrimido a favor de los límites al gasto es en parte conceptual y en parte empírico. Supone —y este es su aspecto conceptual— que la igualdad es, hasta cierto punto, indispensable para una genuina competencia. Supone además —y éste es su aspecto empírico— que la diferencia en recursos directamente monetarios rompe esa igualdad y constituye una variable muy relevante a la hora de ganar una elección.

La primera parte del argumento es atractiva, pero demasiado amplia. Es verdad que una competencia requiere algún grado de igualdad; pero con el mismo énfasis habría que declarar que requiere también una muy amplia esfera de desigualdad para que sea relevante como posibilidad de elección para el ciudadano. Diferencias de inteligencia, cultura y sensibilidad son muy relevantes a la hora de decidir cuándo existe una genuina competencia o una genuina posibilidad de elección. Tres candidatos con un nivel medio de estupidez y provistos de la misma indiferencia moral, no constituyen una elección genuina para ningún ciudadano[18]. Así, entonces, cabe preguntarse cuál es la igualdad —igualdad en qué— requerida para una elección que satisfaga el ideal democrático. La respuesta más cercana a la verdad parece ser que se requiere igualdad en los recursos necesarios para promover candidaturas que, en lo que respecta a sus atributos intrínsecos, deben ser desiguales. Pero si eso es así —si lo que importa es la igualdad en recursos para promover la propia opción—, cabe preguntarse por qué limitar el gasto y no el consumo de otros recursos que no son directamente monetarios y que no pertenecen a la esfera de atributos del candidato. La presencia de una estrella de televisión o de un apellido prestigioso (recursos que nada tienen que ver con el mérito) puede ser más relevante que una cierta cantidad de dinero gastado, y no parece haber diferencias que obliguen a considerarla de manera distinta que el dinero[19]. Pero si usted —empeñado en mantener la coherencia de su punto de vista— considera a esos recursos (v.gr. el apellido o el favoritismo de las estrellas) como si fueran dinero y se dispone a tratarlos de la misma manera, entonces el sistema político requiere formas de control más cercanos a una pesadilla que a un arreglo institucional sensato.

[18] Tampoco, claro está, la existencia de tres sujetos igualmente virtuosos.

[19] Vid. Salvador Valdés Prieto (editor), "Informe de la Comisión de Reforma del Estado: Proposiciones sobre el Financiamiento de la Actividad Política" (2000), p. 528.

Desde el punto de vista empírico, ahora, no parece haber evidencia decisiva que muestre, en el caso de Chile, que la victoria electoral entre opciones radicalmente distintas —es decir, desiguales en aquello que es relevante— sea función de la cantidad de recursos. La derecha, se ha dicho, ha ganado sólo una vez las elecciones presidenciales desde 1920, no obstante su abrumadora ventaja económica.

En vez de lo anterior, el establecimiento de límites parece presentar múltiples problemas desde el punto de vista de una correcta política pública en esta materia.

La experiencia comparada muestra que la fiscalización de los límites globales al gasto es demasiado costosa si quiere ser eficaz y es probable que los ricos tengan más incentivos y estén mejor dotados que los candidatos pobres para la evasión. Si esto es así, el establecimiento de límites podría acrecentar la desigualdad en vez de remediarla. Puede, además, lesionar bienes en extremo valiosos en una democracia. Baste señalar que un regla como esa —para tener visos de ser eficiente— debiera ser capaz de detectar y limitar también el gasto de grupos que promueven temas claramente identificados con una candidatura. El límite al gasto obligaría —si la regla quiere evitar evasiones y no ser simple letra muerta— a sacrificar la densidad del debate y controlar la promoción de ideas distinguiendo —en el límite— entre ideas políticas y no políticas. Los límites al gasto podrían, de esta manera, sacrificar el ideal deliberativo que, hemos visto, anima a la democracia. De otro lado, la Comisión del CEP dispuso de alguna evidencia empírica que mostraba que la productividad publicitaria de un candidato titular es menor que la de un candidato desafiante. Los desafiantes, en otras palabras, pierden más que los titulares al existir un límite global. Esto permite pensar que un límite al gasto deteriora la circulación de las elites y disminuye la competencia política. Los titulares de los cargos de elección popular —que poseen ya ventajas en razón del cargo que poseen— podrían, por esta vía, perjudicar el éxito de los aspirantes.

Pero hay todavía otra razón para dudar que el establecimiento de límites directos al gasto electoral sea preferible a otras soluciones alternativas.

Si la gente —como parece ser el caso en nuestro país— muestra una intensa disposición a gastar dinero en política, es porque de esa manera adquiere bienes que juzga extremadamente importantes. Como veremos luego —Vid. infra (V)— es probable que haya bienes subyacentes a la política —promoción de imágenes del mundo, confianza social— que la gente estima muy intensamente. Si eso es así —si hay algo en la política que la gente desea muy intensamente—, de ahí se sigue que el estableci-

miento de límites directos podría provocar, de parte de los financistas, la búsqueda de bienes sustitutos. El resultado sería entonces un desplazamiento del dinero hacia otras zonas del sistema político o social. En otras palabras, el establecimiento de límites directos en vez de provocar una conducta ascética (una conducta de no consumo) podría provocar la búsqueda de bienes que sustituyan a la política. Bienes que, desde el punto de vista del financista, *pero no desde el punto de vista social*, sustituyan a la política.

Así ocurriría si, como es probable, se produce un desplazamiento del dinero hacia lo que, en términos gruesos, se denomina "sociedad civil". La "sociedad civil", la existencia de un cuerpo de intereses y de necesidades promovidos mediante asociaciones[20], es básico en una sociedad sana, *a condición que no desmedre al sistema de partidos*. Ello ocurre porque en una sociedad bien ordenada —y en conformidad al ideal democrático— el sistema de partidos provee bienes que la sociedad civil no es capaz de proporcionar. Mientras la sociedad civil promueve intereses, el sistema de partidos en una democracia busca también deliberar acerca de esos intereses y se muestra dispuesto a alcanzar arreglos transaccionales y cooperativos de largo plazo. Mientras la sociedad civil promueve intereses particulares, el sistema de partidos en una democracia busca universalizar y agregar ese mismo conjunto de intereses. La sociedad civil, puede afirmarse, tiene en sí misma un importante déficit democrático. Por eso, hay una pérdida neta en una sociedad que, poseyendo una fuerte sociedad civil (v.gr. universidades y fundaciones), carece sin embargo de un sistema de partidos. En el extremo, una sociedad corporativa —donde todos los intereses dan origen a un cuerpo orgánico de personas y de recursos— no equivale a una sociedad democrática: este último tipo de sociedad se esfuerza por sintetizar, y no simplemente agregar, los intereses de la sociedad civil.

---

[20] Hay pocas expresiones más vagas, en el lenguaje al uso, que la expresión "sociedad civil". Con todo, alguna breve información ayudará a comprenderla. La expresión es de origen latino (*societas civilis*) y alude a la separación entre el dominio político (el dominio del soberano) y la sociedad (*societas*). En los escritores contractualistas se la usa por oposición al estado de naturaleza. Hegel utiliza la expresión sociedad civil para describir lo que él llama un "sistema de necesidades y de cooperación". Pero, agrega, el hombre necesita el Estado (la política en el sentido moderno) para ejercer su capacidad de trascendencia y universalidad (sobre esto el parágrafo 190 de la *Filosofía del Derecho*). La expresión sociedad civil se usa hoy en general para aludir a un ámbito de sociabilidad que es distinto al mercado y distinto al Estado y en el que se expresan y promueven intereses colectivos. Así se usa en el texto. Es obvio que la "sociedad civil" posee un importante déficit democrático. Con todo, y paradójicamente, suele esgrimírsele como un signo alentador de desarrollo democrático (cuando esto ocurre se le confunde con la existencia de una comunidad cívica). Es posible que en América Latina no exista correlación alguna entre el desarrollo de las corporaciones civiles y la vigencia del régimen democrático. La correlación se verifica más bien entre sistema político de partidos y régimen democrático.

Pues bien, puede ocurrir que el establecimiento de límites directos al gasto electoral provoque un desplazamiento de recursos hacia organizaciones que agrupan intereses (las organizaciones de la llamada sociedad civil) en desmedro del sistema de partidos. Habría entonces aquí una pérdida muy relevante en un área que, relativamente apreciada, posee una importante calidad institucional en Chile. En otras palabras, los límites directos podrían establecer ventajas a favor de grupos específicos (v.gr. asociaciones contrarias o partidarias del aborto, asociaciones a favor o en contra de minorías sexuales, grupos ecologistas, etcétera) en desmedro del sistema de partidos. Se arriesga así el peligro de configurar una sociedad con fuertes grupos de interés y poco proclives a la deliberación y al compromiso. Una sociedad de corporaciones —cada una de ellas promoviendo intereses o necesidades específicas que se plebiscitan cada cierto tiempo— está muy lejos del ideal democrático y de la fortaleza cívica a la que debemos aspirar.

Las razones precedentes aconsejan no trazar límites directos al gasto electoral, pretendiendo establecer un nivel absoluto. Ello, claro está, no significa que no haya que ocuparse de desincentivar ese tipo de gasto. La discrepancia se refiere más a los medios que a los fines. Hay otros mecanismos menos lesivos que podrían erigirse en límites indirectos.

Desde luego, un mecanismo de donaciones confidenciales desincentiva el gasto electoral al inhibir las donaciones que tienen por propósito alcanzar influencias indebidas en el sistema político. La confidencialidad obligatoria hasta cierto monto protege contra la extorsión. El mecanismo de elección entre transparencia y opacidad cumple igual función con el dinero destinado a corrupción. Un donante bien inspirado no tendrá problemas en donar anónimamente una gran suma. Aquel que quiera hacerlo en público deberá contar con el asentimiento del candidato, quien, sabiendo que ese aporte estará sometido a escrutinio, se cuidará de no aceptarlo si compromete su independencia. El mecanismo propuesto en el informe de la Comisión del CEP, entonces, discrimina bien entre donaciones con fines de corrupción y las bien inspiradas. Esto hace superior a este proyecto frente al gubernamental, el cual, al no efectuar esa discriminación, desincentiva el objetivo deseable que un bien público como la política sea financiado por particulares.

Al mismo objetivo tiende el establecimiento de plazos, severamente controlados, para las campañas electorales. Lo mismo ha de decirse de la imposibilidad de comprar ciertos bienes —como espacio en televisión— en el proceso electoral.

IV

Todo lo anterior, como digo, conduce a abandonar ese objetivo de trazar ese tipo de límites directos al gasto. En vez de eso, parece mejor desincentivar el gasto mediante límites indirectos y fortalecer la igualdad en la competencia política mediante el otorgamiento de subsidios públicos. El otorgamiento de subsidios se encuentra inexplicablemente fuera del proyecto que aquí se ha venido analizando y contraría los fundamentos que el propio mensaje declara. Si la democracia es un sucedáneo del discurso moral —concepción ésta que el mensaje endosa— supone la más amplia inclusión de actores al debate democrático y eso se logra mediante un sistema de subsidios que el proyecto no contempla.

Hay varias formas generales de justificar un financiamiento público. Una de ellas es una razón de justicia tendiente a establecer una igualdad mínima entre los competidores. Es obviamente injusto que existan barreras económicas de entrada al debate y a la competencia política. Es erróneo desde el punto de vista público permitir que una desventaja económica se traduzca en el silencio en medio de la competencia política. Las barreras de entrada a la competencia política son similares a la falta de bienes básicos que impiden a ciertas personas diseñar y perseguir planes de vida. Si la falta de bienes básicos suprime la condición de agente autónomo, las barreras de entrada al debate político impiden la condición ciudadana[21]. Cuando eso ocurre, se lesiona no sólo a quienes padecieron la barrera de acceso, sino al debate democrático y a la competencia en su conjunto. Pero hay todavía otra razón. Las ideas deben ser evaluadas no sólo desde el punto de vista de la disposición a pagar de aquellos que las defienden. El valor de una idea no sólo se mide por la intensidad con que sus partidarios adhieren a ella. Las ideas no sólo envuelven preferencias de los individuos, son también portadoras de razones (por eso usted es capaz de comprender que, por intensa que sea su preferencia por fumar, es racional que no lo haga). Si eso es así, parece obvio, entonces, que las ideas deben ser medidas también por su valor persuasivo, por la forma en que contribuyen a modelar nuestra propia opinión. Un debate de ideas vigoroso y competitivo nos beneficia a todos y permite modelar y corregir nuestras propias preferencias. De ahí que ese debate deba ser, en alguna medida, financiado con cargo a rentas generales.

[21] De ahí no se sigue, sin embargo, y como es obvio, que debamos remover esas barreras a cualquier costo.

Es correcto, entonces, que, como lo sugiere el informe de la Comisión del CEP[22], se financien, con cargo a rentas generales, subsidios que estimulen, en el caso de las elecciones parlamentarias, la publicidad electoral en radio y prensa locales. Por la misma razón es correcta también la propuesta de subsidiar a los partidos políticos en una proporción de las cuotas de sus militantes activos. Los partidos proveen bienes públicos. Preparan liderazgos, aumentan el sentido de comunidad ciudadana, contribuyen a generar políticas públicas específicas, hacen más vigoroso el debate. Los beneficios sociales que se siguen de la existencia de partidos son superiores a los beneficios privados que alcanzan los militantes que los financian. Esa divergencia podría conducir a que hubiera menos actividad política que la socialmente óptima. Un subsidio —compatible con la eficiencia fiscal— permite corregir esa divergencia alentando la producción de los bienes públicos asociados a la existencia de los partidos.

V

La evaluación anterior no debe descuidar, sin embargo, la necesidad de reflexionar acerca de por qué la gente cree necesario gastar dinero en política de una manera que parece desproporcionada. Una cosa es evaluar las alternativas institucionales para regular el gasto electoral y otra es preguntarse por qué la gente muestra propensión a gastar en política. Los apartados anteriores han sugerido una forma de evaluación de las alternativas disponibles. Ahora me propongo explorar las razones por las que las personas se muestran propensas a gastar en política. ¿Por qué personas sensatas —y podemos suponer, en beneficio del problema, bajo otros respectos incluso ascéticas— muestran una disposición tan intensa a gastar en política? Creo que intentar responder esta pregunta puede ayudar a considerar más globalmente el financiamiento político en un país como el nuestro. La idea —puramente exploratoria— que voy a sugerir es que quizá la propensión a gastar en política en Chile se relaciona con los bajos niveles de confianza en las instituciones. Es éste un problema de importancia. Las sociedades con exitosos procesos de modernización económica y política transfieren la confianza desde las personas a las instituciones, transforman la confianza personal e intersubjetiva en una confianza abstracta. Quizá es ese un tránsito pendiente en Chile y de ahí la alta propensión a gastar en política. El dinero es un medio de intercambio que supone poco gasto

[22] Vid. Salvador Valdés Prieto (editor), "Informe de la Comisión de Reforma del Estado: Proposiciones sobre el Financiamiento de la Actividad Política" (2000), p. 483 y ss.

comunicativo y quizá por eso se recurre a él como un sustituto funcional de esa confianza abstracta. Un examen de tres hipótesis posibles podrá ayudarnos a visualizar esta conjetura.

Supongamos que el altruismo genuino en estas materias no exista. Supongamos que cuando usted gasta parte de su dinero lo hace a cambio de un bien que estima en una medida mayor que el precio que pagó por él. Usted cree que su nivel de bienestar se verá acrecentado una vez que logre cambiar el dinero que posee por el bien que pretende. Si dos personas desean un bien y poseen una igualdad relativa de recursos, hemos de suponer que el precio que se muestran dispuestos a pagar por un bien —por ejemplo en una subasta— revela la intensidad de su preferencia por él y el grado en que estiman incrementará su bienestar.

¿Qué compra la gente —podemos entonces preguntarnos— cuando gasta en política en Chile? Hay tres hipótesis que permiten responder esa pregunta y quizá una mezcla equilibrada de las tres (pero con un peso relativo mayor de la última) nos permita orientarnos en la búsqueda de una respuesta correcta.

Usted puede gastar en política para promover un mejor estado de cosas en el mundo en que vive. A lo mejor usted cree que el mundo será intrínsecamente mejor si se mantienen en él incólumes los bosques nativos. Usted cree que hay un orden del mundo que se transgrede si un bosque muere. Por esa razón, quizá, usted financia una campaña ecologista. Usted lo hace porque su nivel de bienestar mejorará —usted estará más tranquilo sabiendo que ningún árbol saldrá del bosque—; pero usted ha incorporado a su nivel de bienestar una imagen de cuál es el mejor de todos los mundos posibles. En general, podemos pensar, la democracia cree que ese tipo de imágenes están en competencia en el ámbito público, y no hay nada de malo, como vimos, en que usted gaste su dinero, o parte de él, en promover esa imagen en el proceso de discusión y debate político. Si alguien piensa que es estúpido gastar dinero en proteger los árboles, le estaría a usted faltando el respeto: estaría violando el principio de igualdad de deseos y de preferencias que —como vimos al inicio— es característico de la democracia. De otra parte, el bien que usted busca en la democracia —la promoción de ideas generales acerca del mundo y acerca de los demás— es convergente con los bienes que la democracia promueve.

Pero quizá usted financia la campaña ecologista no porque crea que el mundo estará mejor —su imagen del mundo dista mucho de la figura inmóvil de un bosque nativo— sino porque cree que *usted, y no el mundo,* estará mejor. Quizá usted sabe que mantener el bosque nativo perjudica la

imagen del mundo en la que la gente cree —quizá haya menos trabajo por mantener el bosque incólume—, pero, así y todo, usted promueve una campaña ecologista y gasta en ella porque así su nivel de bienestar se acrecentará. Usted, por ejemplo, fortuitamente se verá favorecido si el bosque permanece intacto y por eso financia la campaña en cuestión. ¿Es legítimo que lo haga? En general, la democracia admite que los ciudadanos promuevan sus intereses en las elecciones; aunque aspira a que el principal factor que incida en el bienestar material de la gente sea su desempeño en el mundo del trabajo y el mercado. En este caso, usted busca un bien que es divergente con el que busca el ideal democrático. Así y todo, no es repugnante que usted gaste en la campaña, puesto que un sistema bien diseñado, como vimos, impedirá que usted corrompa. Si usted sabe que no podrá corromper, se inhibirá de donar.

Pero puede ocurrir que usted no esté en ninguno de los casos anteriores. Usted simplemente gasta en política para mantener el *statu quo*. Pero usted hace eso no porque crea que el *statu quo* equivale al mejor de los mundos posibles. De hecho tiene algunas imágenes alternativas que estaría dispuesto a promover; pero usted desconfía de la competencia porque cree que en la sociedad donde usted vive la competencia política equivale a poner todo sobre la mesa una vez más. Usted teme experimentar la contingencia y la fragilidad de los arreglos institucionales en medio de los cuales se desenvuelve su vida y usted planea la de sus hijos. Usted tiene temor a la sombra del futuro y gasta en política no para promover sus intereses directos o la imagen del mundo en la que usted cree: usted gasta en política porque las instituciones en las que ha vivido no han logrado generar esa confianza abstracta y sostenida que se llama consenso. Usted estaría, quizá, dispuesto a promover algunas imágenes que ha logrado forjarse acerca del mundo —ya vimos que usted cree que este mundo no es el mejor—, pero no está dispuesto a hacerlo si eso significa discutir todo y abandonar la mejora incremental. Usted, en este caso, cuando gasta en política, compra un sustituto de la confianza. ¿Qué actitud deberíamos adoptar frente a una conducta como esa? En ese caso, usted gasta en un bien que es, hasta cierto punto, un supuesto del orden democrático cuya falta ninguna ley de financiamiento electoral podría corregir. Si se le impide a usted hacer eso, podría ocurrir que —como vimos— usted buscara, entonces, bienes sustitutos trasladando sus recursos a áreas de la sociedad en las que esos recursos podrían dañar y no fortalecer el debate democrático. En ese caso, la confianza abstracta que es necesaria para que el nivel de gasto disminuya tendrá menos posibilidades de ser alcanzada.

BIBLIOGRAFÍA

Ayres, I. y Bulow, J. "La Donación Secreta: Evitar que los Candidatos Sepan Quiénes Son sus Donantes Permite Desarticular el Tráfico de Influencias". *Estudios Públicos*, 83 (invierno 2001). [Original en inglés, "The Donation Booth: Mandating Donor Anonimity to Disrupt the Market for Political Influence", *Stanford Law Review* (1998), Vol. 50, febrero 1998.]

Dworkin, R. "¿Qué Derechos Tenemos?" *Los Derechos en Serio*. Barcelona: Ariel, 1984.

Habermas, J. *Facticidad y Validez. Sobre el Derecho y el Estado Democrático de Derecho en Términos de la Teoría del Discurso*. Madrid: Editorial Trotta S.A., 1978.

Johnston, M. "Votos, Dinero y Buena Política en los Estados Unidos". En Salvador Valdés P. (ed.), *Reforma del Estado*, volumen I: *Financiamiento Político*. Santiago: Centro de Estudios Públicos, 2000. [También en *Estudios Públicos*, 79 (2000).]

Mensaje Presidencial 81-344, del 4 de julio de 2001.

Valdés P., Salvador (editor). "Informe de la Comisión de Reforma del Estado: Proposiciones sobre el Financiamiento de la Actividad Política". En Salvador Valdés P. (ed.), *Reforma del Estado*, volumen I: *Financiamiento Político*. Santiago: Centro de Estudios Públicos, 2000. [También en *Estudios Públicos*, 78 (2000).] □

LIBERALIZACIÓN DEL COMERCIO, DESARROLLO Y POLÍTICA GUBERNAMENTAL*

Ronald Fischer

En este trabajo se evalúa la política comercial chilena y las amenazas al crecimiento continuado de sus exportaciones. Se examinan los temas del proteccionismo (arancelario y no arancelario) tanto en Chile como en sus mercados de exportación, y la evolución de las exportaciones. A la luz del análisis, se critican los argumentos de quienes afirman que Chile enfrenta un límite a su orientación exportadora basada en recursos naturales. La principal conclusión del trabajo es que las exportaciones de recursos naturales están cambiando en forma natural e incluyen mayor tecnología y valor agregado: por ejemplo, la exportación del salmón constituye un medio sofisticado para exportar harina de pescado (un producto de exportación

RONALD FISCHER. Ph. D. en Economía, University of Pennsylvania. Ingeniero Civil Matemático, Universidad de Chile. Profesor-Investigador del Centro de Economía Aplicada (CEA), Depto. Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile.

* Versión original preparada para el 11º Seminario de Desarrollo Económico Bilateral efectuado en Tokio en diciembre de 2000. Esta versión revisada incluye muchas mejoras sugeridas por Harald Beyer, y contó con el aporte del proyecto FONDECYT # 1010430. Quisiera expresar mis agradecimientos a Patricio Meller por sus sugerencias, así como a Ricardo Carrasco, quien proporcionó la información para los estudios de casos. Andrés Pardo me ayudó con datos actuales sobre comercio chileno. Pamela Arellano proporcionó la información de gastos de consumo por quintil de ingreso. Andrés Venturelli me proveyó información sobre producción agrícola clasificada por tamaño de los predios. Los datos sobre los cambios en el patrón de las exportaciones fueron recolectados por Martín Osorio. Como es habitual, las opiniones expresadas en este documento son responsabilidad exclusiva del autor.

tradicional), la exportación del vino es un medio para exportar fruta (otro producto de exportación relativamente tradicional), capital y tecnología. El trabajo incluye tres estudios de caso correspondientes a empresas emergentes que han tenido éxito en nuevos sectores vinculadas a recursos naturales, y que involucran el uso novedoso de la tecnología en esos sectores.

1. INTRODUCCIÓN

Algunos analistas económicos han cuestionado que un país pueda crecer y desarrollarse sobre la base de sus recursos naturales. La crítica es importante, ya que una respuesta positiva implicaría que la vía al desarrollo seguida por Chile durante los últimos veinticinco años está equivocada. Si esta opinión es correcta, se precisa establecer una política industrial, conforme a la cual un país en desarrollo decide que ciertos sectores deben ser apoyados a expensas de otros sectores de la economía. Desgraciadamente, la experiencia chilena con la intervención estatal en la economía y con el proteccionismo en general (resultado natural de una política industrial) ha sido negativa, de modo que esta alternativa no parece apropiada. Esto representa un dilema para los responsables de políticas públicas, ya que, por una parte, la política industrial no ha funcionado en Chile y, por otra, se afirma que una política de no intervención no conduce al desarrollo.

Uno de los puntos que quisiera establecer aquí es que el dilema es falso: no hay razón para creer que un país rico en recursos naturales esté condenado a permanecer pobre. Sachs y Warner (1995) han escrito sobre la *maldición de los recursos naturales*, proporcionando evidencia del bajo crecimiento experimentado por países que cuentan con la "maldición" de poseer recursos naturales. En mi opinión, Lane y Tornell (1995) tienen razón en destacar que aunque los recursos naturales tienen un efecto negativo sobre las tasas de crecimiento, esto se debe a un efecto de economía política: la abundancia de recursos naturales da origen a políticas de repartición de rentas que son adversas al crecimiento[1]. No se ha demostrado que políticas liberales, con poca intervención del Estado, con regulaciones sencillas y limitadas y una postura favorable al libre comercio hayan retardado el desarrollo en países que cuentan con recursos naturales.

[1] El argumento general es que el problema de política pública se transforma en un problema de distribución de rentas provenientes de los recursos naturales. Una consecuencia es que dichos países manifiestan una tendencia hacia la política industrial y el proteccionismo. Citado en Sachs y Warner (1995).

Uno de los argumentos presentados en este trabajo es que la desazón y el descontento de los responsables de políticas públicas chilenos se debe en parte a la disminución de la actividad exportadora durante el período 1996-1999. Los responsables de formular políticas comenzaron a creer que tal vez el país había alcanzado el límite del crecimiento basado en exportaciones de recursos naturales. Sin embargo, la disminución de las exportaciones parece haber estado relacionada más bien con la apreciación del tipo de cambio que con los límites del crecimiento y este año, después de dos años de depreciaciones del tipo de cambio, las exportaciones han repuntado (especialmente las exportaciones no tradicionales). En un intento por demostrar que este pesimismo es exagerado, en este trabajo se presentan ejemplos de nuevos sectores exportadores que combinan tecnología y recursos naturales en forma imaginativa y que muestran que existe un espacio para nuevos desarrollos exportadores, incluso si sectores recientemente establecidos, como el del salmón, están cerca de alcanzar su nivel máximo de exportaciones.

En base a estos argumentos, este trabajo es relativamente optimista en cuanto a las perspectivas de crecimiento de Chile, siempre y cuando el gobierno no intervenga activamente en la economía y que no haya nuevas regulaciones que coarten la innovación.

En la primera sección de este artículo se revisa la historia de la política comercial chilena durante los últimos treinta años, y luego se analiza la política comercial actual. A continuación se examina la crítica al desarrollo basado en los recursos naturales y el planteamiento de que no ofrece muchas opciones para el desarrollo. La sección siguiente presenta breves estudios de casos de sectores exportadores en desarrollo y otros que sólo recientemente han llegado a ser sectores bien establecidos. La última sección resume las conclusiones.

2. BREVE RESEÑA HISTÓRICA DEL PROCESO DE LIBERALIZACIÓN CHILENO[2]

Para comprender la política comercial chilena de los últimos veinticinco años y especialmente los dilemas actuales, es necesario retroceder al período de substitución de las importaciones que culminó en el golpe de Estado que derribó al gobierno de Allende. En 1973, la economía chilena se encontraba en el caos, debido en gran parte a la combinación de graves problemas políticos y políticas económicas inadecuadas. Las semillas de la

[2] Gran parte de los datos presentados en esta sección provienen de Hachette (2000).

crisis económica fueron sembradas a mediados de los años ’30, cuando Chile abandonó su modelo de desarrollo de orientación externa por un régimen de substitución de las importaciones. Este último tuvo bastante éxito durante sus primeras etapas, pero ya estaba anquilosado para la época de los años ’60, cuando el crecimiento empezó a hacerse cada vez más lento y a depender del comportamiento del mercado del cobre. Las presiones sociales ocasionadas por el lento crecimiento causaron extrema inestabilidad en el país. Estos problemas se vieron incrementados por las políticas económicas del gobierno de Allende. Luego del golpe de septiembre de 1973, el país se lanzó en un programa de liberalización económica mediante el cual la política económica volvió a orientarse hacia las exportaciones.

CUADRO N° 1: EVOLUCIÓN DE LA TASA DE PROTECCIÓN EFECTIVA

Bienes transables	1961	1967	1975	1979
Promedio	133	168	90	13
Desviación estándar	117	282	33	2
Rango	488	1.127	137	7

Fuente: Behrman, 1967; y Aedo y Lagos 1984, citados en Hachette (2000).

Como puede apreciarse en el Cuadro N° 1, antes de 1979 la economía estaba muy distorsionada por tasas de protección efectiva altas y variables. Peor aún, durante el período 1970-1973, las importaciones en el 56% de las líneas arancelarias requerían depósitos previos del 10.000% del valor CIF[3] y se utilizaban procedimientos discrecionales para obtener licencias de importación en el resto de las líneas arancelarias. Después del golpe de Estado, la economía entró en una fase de liberalización que eliminó la mayoría de las barreras no arancelarias, un proceso que estaba casi completo a fines de 1975. En 1975, las tasas arancelarias y su dispersión experimentaron una gran disminución; durante ese año hubo una fuerte recesión (el PIB cayó en más de 15%) y quebraron muchas empresas especializadas en sustituir importaciones[4]. El Cuadro N° 2 presenta la evolución de las

[3] Con cero pago de intereses en un momento en que la inflación era mucho mayor que el cien por ciento.

[4] Ésta no fue la única causa de las quiebras, que también estuvieron asociadas a factores macroeconómicos, tales como un fuerte ajuste fiscal, crisis del tipo de cambio y muchos errores en la política monetaria.

CUADRO N° 2: TASAS ARANCELARIAS (porcentajes)

Fecha	Tasa máxima	Tasa modal
Septiembre 73	750	105
Diciembre 73	220	90
Enero 75	120	55
Agosto 75	90	40
Agosto 77	35	20
Junio 79	10	10
Marzo 83	20	20
Septiembre 84	35	35
Junio 85	20	20
Enero 91	11	11

Fuente: Hachette (2000).

tasas arancelarias modales y máximas. Después de 1975, la economía siguió en una vía de crecimiento rápido pero inestable hasta 1982, cuando otro colapso causado por un desajuste en el tipo de cambio casi condujo al derrocamiento de la dictadura militar.

Después de 1975, tanto las exportaciones como el comercio en general experimentaron un incremento substancial. En los cinco años desde 1976 hasta 1980, la tasa de crecimiento de las exportaciones fue del 12,0%, lo que contrasta con las tasas de 0,5% para el período 1966-1970 y de 4,8% para el de 1970-1975. La composición de las exportaciones también cambió substancialmente: el cobre, que representaba casi 76% del total de exportaciones en 1970 (e incluso más en 1973), alcanzó a ser sólo el 46,1% de todas las exportaciones en 1980. El resto consistía en mariscos (6%), productos agrícolas (6%), productos forestales (12,7%) y otros productos menos importantes. Hubo un aumento en la variedad de las exportaciones y en la distribución regional de los mercados de exportación.

Este rápido crecimiento de las exportaciones se vio frenado por el aumento en el tipo de cambio real, de tal modo que en 1981 las exportaciones cayeron en más del 20% a US$ 5.247 millones, en tanto las importaciones fueron de US$ 6.364 millones. El déficit en la balanza comercial, que representaba el 11% del PIB, fue compensado por influjos de capital extranjero[5]. Cuando los bancos extranjeros dejaron de prestar dinero, la economía experimentó un colapso en el cual el PIB cayó en 14,1%, el desempleo aumentó por sobre el 25% en 1983 y quebraron muchos bancos y empresas. La economía aún no se había recuperado en 1985 y la tasa de

[5] Meller (1996), p. 200.

crecimiento del PIB para los años 1981-1985 fue de –0,4%, lo que implicó una caída significativa del ingreso per cápita. Después de 1982, un gabinete nuevo, pero anticuado desde el punto de vista económico, subió las tasas arancelarias (ver Cuadro N° 2) e introdujo medidas antidumping (AD), al punto que Chile se convirtió en uno de los países más activos en medidas AD.

En 1985, el poder volvió a manos de un gabinete tecnócrata, el que redujo nuevamente las tasas arancelarias[6]. Esto, junto a un tipo de cambio real depreciado, implicó que las exportaciones retomaron su ritmo de crecimiento, a tasas por sobre el 10,5% durante el período 1986-1998. La importancia del cobre en las exportaciones chilenas se redujo al 38% en 1999, aun cuando durante dicho período se desarrollaron varios proyectos importantes en la minería del cobre, lo que aumentó sustancialmente las exportaciones del metal[7].

La alta tasa de crecimiento de las exportaciones se vio favorecida por el *reintegro simplificado*, un subsidio disimulado a la exportación para nuevas líneas de productos de exportación. En principio, el *reintegro* es aceptable para la Organización Mundial del Comercio (OMC), por cuanto consiste en la devolución del valor de los aranceles sobre insumos e IVA correspondiente a ventas efectuadas en el exterior. Lo que hacía del reintegro *simplificado* un subsidio era que no requería de contabilidad: en las líneas de exportación nuevas y sin importancia, los exportadores obtendrían la devolución de la tasa arancelaria uniforme sobre el valor FOB de las exportaciones[8]. El total de las exportaciones creció de US$ 10,7 mil millones en 1990 a US$ 15,6 mil millones en 1999, pero a partir de 1995 se estancaron durante un nuevo período de alza en el tipo de cambio real[9]. Se debe notar que la estructura geográfica de las exportaciones es equilibrada. En 1998, América Latina recibió casi un 20% de las exportaciones, los

[6] A fin de reducir las presiones políticas, los tecnócratas instituyeron bandas de precios, supuestamente neutrales, para algunos productos agrícolas (azúcar, trigo y aceite), las que rápidamente se tornaron proteccionistas, como demostraré más adelante.

[7] Datos recientes provenientes de la tesis de Andrés Pardo.

[8] Éste fue un subsidio bien diseñado, ya que estipulaba expresamente que perdía su vigencia cuando el valor acumulado de las exportaciones en ese nivel arancelario excediera los US$ 10 millones, de tal modo que el perjuicio causado a los países receptores no era lo suficientemente grande como para que tomaran medidas al respecto. Esta limitación generó una fuerte presión de los exportadores por abrir nuevas líneas arancelarias (a menudo similares a las copadas), ya que hacían partir de cero el volumen acumulado de exportaciones en la nueva línea.

[9] Durante el año 2000 se dio un quiebre en la tendencia al estancamiento de las exportaciones, las que experimentaron un incremento de 16,3%. Esto parece ser consecuencia de la depreciación del tipo de cambio real, que estimuló las exportaciones. Datos del Banco Central de Chile.

países del NAFTA recibieron un 22%, la Unión Europea un 28%, mientras que Asia recibió un 26% (Japón recibió más del 13% de todas las exportaciones)[10].

En los últimos años, Chile ha desplegado una actitud un tanto indecisa en su política comercial: por una parte, redujo sus tasas arancelarias, con el objetivo de alcanzar una tasa arancelaria uniforme del 6%. Por otra parte, empezó a utilizar salvaguardias y otras formas de protección contingentes, las bandas de precios para productos agrícolas se han hecho más proteccionistas y el país parece haber comenzado a utilizar barreras técnicas y estándares fitosanitarios como barreras al comercio. Otra faceta de la política comercial cuyos efectos resultan ambiguos es la estrategia chilena de establecer acuerdos de libre comercio bilaterales a diestra y siniestra, sobre la cual nos explayaremos más adelante.

3. POLÍTICA DE COMERCIO RECIENTE

Salvo unas pocas excepciones que describiré en esta sección, la política comercial durante el período 1986-1991 fue un ejemplo de texto de una política abierta, con tasas arancelarias uniformes bajas y en descenso y casi sin barreras no arancelarias al intercambio comercial. El comercio internacional constituía más del 50% del PIB en 1990 (WDR 1993). A comienzos de la década de los 1990, el nuevo gobierno democrático decidió modificar el modelo comercial mediante la noción de unirse a bloques de comercio. Esta estrategia se vio estimulada por la admisión de México al NAFTA. No parece haber habido un análisis exhaustivo de las implicancias de este cambio en la política[11]. Según Hachette (2000), este cambio de enfoque se debió a varias razones: a) el temor a ser dejados fuera de los grandes bloques comerciales; b) la necesidad "política" de reinsertar a un país que había sido un paria internacional durante el gobierno de Pinochet; c) la necesidad política de cambiar algunas de las políticas de la dictadura militar; d) la creencia de que ya se habían agotado los beneficios de la liberalización unilateral y que la única forma de ingresar a la siguiente etapa de exportaciones (exportaciones más industriales o de mayor valor agregado) era formando parte de los bloques comerciales; e) la posibilidad de obtener apoyo político para los acuerdos de los *lobbies* que solicitan excepciones a las cláusulas generales del acuerdo.

[10] Hachette (2000).

[11] El libro *Trade Blocs* (Banco Mundial, 2000) presenta un análisis completo y reciente de los beneficios y desventajas de los bloques comerciales.

A comienzos de la década de 1990, Chile intentó formar parte del NAFTA pero fue rechazado por los Estados Unidos, que decidieron concentrar sus esfuerzos de acuerdo con México, bastante más importante para ellos. En respuesta, Chile estableció acuerdos con México (1992, renovado y ampliado en 1998) y con Canadá (1997). Entre tanto, Chile también decidió establecer tratados de libre comercio con Bolivia, Venezuela, Costa Rica, Salvador, Panamá, Colombia, Ecuador, Perú, Cuba, ALCA y, más significativamente, con el Mercosur. Muchos de estos acuerdos parecen tener poco sentido, algunos de ellos (Costa Rica, Salvador, Panamá) debido a que el comercio bilateral es insignificante, y algunos otros (Bolivia, Perú, Venezuela, el primer Tratado de Libre Comercio con México y otros) porque la cantidad de excepciones a los acuerdos constituye una gran proporción del número total de las partidas de intercambio comercial[12].

Tal vez el bloque más importante para Chile es el Mercosur. Chile se asoció al Mercosur en un tratado de libre comercio (TLC) flexible, aun cuando los países miembros desean que Chile participe plenamente. Hay varias razones para no ser miembro pleno de tal acuerdo, la más importante de las cuales es la falta de un marco institucional que limite el comportamiento discrecional de los miembros principales: Argentina y Brasil. Ambos países tienen un historial de incumplimiento de sus compromisos en comercio internacional, como lo demuestra la frecuente imposición de barreras ilegales (de acuerdo a las reglas del Mercosur) al comercio respecto de otros miembros del Mercosur[13]. Más aún, como han mencionado muchos autores (Banco Mundial, 2000 y otros), uno de los beneficios de una unión aduanera es la capacidad para negociar más efectivamente con otros bloques de comercio. Lamentablemente, esto requiere tener un objetivo compartido, de modo que las ventajas de negociar en un bloque grande no se pierdan en negociaciones al interior del bloque. Dada la diferencia en la

[12] Pablo Serra (comunicación personal) ha planteado que en el tratado de libre comercio típico todas las partidas que harían que el acuerdo condujera a obtener beneficios del intercambio y, por ende, a un mayor bienestar, están cubiertas por las excepciones. Esto se debe a que los efectos beneficiosos del comercio son mayores cuando los factores de producción son reasignados en respuesta a precios cambiantes, es decir, cuando algunas industrias se achican o desaparecen. Pero son estos efectos los que las excepciones pretenden contrarrestar, de modo que la liberalización generalmente incluye bienes que uno de los países no produce y que, por lo tanto, antes del acuerdo, habría obtenido en el mercado mundial. Por ende, conforme a este argumento, los TLC generalmente conducen a la desviación del comercio y pérdida de bienestar. El libro *Trade Blocs* (Banco Mundial, 2000), p. 27, señala algo semejante.

[13] Entre ellas se incluyen las "tasas estadísticas" por parte de Argentina, el inicio de Brasil de negociaciones para un TLC con el Pacto Andino, medidas administrativas tomadas por Brasil, y recientes medidas adoptadas por Argentina que elevan los aranceles para todas las importaciones excepto los bienes de capital.

composición de las exportaciones de los países en el Mercosur, esto no se aplica, especialmente en el caso de un país como Chile, cuyo patrón de intercambio comercial sólo coincide con el de Brasil en una pequeña fracción de los productos de exportación de este último. Además, las ventajas de negociar a través de una unión aduanera pueden ser aprovechadas por países que compartan una postura común sin estar vinculados de alguna otra forma, como puede verse en el caso del Grupo Cairns de exportadores agrícolas (que incluye a Argentina, Brasil, Chile, Nueva Zelanda y Australia).

3.1. Distorsiones en el intercambio comercial chileno

Como se ha mencionado anteriormente, a comienzos de la década de 1990 Chile era un magnífico ejemplo de aplicación de la teoría comercial convencional, con aranceles bajos y uniformes, pocas excepciones y pocas barreras no arancelarias. En la actualidad el cuadro se presenta algo diferente. Los aranceles siguen bajos (y de hecho, en promedio, son menores que lo que eran entonces), pero esconden fluctuaciones en las tasas efectivas que dependen del origen del producto y del producto mismo. Esta estructura del arancel aduanero es el resultado de una década de TLC. Afortunadamente, las bajas tasas arancelarias implican que es poco probable que la desviación del comercio sea significativa.

Lamentablemente, Chile ha empezado a experimentar con barreras no arancelarias, varias de las cuales empiezan a ser de uso común: salvaguardias, acciones antidumping, restricciones fitosanitarias y medidas administrativas en la frontera.

3.2. Bandas de precios

Chile introdujo bandas de precio a los productos agrícolas a fin de disminuir las presiones políticas en las regiones políticamente sensibles del sur del país. Las bandas se aplicaban al trigo, el azúcar y los aceites vegetales[14]. El argumento a favor de las bandas era que las fluctuaciones en los precios internacionales de estos productos imponían un costo demasiado grande a los productores y que una banda neutra (en términos de protección), a la cual el gobierno podría agregar los aranceles cuando los precios

[14] Posteriormente, las bandas fueron extendidas para incluir harina de trigo, ya que los molineros se veían dañados por las importaciones desde Argentina, con quien no podían competir dado el mayor precio del trigo nacional a causa de la banda.

internacionales estuvieran bajos y reducir los aranceles por debajo del arancel uniforme cuando estuvieran altos, no sería proteccionista y disminuiría la variabilidad de los precios, elevando así el bienestar de los agricultores. Lamentablemente, este mecanismo no ha funcionado adecuadamente: los *lobbies* de los agricultores han impedido el funcionamiento de la banda cuando los precios internacionales están altos y han manipulado la maquinaria administrativa que calcula las bandas de precios. Además, incluso en el caso de que estas presiones no existieran, las bandas nunca serían simétricas, ya que el menor arancel que puede ser aplicado es cero, mientras que el mayor arancel posible es el arancel consolidado[15]. Recientemente se impusieron salvaguardias al azúcar con el objeto de exceder el arancel consolidado y poder imponer sobretasas de más del 100%. La industria azucarera ha presionando al gobierno para que solicite un alza en el arancel consolidado del azúcar. Con el objeto de compensar a los países que se verían afectados por este cambio en las reglas del juego, Chile está dispuesto a aceptar que Guatemala, Brasil y Argentina y otros países puedan exportar 60.000 toneladas anuales de azúcar a Chile sin tener que pagar derechos. Si consideramos los datos del año pasado, en que el sobreprecio pagado por el azúcar fue de US$ 122/ton, esta compensación es equivalente a más de US$ 7 millones a estos países, los que salen de menor recaudación arancelaria, sin tener que aprobar esta "ayuda" en el Congreso.

Las bandas se han convertido en un rasgo permanente del panorama agrícola, aumentando (en promedio) el costo de los factores para los exportadores y el precio de los alimentos para los consumidores. Aun cuando es cierto que los mercados agrícolas mundiales están distorsionados por los países desarrollados y que es injusto para los productores de países en desarrollo, esto parece ser una característica permanente del paisaje, lo que implica que la protección es una política equivocada. Más recientemente ha habido presiones para extender las banda de precios a otros sectores agrícolas, alentados por la facilidad con que el gobierno se pliega a las peticiones sectoriales.

Dado que en la práctica las bandas de precios son asimétricas, hay una carga que recae sobre los consumidores, y dicha carga es regresiva. Tomando datos de la reciente Encuesta de Gastos del Hogar efectuada en

[15] El arancel consolidado es el arancel máximo que el país se compromete a imponer. En general los aranceles consolidados son mayores que los aranceles efectivos, dándole cierta flexibilidad al país. Cuando, a comienzos de la década de los 1990, la tasa arancelaria uniforme estaba en 11 por ciento y el arancel consolidado para los productos protegidos era 31,5 por ciento, y suponiendo que la distribución de precios es no sesgada (y tenga suficiente varianza), la tasa de protección esperada en el sector era superior al 11 por ciento, es decir, las bandas eran proteccionistas y no neutrales.

1997, se puede construir el Cuadro N° 3, que muestra el gasto en los productos directamente afectados por las bandas de precios, por quintil de ingreso. Del cuadro se desprende con claridad que las bandas de precios constituyen un caso extremo de impuesto regresivo[16]. A modo de ilustración, el cuadro incluye los efectos producidos por bandas que afectan al precio del producto final en 25%. En términos absolutos (y no sólo relativos), las familias de bajos ingresos contribuyen casi un 20% más que las familias de ingresos altos a sustentar la agricultura tradicional[17].

Los beneficios de las bandas de precios no se distribuyen en la forma esperada. Galetovic (2001) ha demostrado que el año 2000, IANSA recibió US$ 37 millones producto de la banda aplicada al azúcar y el gobierno recibió US$ 25 millones por las sobretasas al azúcar importada, restando sólo US$ 16 millones para los productores de remolacha. Es interesante que en el caso de la banda del aceite, casi el 90% del consumo es importado (lo que implica que quien más se beneficia es el fisco). Peor aún, los beneficios de las bandas los reciben principalmente los agricultores relativamente acomodados. En el Cuadro N° 4 se muestra el porcentaje de la producción total de los productos agrícolas cubiertos por las bandas, producidos por agricultores con predios de más de 100 hectáreas[18]. Dado que el efecto de la protección es subir los precios de la remolacha para todos los productores, estos porcentajes corresponden a la fracción del impuesto pagado por los consumidores (de los US$ 16 millones recibidos por los agricultores) que llegó a manos de agricultores acaudalados. Galetovic (2001) ha demostrado que los predios agrícolas de menos de cinco hectáreas, que representan el 63% de los propietarios que cultivan la remolacha, representan menos del cuatro por ciento de la producción de remolacha y reciben menos del uno por ciento de la transferencia proveniente de los consumidores debido a la banda de precio del azúcar, que fue de US$ 258 millones para el período 1998-2000[19]. Considerando sus efectos

[16] El cuadro sólo mide los efectos directos, de modo que omite los efectos indirectos causados cuando los productos con banda pasan a ser insumos para la fabricación de otros productos.

[17] Este cálculo usa ingresos familiares ordenados de acuerdo al ingreso por persona (y no por hogar), que es lo razonable en el caso del arroz, pan, aceite y azúcar para los niveles inferiores de ingreso. En todo caso, si se ordena en base al ingreso total de las familias, el efecto casi no cambia.

[18] Aun cuando la calidad de las tierras de cultivo es importante al valorar la riqueza del agricultor, el valor mediano de terrenos agrícolas de más de 100 hectáreas corresponde a mucha más riqueza que la que posee el ciudadano mediano.

[19] Para el monopolio de la refinería de azúcar, comprar remolacha a los agricultores pequeños le debería resultar más caro que comprar a los agricultores más grandes y eficientes; una posible explicación a este patrón de abastecimiento es que representa un procedimiento barato de adquirir votos en contra de la eliminación de la banda del azúcar.

CUADRO N° 3: EFECTOS DE LAS BANDAS DE PRECIO SOBRE QUINTILES DE INGRESO

Producto	1er Quintil	2º Quintil	3er Quintil	4º Quintil	5º Quintil
Arroz					
Gasto[b]	1.899	1.967	2.153	2.163	2.175
Ingreso promedio[c]	129.457	219.567	321.080	488.654	1.332.303
E/Y[d]	1,4%	0,90%	0,67%	0,44%	0,16%
Pan					
Gasto	12.568	12.122	11.731	10.321	8.145
Ingreso promedio	124.655	213.160	307.991	475.749	1.281.321
E/Y	10,08%	5,69%	3,81%	2,17%	0,64%
Aceite de comer					
Gasto	2.403	2.779	2.927	3.238	3.588
Ingres promedio	128.589	220.804	318.720	496.091	1.385.245
E/Y	1,87%	1,26%	0,92%	0,65%	0,26%
Azúcar					
Gasto	2.278	2.385	2.500	2.465	2.089
Ingreso promedio	129.628	217.813	318.825	489.447	1.361.295
E/Y	1,76%	1,09%	0,78%	0,50%	0,15%
Gasto total	19.147	19.253	19.310	18.187	15.996
Efecto de 25% recargo	4.786	4.813	4.827	4.546	3.999

[b] Ch$ de enero, 1997.

[c] Las diferencias entre los quintiles de ingreso se deben a diferencias en el número de encuestados que afirmaron haber consumido el producto.

[d] Razón entre gasto doméstico familiar en el producto y el ingreso familiar.

Fuente: V Encuesta sobre Gasto Doméstico Familiar, INE.

CUADRO N° 4: PORCENTAJE DE LA PRODUCCIÓN EN PREDIOS DE MÁS DE 100 HECTÁREAS

Producto	% producido por predios >100 ha
Semilla de raps	90
Remolacha	37
Trigo	61
Arroz	51

Fuente: VI Censo Agrícola, INE, 1996-1997.

sobre consumidores y productores, ésta debe ser una de las políticas más regresivas existentes en el país.

3.2.1. Salvaguardias

Hasta hace poco tiempo, Chile no contaba con legislación sobre salvaguardias, y la ley fue aprobada contra la oposición de la mayoría de los economistas chilenos. Sus aprensiones pronto se hicieron realidad, a medida que los *lobbies* comenzaron a aprovechar este poderoso instrumento proteccionista. El año pasado, por ejemplo, se impusieron resguardos sobre bienes protegidos por bandas de precios, a fin de que la protección se elevara por sobre el tope de 31,5% dado por el arancel consolidado acordado por Chile en la Ronda de Uruguay[20]. El efecto fue que la tasa de protección del azúcar pudo superar el cien por ciento. Desgraciadamente para el gobierno, las salvaguardias definidas por la ley tenían una duración de sólo un año (dado que la OMC permite hasta cuatro años, los *lobbies* proteccionistas alegan que Chile no "aprovechó todas las oportunidades"). Dado que los bajos precios internacionales del azúcar duraron más de un año, el gobierno optó por negociar una extensión de estos resguardos a fin de tener tiempo para renegociar el arancel consolidado, lo que considera la solución permanente al problema. Una vez más, la mayoría de los economistas con mucho prestigio firmaron una petición en contra de la extensión de las salvaguardias, la que resultó en vano, ya que un *lobby* político fuerte generalmente se impone a los argumentos científicos. Es interesante indicar que el monopolio en la industria de refinación de azúcar ha advertido al gobierno que si se elimina la protección de que dispone cerrará las líneas de crédito otorgadas por dicho monopolio a los pequeños agricultores, con lo que éstos perderán su hipoteca, convirtiéndose IANSA "en el mayor terrateniente de Chile". En el caso de los aceites vegetales, sólo el 10% del consumo es de producción local, pero los consumidores habrían pagado durante el año 2000 un sesenta y cinco por ciento más que el precio mundial del aceite si la banda hubiese funcionado como se había planificado[21].

[20] No había evidencia de un gran aumento en las importaciones ni de perjuicio a la industria local. La decisión relativa a los resguardos fue tomada a nivel político. Las audiencias públicas que tienen lugar antes de decidir la banda son sólo una formalidad, ya que el Comité de Distorsiones no es independiente para decidir.

[21] Afortunadamente, esta banda no fue efectiva gracias a un resquicio. En las negociaciones del TLC con Bolivia, Chile se aseguró de que el aceite vegetal quedara fuera del acuerdo, de manera que se pueda continuar su política proteccionista, pero los negociadores omitieron incluir las mezclas de aceites en dicha excepción.

Una de las razones que parecen explicar la pasividad del gobierno frente a los *lobbies* proteccionistas parece ser que el Ministerio de Hacienda, que normalmente cumple el rol de defensa antidemagogia, percibe que cualquier cambio en la política involucraría subsidios a los agricultores con influencia política, y que, por el contrario, los ingresos aduaneros generados por la protección relajan sus problemas presupuestarios.

La influencia de *lobbies* organizados ha aumentando en la última década, ya que a los políticos les ha faltado visión de futuro y han tratado de resolver los problemas en la forma más fácil para el corto plazo, perdiendo así la reputación de ser buenos formuladores de políticas microeconómicas y ganando, más bien, la de ser muy blandos con los *lobbies*[22].

Un caso extremo de la influencia de los *lobbies* se ve ilustrado por los fallidos intentos por establecer un TLC con Nueva Zelanda, que han sido torpedeados dos veces por las presiones ejercidas por los productores chilenos de leche, aun cuando ambos son miembros del Grupo Cairns de exportadores agrícolas y hay varias similitudes en su postura frente al comercio.

3.2.1. Regulaciones antidumping (AD)

Chile es miembro de la OMC y, por lo tanto, sus procedimientos antidumping están conformes con el código AD de esta organización. No obstante, como ocurre frecuentemente en otros países, durante los últimos años se han introducido cambios administrativos para facilitar la imposición de derechos antidumping. El cambio más efectivo ha sido la inclusión de un representante del Ministerio de Agricultura en el Comité de Distorsiones, que investiga y decide los casos de supuesto *dumping* (y también decide sobre la aplicación de salvaguardias). Es sorprendente notar que, pese a la magnitud de las exportaciones de la agroindustria en Chile (US$ 1,38 mil millones en exportaciones de fruta, más de US$ 2,3 mil millones de dólares en productos forestales, más de US$ 600 millones en exportaciones de vino, las que enfrentan el riesgo de barreras no arancelarias en respuesta a nuestra protección a la agricultura tradicional), el Ministerio de Agricultura siga las indicaciones de un *lobby* proteccionista que defiende a un sector que es, en términos económicos, mucho menos importante que el sector agrícola exportador. Dado que el representante del Ministerio de Agricultu-

[22] En las pocas ocasiones en que el gobierno ha intentado resistirse al *lobby* proteccionista, no ha recibido el apoyo de la oposición, la que ha sido extremadamente populista en estos casos, contradiciendo sus más fundamentales principios sobre el rol subsidiario del Estado.

ra es el único miembro del Comité de Distorsiones que tiene una agenda clara, sus preferencias predominan en las decisiones y hay una creciente tendencia a aprobar medidas proteccionistas en este comité.

3.2.3. Restricciones fitosanitarias

Desde sus comienzos en 1947, los primeros acuerdos del GATT establecieron que los estándares y normas no debían ser utilizados con fines proteccionistas[23]. Los acuerdos originales del GATT demostraron no ser capaces de evitar el abuso de normas y estándares proteccionistas, ya que carecían de mecanismos eficaces para determinar si un país estaba quebrantando las reglas. Además, se argumentó que el establecimiento de estándares era prerrogativa de cada país, y que el restringir su uso infringía la soberanía nacional. A causa de su ineficacia, la OMC (sucesora del GATT) estableció reglas más estrictas respecto del uso de estándares y normas, y es relativamente fácil reclamar que su aplicación ha violado los acuerdos.

Chile también ha hecho uso de restricciones fitosanitarias para excluir exportaciones agrícolas provenientes de países vecinos e incluso de los Estados Unidos. Incluso algunas exportaciones en tránsito, que no son para su consumo en Chile sino que son reexportadas (como limones de Argentina, por ejemplo), han tenido problemas, ya que los agricultores chilenos postulan que pueden introducir plagas que no existen localmente o que han sido erradicadas. Tal vez el mejor ejemplo chileno del uso de estándares como medida proteccionista es el caso de la importación de carne que describimos a continuación.

Carne argentina y fiebre aftosa[24]. En el transcurso de las dos últimas décadas, Chile logró erradicar una serie de plagas agrícolas, tales como la fiebre aftosa y la mosca de la fruta, lo que ha permitido exportar productos agrícolas chilenos a países que imponen estrictas reglas sanitarias. En la mayoría de los casos, la eliminación de plagas ha sido beneficiosa para el país, pero hay otros en que el intento por exterminar una plaga tiene además un objetivo proteccionista. Consideremos la erradicación de la fiebre aftosa, a la cual Chile destinó considerables recursos, principalmente debido al

[23] A pesar de esta restricción, la ronda inicial del GATT en 1947 estableció que los estándares y regulaciones podían ser usados para "ordenar" un mercado, resquicio que permitió las notorias reglas de comercialización que restringen, por ejemplo, el ingreso de la uva chilena a los Estados Unidos durante el período de cosecha en dicho país.

[24] Fischer (2001).

hecho de que la fiebre aftosa era endémica en Argentina[25]. El objetivo declarado de la política era eliminar la fiebre aftosa para permitir que Chile exportara carne de vacuno. Sin embargo, durante el largo período en que esta política ha estado en vigor, Chile sólo ha exportado pequeñas cantidades de esta carne. Esto es comprensible, ya que Chile es un país sin ventajas comparativas en la producción de carne de vacuno. Sin embargo, esta política logró disminuir la importación de carne Argentina, ya que impedía la importación de ganado en pie a causa de restricciones fitosanitarias. Sólo en los últimos años ha sido posible importar carne de vacuno deshuesada y envasada al vacío de Argentina, lo que ha dado origen a numerosos reclamos por parte de los productores chilenos de carne de vacuno. Así, el esfuerzo por eliminar la fiebre aftosa también puede ser visto como un mecanismo para coartar la importación de carne Argentina[26]. Además, tanto Argentina como otros países vecinos han erradicado la enfermedad, de modo que sus exportaciones aumentaron nuevamente. En respuesta a la amenaza de que la restricción a la aftosa perdería su efectividad como medida proteccionista, Chile introdujo un método inusual para clasificar la carne, lo que originó el reclamo por parte de los productores de carne argentinos (y estadounidenses), ya que esto representa una barrera técnica al comercio[27].

3.3. Otros países

Chile no es el único país que aplica barreras no arancelarias en lugar de derechos aduaneros para protegerse. El Cuadro N° 5 presenta algunos ejemplos de restricciones en otros países latinoamericanos[28].

Además, en el pasado Chile ha debido enfrentar importantes medidas proteccionistas no arancelarias en otros países, como lo ilustran los siguientes ejemplos[29]:

[25] Argentina comparte con Chile varios miles de kilómetros de frontera escasamente poblada. El ganado que ingresa periódicamente de contrabando al país infecta a las reses chilenas. Cuando esto sucede, es necesario sacrificar todo el ganado presente en un amplio sector a fin de contener la enfermedad.

[26] A pesar de sus consecuencias proteccionistas, la eliminación de la fiebre aftosa probablemente ha generado externalidades positivas para Chile. Los países importadores están más dispuestos a relajar sus requisitos fitosanitarios en vista de que Chile logró eliminar una enfermedad que es endémica en un país vecino, aumentando así su confianza en los mecanismos fitosanitarios chilenos.

[27] De hecho, en una comunicación personal, un consultor técnico del *lobby* agrícola confesó que ése era el objeto de las nuevas normas de calidad, y que no había logrado detener el flujo de las importaciones. De ahí la satisfacción entre los *lobbies* agrícolas cuando se descubrió nuevamente la enfermedad en Argentina.

[28] Fischer y Meller (2001)

[29] Los primeros cuatro ejemplos son de Fischer (2001).

CUADRO N° 5: PROTECCIÓN NO ARANCELARIA EN AMÉRICA LATINA

Medida	Países
Procedimientos de importación	El Salvador, Paraguay, Argentina.
· Gravámenes de importación y aduana	Brasil, Uruguay
· Licencias de importación	
· Otros impuestos y cargos	
· Pago adelantado de IVA y otros impuestos	
Incrementos arancelarios inesperados	Mercosur, esp. Brasil
Medidas AD y compensatorias	México, Argentina
Resguardos	Brasil, Chile (recientemente)
Tarifas progresivas	El Salvador, Mercosur, México
Cupos arancelarios	El Salvador, México
Requisitos de etiquetado	México, Chile
Restricciones sanitarias y fitosanitarias	Chile, México, Brasil
Protección agrícola especial	Todos

Fuente: Tomado de Fischer y Meller (2001).

1. Una legislación que rige el reciclado de materiales de embalaje (la Ley Töpfer en Alemania), que torna prohibitiva la exportación de fruta fresca embalada en cajas de madera. La consecuencia fue un significativo aumento en los costos de la exportación de fruta y la quiebra de empresas involucradas en la manufactura de cajas.
2. Una interdicción unilateral a la exportación de fruta chilena a los Estados Unidos, debido al descubrimiento de dos uvas supuestamente contaminadas con cianuro.
3. Acusaciones de supuesto *dumping* y problemas fitosanitarios en harina de pescado exportada a México, país con el cual Chile había firmado recientemente un tratado de libre comercio.
4. Acusaciones de supuesto *dumping* que afectó a la exportación de salmón a los Estados Unidos, en circunstancias que la industria del salmón es una de las de mayor crecimiento en los últimos años. Se determinó la existencia de *dumping*, pero los impuestos aplicados fueron tan bajos que las exportaciones no sufrieron mayormente después de la resolución definitiva, pero sí se vieron afectadas durante el período previo a la resolución, ya que fue necesario constituir depósitos ante la posibilidad de que se aplicara una sobretasa alta.
5. Dificultades para exportar molduras de madera a Canadá porque los estándares de ese país exigen que éstas estén fabricadas de un solo

trozo de madera, mientras que en Chile las molduras se arman con trozos más cortos.

6. La incapacidad de exportar ostiones con su nombre francés de *Coquilles Saint Jaques,* lo que significó un precio menor en Francia[30]. La OMC eventualmente falló en favor de los países exportadores.
7. Venezuela acusó de *dumping* a los exportadores chilenos de vino, una extraña acusación por parte de un país que no produce vino. Recientemente la acusación fue rechazada.

En general, los países desarrollados se han comportado en forma injusta con los países en desarrollo. Como mencionara anteriormente, las políticas proteccionistas agrícolas de estos países son uno de los principales argumentos usados por los agricultores chilenos que exigen protección. Los países desarrollados aplican tarifas progresivas a las exportaciones de valor agregado y en general usan la mayoría de los *trucos del arte* en contra de los países en desarrollo. En los párrafos siguientes se describe el uso de barreras no arancelarias por los países desarrollados en contra de los países en desarrollo[31].

Unión Europea. Aun cuando la Unión Europea se jacta de tener tasas arancelarias bastante bajas, éstas son muchos más altas para el sector agrícola, alcanzando valores máximos muy altos en el caso de algunos productos de los sectores avícolas, lácteos, carnes, cereales, azúcar y tabaco. La estructura de los aranceles presenta cierto grado de progresividad, como mencionara anteriormente. Existen cupos arancelarios para la fruta y otros productos agrícolas. La EU también aplica regularmente el reglamento AD, especialmente en el sector textil. El planteamiento de niveles de cero riesgo de las directrices sobre seguridad y medio ambiente también puede ser considerado como una barrera al comercio. Además, las nuevas normas ISO 9000 y 14000 dificultan aún más las exportaciones al mercado de la Unión Europea para las empresas de pequeños países en desarrollo, y comparten muchas de las características de las barreras técnicas al comercio. Europa se ha visto involucrada en una serie de conflictos comerciales en relación a productos exportados por países latinoamericanos. Por ejemplo, la discriminación contra los plátanos producidos en Ecuador y América Central condujo a un serio conflicto comercial entre Estados Unidos y la Unión Europea. Las exportaciones de vino también pueden ser vulnerables

[30] Francia exigía que se vendieran bajo el nombre de *pedoncles*, nombre bastante menos atractivo que *Coquilles Saint Jaques*.

[31] Fischer (2001).

a conflictos comerciales, ya que Europa exige que los vinos sean producidos conforme a las prácticas de producción de vino aceptadas por la Unión Europea, contraviniendo así los principios básicos del GATT.

Estados Unidos. Aun cuando en varios aspectos Estados Unidos es un mercado abierto, hay varias indicaciones de que aún tiene altos grados de proteccionismo en sectores específicos. El abuso en la recurrencia a las acusaciones antidumping (AD) y las acusaciones de supuestos subsidios a las exportaciones que afectan al acero, soja y naranjas de Brasil, salmón y flores de Colombia y Chile, así como otros usos de medidas contingentes de protección imponen inseguridad a los exportadores de países en desarrollo. Esto se ve acentuado por la aplicación de órdenes de mercado (*marketing orders*) a la comercialización de la fruta, que presentan sesgos en contra de los exportadores extranjeros, así como por la introducción de restricciones fitosanitarias en forma que a menudo parece arbitraria[32]. Existe preocupación con respecto a las características administrativas de los reglamentos de protección contingente estadounidense, algunas de las cuales no parecen estar acordes con los códigos de AD de la OMC[33]. También hay cierta preocupación por la forma en que Estados Unidos certifica a los países según sus esfuerzos contra las drogas, y la influencia de esto sobre el comercio. De modo semejante, el empeño de Estados Unidos por imponer sus propias normas de protección de la propiedad intelectual es visto con preocupación por los países en desarrollo, especialmente debido a que la falta de su cumplimiento puede conducir a sanciones.

Japón. Japón solía ser un país que imponía muchísimas medidas administrativas que obstaculizaban las importaciones agrícolas. Estas barreras han disminuido, aunque los procedimientos fitosanitarios siguen siendo complejos. Todavía quedan algunos aranceles muy altos para productos específicos. Japón impone rigurosas condiciones a la fruta, verduras y otros productos de cultivo hortícola frescos, muchas de ellas sin basarse en evidencia científica de su necesidad. La fruta y las flores importadas son frecuentemente objeto de fumigación que destruye su potencial comercial. Esto aumenta los riesgos para los exportadores y actúa como una eficaz barrera al comercio. Ciertos productos alimenticios derivados, tales como

[32] Consideremos, por ejemplo, las restricciones a las importaciones de madera elaborada chilena debido a la posibilidad de pestes, aun cuando la madera haya sido previamente tratada.

[33] Ni siquiera los socios de Estados Unidos en el NAFTA están inmunes a barreras no arancelarias, como en el caso del problema que existe actualmente con camiones de México y madera de Canadá.

bocadillos, helados, jugos de fruta, dulces y otros están sujetos a escalamiento arancelario. Sectores tales como el calzado gozan de la protección mediante cupos arancelarios, en tanto que productos de madera con valor agregado son protegidos mediante aranceles progresivos. Los procedimientos administrativos son engorrosos, lentos, y de alto costo. Japón también aplica estándares idiosincrásicos y pasados de moda, pero que reducen la competencia extranjera. En conclusión, aunque los cambios en las políticas económicas de Japón han reducido notoriamente el proteccionismo, aún subsisten formidables barreras para los exportadores de países en desarrollo.

3.3.1. Finalizando esta sección

Según los estándares normales de la mayoría de los países (ver sección anterior), Chile es un país abierto al comercio. Desde mi punto de vista, el problema reside en que la tendencia al proteccionismo en sectores aislados por parte de los actuales encargados de formular políticas está conduciendo al país en la dirección equivocada. No parece existir un *lobby* articulado en contra del proteccionismo, incluso en aquellos casos (el del pisco) en que se pone en riesgo el acceso a los mercados de uno de los sectores más exitosos, la industria vitivinícola[34]. Ya hemos tenido una experiencia en que la industria de productos forestales, por ejemplo, ha enfrentado restricciones en países que forman parte del TLC a raíz de la postura de Chile respecto de los productos con bandas de precio.

4. DESARROLLO Y RECURSOS NATURALES

Uno de los propósitos de este trabajo es estudiar si las exportaciones basadas en recursos naturales son una barrera al desarrollo. Muchos economistas han postulado que el proceso de desarrollo tiene etapas durante las cuales los países pasan de la exportación de recursos naturales a la exportación de productos industriales y luego a la exportación de servicios, siguiendo un proceso que refleja el desarrollo de sus economías. Este análisis condujo a las políticas de substitución de las importaciones propugnadas por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) durante las décadas de los cincuenta y sesenta, políticas que se asocian al economista argentino Raúl Prebisch. Lamentablemente, estas políticas

[34] Un estudio del caso del pisco se encuentra en Fischer (2001).

—como mencionáramos anteriormente— causaron un estancamiento durante los años sesenta y probablemente fueron una de las causas más profundas de la crisis de los años setenta y ochenta en América Latina.

Dado que una de las cosas que aprendimos de esa experiencia es que la apertura económica es más conducente al crecimiento, especialmente en economías pequeñas como la de Chile, la interrogante que saca a relucir su feo rostro es: ¿Cuáles son los productos que Chile va a exportar a fin de pasar al próximo peldaño en la escala del desarrollo? Éste es un problema, ya que Chile cuenta con abundantes recursos naturales mineros (la obra de mano es relativamente escasa de acuerdo a los estándares mundiales, al igual que las tierras de cultivo y el capital en todas sus formas) y, por lo tanto, está "condenado" a continuar basando su economía en la exportación de recursos naturales. Desde la perspectiva de Prebisch y la de algunos analistas modernos podríamos concluir que Chile no tiene posibilidades de convertirse en un país desarrollado, porque carga con el estigma de poseer abundantes recursos naturales.

Este punto de vista ha llevado a ciertos responsables de la formulación de políticas a proponer modificar la postura tradicional de Chile respecto de la inversión extranjera (tratamiento igual para todos), mediante un subsidio a las empresas de alta tecnología que se establezcan en Chile, o a proponer que se protejan ciertos sectores considerados cruciales para el desarrollo. Evidentemente, esto podría llevarnos de vuelta a las políticas de los años cincuenta y sesenta, que no tuvieron éxito alguno en promover el desarrollo. A mi modo de ver, el problema es que los encargados de formular políticas subestiman la creatividad de los empresarios, como se demostrará más adelante. Puesto que la información a nivel macro que utilizan no les permite identificar la dirección de las futuras exportaciones, de la innovación ni de la inversión, esto les lleva a creer que no existen nuevos sectores de exportación y que no se están generando innovaciones. Por ende, creen que todas las exportaciones futuras serán del mismo tipo que las actuales (basadas principalmente en recursos naturales), y dada su creencia en que el valor de estas exportaciones no puede seguir creciendo para siempre, temen un estancamiento de las exportaciones y la imposibilidad de lograr el desarrollo sin un cambio significativo en las políticas económicas.

Esta perspectiva es ilustrada por Larraín *et al.* (1999)[35], quienes postulan que, en primer lugar, Chile ha basado su crecimiento exportador en las exportaciones de recursos naturales, y que este patrón no ha cambiado significativamente durante las últimas décadas; y en segundo lugar, que el actual patrón de exportaciones no puede expandirse lo suficiente como

[35] Basado en los argumentos formulados en Sachs y Warner (1995).

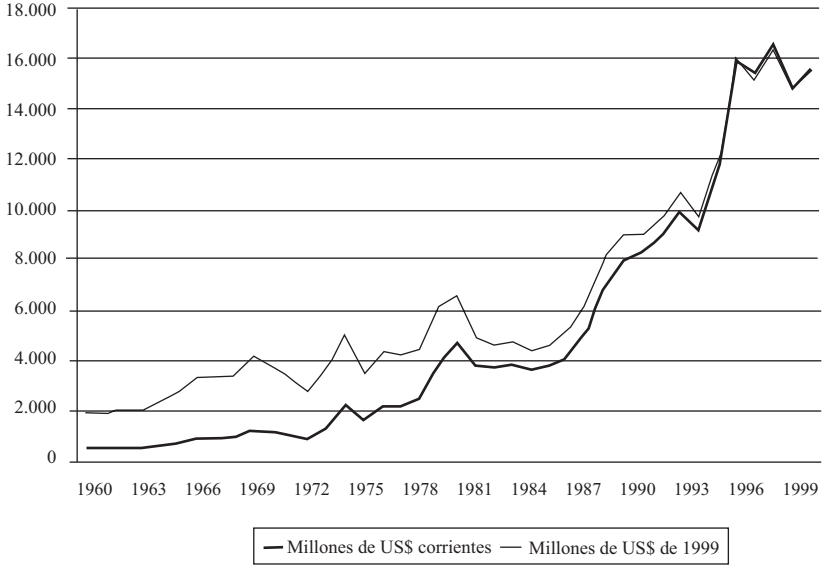
para sustentar las exportaciones de una economía desarrollada. De ahí que su argumento sea que Chile debe desarrollar una política de *leve intervención directa* en la economía. Plantean, por ejemplo, que Chile debería haber competido con Costa Rica ofreciendo privilegios especiales a Intel, a fin de que instalara en Chile la planta propuesta para América Latina[36]. A pesar de que resguardan sus recomendaciones con muchas condiciones, no hay duda de que Larraín y Sachs proponen que Chile abandone su política tradicional (de los últimos veinticinco años) de no elegir ganadores y plantean favorecer a algunos sectores a expensas de otros.

Estos argumentos parecen muy convincentes a primera vista pero, en mi opinión, están equivocados. Éstos y otros analistas están influidos por la disminución en el ritmo de crecimiento de la economía y exportaciones que se hizo evidente a fines de la década de los 1990, como puede apreciarse en la Figura N° 1; por el aumento de la inversión en la minería del cobre a comienzos de los 90; y porque la participación del cobre en las exportaciones no cayó en forma considerable durante ese período. Estos críticos han postulado que el lento crecimiento de las exportaciones (y del PIB) es una característica permanente debido a los límites del actual modelo económico. Cuando unimos el lento crecimiento de las exportaciones con el hecho de que el cobre y los concentrados de cobre han representado alrededor del 40-45% de las exportaciones chilenas desde comienzos de la década de los 80, tenemos un panorama que conduce a recomendaciones tales como las de Sachs-Larraín.

En respuesta a estos análisis, quisiera plantear que hay muchas razones para creer que el modelo exportador no intervencionista aplicado por Chile está funcionando bien, y que aspectos tales como la preponderancia del cobre en las exportaciones chilenas no implican necesariamente que esta característica continuará en el futuro. Una explicación alternativa de la disminución en las exportaciones la brinda la apreciación del tipo de cambio durante el período 1991-1998. Esta opinión parece verse confirmada por el hecho de que las exportaciones crecieron a una tasa de 19% (hasta octubre de 2000), con posterioridad a una significativa depreciación del tipo de cambio (más del 20% con respecto del dólar estadounidense desde diciembre de 1999). Si este enfoque es correcto, no existe razón alguna para preocuparse en cuanto a que el crecimiento de las exportaciones esté

[36] Citando de la página 74: "Nosotros, por lo tanto, recomendamos que el organismo chileno a cargo de promover la inversión adquiera experiencia sector por sector, examinando las opciones y haciendo una encuesta entre las firmas internacionales, respecto de los siguientes puntos: 1) El rol de la política tributaria, incluyendo la posible importancia de las franquicias tributarias en el caso de grandes proyectos en los que Chile se encuentra compitiendo con ubicaciones alternativas [...]".

FIGURA N° 1: TOTAL DE EXPORTACIONES PARA EL PERÍODO 1960-1999
(en millones de US$ corrientes y de 1999)



Fuente: Banco Central.

restringido[37]. De acuerdo a esta interpretación, cuando la apreciación del tipo de cambio excede al incremento en la productividad de Chile en relación a sus socios comerciales, las exportaciones se verán negativamente afectadas. Como he mencionado anteriormente, quienes critican esta visión harán notar que el país no puede aumentar la exportación de recursos naturales debido a que hay límites medioambientales y que, en todo caso, los importadores se opondrán a tales incrementos ante la presión ambientalista. Así, se preguntan cómo podrá Chile, sin contar con mecanismos de apoyo específicos, continuar en su vía de desarrollo orientado hacia el exterior[38]. Para abordar estas materias, debemos aplicar un análisis más desagregado de los datos.

Consideremos primero la composición de las exportaciones al nivel de 4 dígitos que se presenta en los Cuadros N$^{os.}$ 6, 7 y 8. Estos cuadros muestran la participación, en el total de las exportaciones, de las veinte principales categorías de exportación en los años 1980, 1990, y 2000. Si

[37] Manuel Marfán ha indicado que la Figura N° 1 conduce a error, ya que el volumen de las exportaciones continuó creciendo durante el período.

[38] Larraín *et al*. (1999).

CUADRO N° 6: EXPORTACIONES PRINCIPALES 2000 (en 4 dígitos)

Partida		Descripción	Valor (MUS$)	% Export.
		Total general	18.425.000	100,0%
1	7403	Cobre refinado y aleaciones	4.662.385	25,3%
2	2603	Minerales de cobre y concentrados	2.383.813	12,9%
3	4703	Pasta química de madera	1.111.697	6,0%
4	0806	Uvas, frescas o pasas	693.448	3,8%
5	0304	Filetes de pescado frescos o congelados	603.211	3,3%
6	2204	Vino	580.231	3,1%
7	0303	Pescado congelado	490.610	2,7%
8	4407	Madera aserrada	334.230	1,8%
9	2905	Alcoholes acíclicos	316.911	1,7%
10	7108	Oro	291.746	1,6%
11	0016	Rancho naves, aeronaves, vehículos transporte	290.571	1,6%
12	7402	Cobre sin refinar	286.085	1,6%
13	0808	Manzanas, peras y membrillos	256.269	1,4%
14	2301	Harina de pescado	235.345	1,3%
15	2710	Aceites de petróleo	174.070	0,9%
16	2613	Minerales y concentrados de molibdeno	170.367	0,9%
17	0809	Cerezas, melocotones y otras frutas frescas	161.337	0,9%
18	2801	Flúor, cloro, bromo y yodo	147.085	0,8%
19	2601	Minerales y concentrados de hierro	141.879	0,8%
20	4401	Leña, madera en partículas, aserrín	133.794	0,7%

CUADRO N° 7: EXPORTACIONES PRINCIPALES 1990 (en 4 dígitos)

Partida		Descripción	Valor (MUS$)	% Export.
		Total general	8.580.275	100,0%
1	7403	Cobre refinado y aleaciones	2.813.737	32,8%
2	2603	Minerales y concentrados de cobre	504.632	5,9%
3	8606	Uvas, frescas o pasas	405.201	4,7%
4	2301	Harina de pescado	379.821	4,4%
5	4703	Pasta química de madera	314.196	3,7%
6	7402	Cobre sin refinar	311.915	3,6%
7	7108	Oro	228.325	2,7%
8	0808	Manzanas, peras y membrillos	176.575	2,1%
9	0303	Pescado congelado	157.828	1,8%
10	4407	Madera aserrada	157.459	1,8%
11	2601	Minerales y concentrados de hierro	140.571	1,6%
12	0809	Cerezas, melocotones y otras frutas frescas	105.761	1,2%
13	0016	Rancho naves, aeronaves y vehículos transporte	103.723	1,2%
14	2613	Minerales y concentrados de molibdeno	94.265	1,1%
15	4403	Madera en bruto	93.783	1,1%
16	0304	Filetes de pescado	91.605	1,1%
17	7106	Plata	89.741	1,0%
18	2616	Minerales y concentrados de metales preciosos	83.675	1,0%
19	2905	Alcoholes acíclicos y sus derivados	78.942	0,9%
20	0302	Pescado fresco o refrigerado, excepto filetes	77.562	0,9%

CUADRO N° 8: EXPORTACIONES PRINCIPALES 1980 (en 4 dígitos)

Partida		Descripción	Valor (MUS$)	% Export.
		Total general	4.818.142	100,0%
1	7403	Cobre refinado y aleaciones	1.669.778	34,7%
2	7402	Cobre sin refinar	302.543	6,3%
3	2301	Harina de pescado	233.527	4,8%
4	4703	Pasta química de madera	230.500	4,8%
5	8102	Molibdeno y manufacturas de molibdeno	228.992	4,8%
6	2603	Minerales y concentrados de cobre	224.651	4,7%
7	4407	Madera aserrada	171.295	3,6%
8	2601	Minerales y concentrados de hierro	157.552	3,3%
9	7106	Plata	114.754	2,4%
10	4403	Madera en bruto	104.989	2,2%
11	2613	Minerales y concentrados de molibdeno	102.798	2,1%
12	0808	Manzanas, peras y membrillos	86.657	1,8%
13	2616	Minerales y concentrados de metales preciosos	70.445	1,5%
14	2710	Aceites de petróleo	62.673	1,3%
15	0806	Uvas, frescas o pasas	56.520	1,2%
16	0713	Legumbres secas	49.483	1,0%
17	7108	Oro	46.049	1,0%
18	3102	Abonos minerales nitrogenados	40.214	0,8%
19	0302/3/4	Pescado fresco y filetes, fresco o congelado	40.205	0,8%
20	7407	Barras y perfiles de cobre	38.848	0,8%

Nota: El ítem 0302/03/04 corresponde en la antigua definición en cuatro dígitos a la agregación de los ítemes 0302, 0303 y 0304.

clasificamos los bienes en tres categorías: un primer grupo compuesto de metales y minerales, que representan la mayoría de las exportaciones intensivas en recursos naturales (códigos 7403, 2630, 7108, 7402, 2613, 2801, 7106, 2616, 2601, 8102 y 2601); un segundo grupo de bienes con cierto grado de elaboración y capital, o que requieren sistemas sofisticados de transporte para llegar a su destino (4703, 0806, 2905, 0808, 2301, 2710, 0809, 4401, 4403, 0713, 3102, 7407); y un tercer grupo de productos con mayor grado de elaboración porque representan una segunda etapa de recursos naturales[39], entonces vemos que la importancia del primer grupo en el total de exportaciones cayó desde más del 60% en 1980 a cerca del 50% en 1990 y a menos del 45% en el año 2000. Por otra parte, las exportaciones en el tercer grupo crecieron desde algo más del 4% en 1980 a casi 11% en el año 2000. Es evidente que ha habido una disminución de la

[39] El vino (2204) puede ser caracterizado como uvas más capital y trabajo; asimismo, las exportaciones de salmón (0304, 0303) consisten en harina de pescado más capital y trabajo. Por último, la madera aserrada (4407) representa un uso similar de plantaciones forestales.

importancia relativa de las exportaciones basadas directamente en recursos naturales.

La importancia relativa de las exportaciones de cobre no ha bajado durante los últimos diez años, después del período 1980-1990, lo que parece apoyar la opinión de Larraín *et al*. (1990). Esta participación constante se explica por el enorme incremento de las inversiones en la minería del cobre por parte de compañías extranjeras. Esto puede considerarse una consecuencia natural de haber tenido *inversión reprimida* en el sector. Hasta comienzos de la década de 1990, no hubo inversión significativa en la minería privada de cobre desde mediados de los años 60[40]. A comienzos de este período de más de veinte años existía el temor a la expropiación, luego, no se permitió la inversión extranjera en la minería, y cuando eventualmente se autorizó, había demasiado riesgo político. Entretanto, la tecnología (tanto en exploración como extracción) mejoró considerablemente, lo que implicó que yacimientos que eran marginales con la tecnología de los años 60 se tornaron muy atractivos en los 90 y, además, se encontraron nuevas minas o se hizo más fácil descubrirlas. Dado que era un sector en el que había rentas económicas, hubo un gran flujo de inversiones durante la primera mitad de la década, lo que explica que la importancia de las exportaciones de cobre no cayera durante la década. Sin embargo, es poco probable que el crecimiento en la inversión del sector vaya a continuar en el futuro, ya que las tasas de retorno, ajustadas por riesgo, de las minas desarrolladas posteriormente (Collahuasi, por ejemplo) no parecen ser mayores que las de otros sectores. De ahí que existan razones para creer que, luego del hiato de los 90, continuará la disminución de la importancia del cobre en las exportaciones chilenas. Por lo demás, la masiva entrada de capitales en el sector debe haber contribuido a la apreciación del peso, que castigó a los exportadores de sectores menos tradicionales, en otro ejemplo de *enfermedad holandesa*.

El tercer motivo para ser optimista respecto al espectro de exportaciones se ejemplifica con los casos descritos en lo que queda de esta sección. Mi optimismo se basa en notar que los empresarios no son pasivos, sino que aprovechan las condiciones existentes. A menudo, el éxito en las exportaciones en un sector genera conocimientos que pueden ser usados para desarrollar otras líneas de exportación. Por lo tanto, examinaremos brevemente dos sectores orientados a la exportación (salmón y vino) que se desarrollaron y maduraron durante los noventa, y luego analizaremos industrias de exportación que se encuentran en proceso de desarrollo para mos-

[40] Salvo la mina La Disputada vendida a Exxon en los 80. Sin embargo, era una mina preexistente.

trar que hay un sinnúmero de proyectos interesantes y con gran potencial. Siempre existe la posibilidad de que estas industrias incipientes puedan fracasar, pero no hay duda de que si no se obstaculizan las nuevas ideas con muchas limitaciones y regulaciones, habrá otras industrias que tomarán su lugar. Es interesante destacar, en los ejemplos que siguen, la interacción (en términos de conocimiento, de capital humano y de insumos) entre las nuevas industrias emergentes e industrias orientadas hacia la exportación ya establecidas. Se trata de un caso de encadenamientos, una faceta del análisis económico de los '60[41]. Finalmente, debo destacar que la tecnología requerida por estas industrias es bastante sofisticada y que, en términos de valor agregado, enviar salmones frescos de Chile a los Estados Unidos tal vez agregue más valor que un producto de exportación industrial tradicional[42].

4.1. Salmón

Hace diez años, la exportación del salmón estaba recién comenzando y la industria se encontraba en estado incipiente. La tecnología había sido investigada por Fundación Chile, organización privada sin fines de lucro cuyo objeto es desarrollar nuevas tecnologías comerciales. La Fundación se dio cuenta de que Chile, con su larga costa libre de contaminación (en el Sur), contaba con excelentes condiciones para la cría del salmón[43]. Esta institución desarrolló los primeros centros modernos y proporcionó asistencia técnica a otras empresas, ayudando también a organizar seminarios técnicos durante los años iniciales. Cuando el cultivo del salmón se estableció, Fundación Chile vendió sus plantas. Emergieron nuevas firmas y la producción se disparó. Las últimas proyecciones indican que este año las exportaciones del salmón alcanzarán la cifra de mil millones de dólares, 30% más que en 1999, y que el sector es casi más importante que la industria pesquera extractiva.

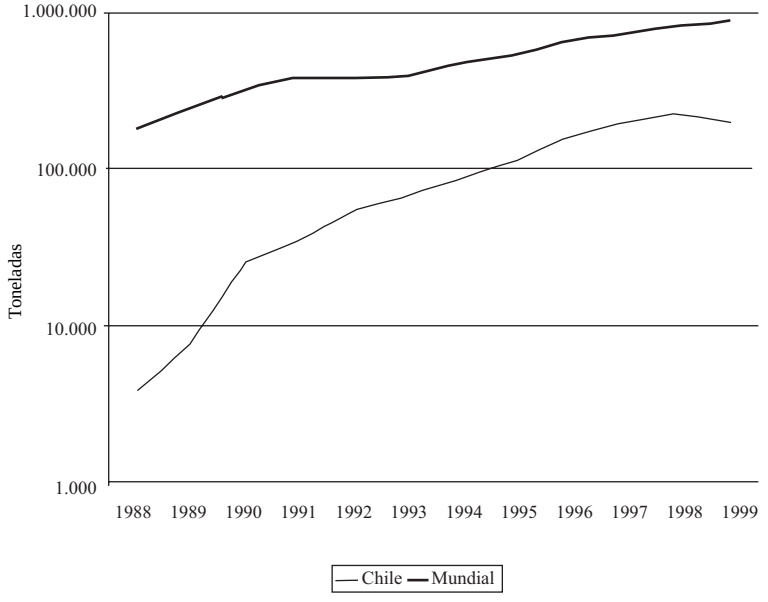
El desarrollo de esta industria requiere la creación de encadenamientos en industrias ubicadas aguas arriba y aguas abajo en el proceso produc-

[41] La diferencia está en que, en los años sesenta, los encargados de formular políticas trataron de crear encadenamientos mediante subsidios e intervención estatal, mientras que los encadenamientos descritos aquí son un resultado natural del proceso económico.

[42] Meller y Sáez (1995) han enfatizado la complejidad logística de las exportaciones de fruta.

[43] A estas ventajas debemos agregar la disponibilidad de harina de pescado proveniente de la industria pesquera natural, que proporciona uno de los componentes principales de la alimentación del salmón cultivado.

FIGURA N° 2: PRODUCCIÓN DE SALMONES EN CHILE VS. PRODUCCIÓN MUNDIAL



tivo. Es necesario capacitar biólogos y veterinarios de peces, desarrollar una industria de alimentos especiales, organizar sistemas de distribución para las medicinas y toda una subindustria relacionada con las balsas en las que se cultivan los salmones, así como con otros equipos especializados. Existen investigaciones nacionales sobre enfermedades que afectan a los salmones y su adaptación al ambiente chileno[44]. Sin embargo, la mayoría de las ovas de salmón todavía se importan, y hay expertos que temen que esto conlleve la transmisión de enfermedades extranjeras. Referente a posproducción, está el desarrollo de una subindustria de salmón ahumado, la tecnología de refrigeración adaptada para pescado fresco, y toda una cadena de transporte que pueda enviar el pescado desde su lugar de producción en el sur de Chile a Nueva York en 24 horas. Como veremos, muchos de estos insumos especializados son utilizados en industrias incipientes, tales como los sectores del rodaballo *(turbot)* y del abalone.

[44] Estas investigaciones fueron iniciadas por la Fundación Chile, pero ahora son realizadas por la Asociación de Productores de Truchas y Salmones, universidades locales, y algunas de las firmas más grandes. Sin embargo, aún hay poca investigación en el sector.

CUADRO N° 9: PRODUCCIÓN DE SALMÓN

Año	Chile	Mundial
1988	3.970	183.870
1989	8.050	249.540
1990	26.000	349.400
1991	35.800	383.500
1992	55.300	385.900
1993	68.900	402.500
1994	88.400	488.500
1995	115.000	550.700
1996	165.200	676.100
1997	201.500	751.400
1998	232.000	833.700

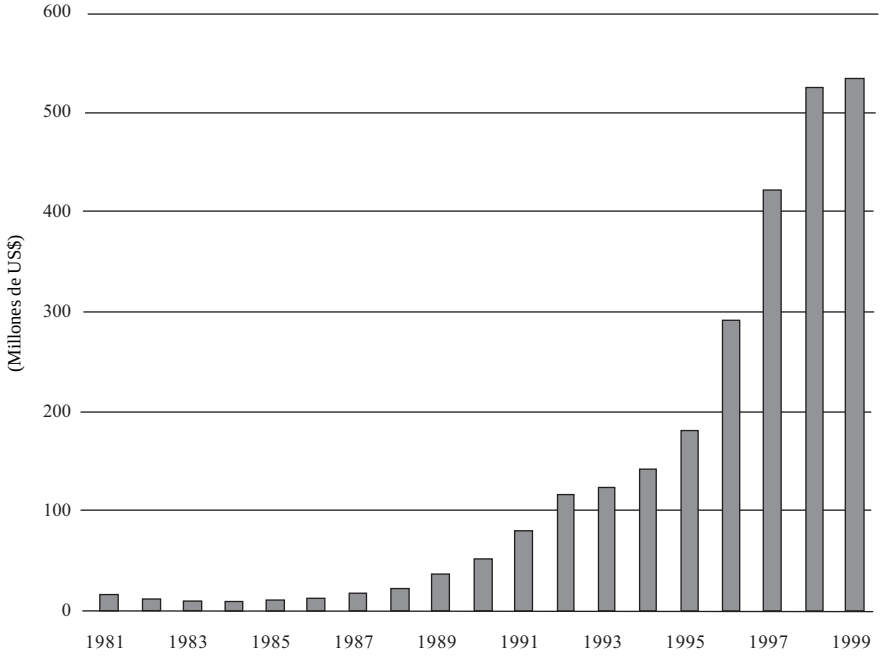
Fuente: Tesis de Andrés Pardo

4.2. Vino

La producción de vino en Chile data del siglo XVI, poco después de la llegada de los conquistadores. Durante los siguientes trescientos años se produjeron grandes cantidades de vino de calidad estándar, usando uvas *país* que se habían adaptado a las condiciones chilenas. En el siglo XIX, bajo la influencia francesa, algunos grandes terratenientes comenzaron a importar vides de cepas nobles francesas: cabernet, sauvignon, pinot noir, merlot y carmènere, entre los vinos tintos, y chardonnay, sauvignon blanc y petit verdot, entre los blancos. Al mismo tiempo, estos terratenientes importaron la tecnología más moderna al contratar enólogos franceses. El vino chileno llegó a ser reconocido debido a los buenos resultados obtenidos en los concursos internacionales de cata. Sin embargo, esta tradición se perdió durante la época de substitución de las importaciones, luego que se aplicaran impuestos al alcohol y se prohibiera la plantación de nuevos viñedos en 1938. Chile continuó produciendo vinos buenos pero convencionales hasta fines de los ’70.

A comienzos de los ’80, unos pocos empresarios se dieron cuenta de que Chile tenía condiciones para producir vinos finos, comparables con algunas de las mejores ubicaciones en California, Australia y Sudáfrica: veranos secos y soleados, noches frías e inviernos moderados. Además, las viñas chilenas no habían sido afectadas por la *phylloxera* y eran casi las únicas viñas sin injertos que quedaban en el mundo. Las inversiones y

FIGURA N° 3: EXPORTACIONES DE VINO 1981-1999 (en millones de US$)



Fuente: Banco Central.

nuevas tecnologías empezaron a fluir al país desde Estados Unidos, Francia y Australia y los precios de tierras adecuadas a la producción de vino subieron en igual medida. La tecnología de la producción de vino fue rápidamente actualizada, reemplazando los antiguos toneles por toneles de fermentación de acero[45]. Aumentó la demanda por estudiar enología y los estudiantes aprendían tecnologías de punta. Así, no es sorprendente que mejorara la calidad de los vinos chilenos y comenzaran a ganar premios en las competencias internacionales de cata. El alza en las exportaciones, hasta alcanzar aproximadamente US$ 600 millones actuales, era de esperar. En la etapa actual, los exportadores de vinos chilenos han tenido éxito en un sector que enfrenta una intensa competencia a nivel mundial y la posibilidad de medidas de protección en algunos de sus principales mercados. Sin embargo, es un ejemplo de un nuevo sector en desarrollo, de alta tecnología, asociado a los recursos naturales.

[45] Los vinos finos pasan por una etapa adicional en la cual son almacenados en pequeños toneles nuevos de roble francés antes de ser embotellados.

4.3. Tolvas mineras

El siguiente ejemplo corresponde al desarrollo de una línea industrial que nació debido a la existencia de una industria basada en recursos naturales, vale decir, un ejemplo de lo que se acostumbraba denominar encadenamiento hacia atrás. En este caso, la existencia de un mercado de la minería y la experiencia obtenida de él permitió a una pequeña compañía chilena adquirir una fracción importante del mercado mundial de tolvas mineras, con capacidades para 300 toneladas y más.

Chile cuenta con uno de los más grandes sectores mineros del mundo, lo que implica que hay una gran demanda por equipo especializado. Dicsa (Distribuidores Cummins S.A.), una gran empresa familiar (1.000 empleados), era un distribuidor de equipos para la minería y contaba con un importante departamento de mantención. A mediados de los ’90, Cristián Feuereisen, ingeniero chileno, ocupaba el cargo de gerente de la división de desarrollo de nuevos negocios. La división se convirtió en representante en Chile de Tricom, productor estadounidense de acero de alta calidad.

Hasta ese momento, las tolvas de los camiones mineros se fabricaban en el extranjero con aceros estándares. El uso obligaba a proteger la tolva con un revestimiento fabricado con el mismo acero, el que normalmente debía cambiarse por lo menos una vez al año. En su búsqueda por encontrar un mercado para aceros de alta calidad, Feuereisen se dio cuenta de que si se usaban en las tolvas, disminuiría su peso, reduciendo los costos de operación y al mismo tiempo alargaría su vida útil.

La división de nuevos negocios era bastante exitosa, de modo que Feuereisen solicitó a sus empleadores que le concedieran un año de permiso y financiamiento para desarrollar la idea de una tolva liviana, fabricada en acero de alta calidad y sin revestimiento. Su principal ventaja era reducir considerablemente el peso del cargador de volteo, permitiendo cargar mayor cantidad de material en cada acarreo. Esto podía resultar en una considerable disminución en los costos de extracción, de modo que un modelo exitoso constituiría una proposición muy atractiva para las compañías mineras[46]. Combinando los fondos de la compañía con su propio dinero, Feuereisen contaba con alrededor de US$ 300 mil para crear un prototipo.

Una vez construido el prototipo, fue instalado en un camión de la mina La Candelaria, una gran mina chilena de propiedad de Phelps Dodge, a fin de probar el concepto. Al cabo de algunos meses la tolva se trizó, pero

[46] Los costos de transporte (en camión) representan el 40% de los costos de la minería del cobre.

afortunadamente el tipo de fractura no representaba un error en el concepto básico[47]. Una vez reparada, la tolva funcionó durante más de un año antes de fallar. Para entonces, Phelps Dodge ya estaba interesado en el proyecto y una segunda versión mejorada de la tolva funcionó bien.

Entretanto, en 1996-1997, Komatsu ingresó al área de equipos para la minería (Komatsu Mining Systems), en la cual dominaba Caterpillar. También adquirió Dicsa, salvo la división de tolvas, la que se separó de la compañía y se convirtió en Hiload, perteneciente a Feuereisen y a los dueños originales de Dicsa.

Durante el período 1996-1997, Phelps Dodge se convenció y ordenó la compra de la nueva tolva para diez camiones Komatsu. Aún quedaban algunos detalles técnicos por solucionar, pero las ventajas eran suficientes como para que en 1998 Collahuasi comprara otros 15 camiones Komatsu con la nueva versión de la tolva. Pelambres, por su parte, compró otras 20 tolvas.

En 1999 se llevó a cabo una prueba internacional en la cual compitieron tolvas livianas de Komatsu y Caterpillar junto al modelo de Hiload en Chino, una importante mina estadounidense perteneciente a Phelps Dodge. El diseño chileno pronto tuvo una falla, la que fue fácilmente reparada a distancia desde Chile, mientras que los otros diseños fracasaron catastróficamente al poco tiempo.

El año 1999 fue malo para el sector minero, con muy pocas inversiones, de modo que Hiload cerró, quedando en un estado de hibernación del cual emergió en el año 2000, cuando vendió 96 unidades de un nuevo modelo de tolva liviana de diseño parabólico, y con perspectivas de vender 181 unidades durante el año 2001[48]. El precio de las unidades bordea los US$ 140 mil y la tecnología ha sido patentada internacionalmente a nivel mundial. El mercado mundial de tolvas mineras de gran tamaño es de 500-600 unidades al año, de modo que Hiload se ha convertido en uno de los principales actores del mercado[49].

Los beneficios para los usuarios son substanciales y, de acuerdo a la compañía, el precio pagado por la tolva liviana se recupera en aproximadamente 6 meses de operación[50]. A pesar de que la inversión en planta de

[47] Además del uso de acero de alta calidad y de carecer de revestimiento, la nueva tolva utiliza barras I como refuerzo, en lugar de las barras T usadas en modelos más antiguos.

[48] En una entrevista reciente, Feueresein me informó que Phelps Dodge había cerrado sus minas en EE. UU. debido al bajo precio del cobre, por lo que se canceló la venta de 85 unidades.

[49] La firma ha exportado a Australia, Canadá y EE. UU. Las tolvas se transportan desarmadas, para ser ensambladas en destino por personal enviado desde Chile.

[50] De acuerdo a Feueresein, se ahorra un 11% de los costos de transporte, es decir, entre un 4 y 5% de los costos totales.

Hiload es de poca magnitud, cerca de US$ 2 millones, la tecnología es muy avanzada y combina en forma interesante equipos digitales de corte de acero en condiciones de baja temperatura y tecnología sofisticada de soldadura con procedimientos manuales en otras etapas del proceso. Sin embargo, la producción potencial alcanza a dos tercios de la producción de Caterpillar. Este caso muestra, además, que las nuevas tecnologías permiten el desarrollo de equipos complejos en países como Chile, siempre y cuando la escala de producción sea lo suficientemente baja o suficientemente específica como para que los métodos de producción en cadena dejen de ser apropiados. Los nuevos equipos hacen que no sea imprescindible tener demasiado personal especializado para crear maquinaria e implementos de buena calidad. En la industria minera gran parte de la maquinaria tiene estas características, ya que son unidades que deben ser adaptadas a las necesidades del cliente. Existe por lo tanto potencial para desarrollar industrias de este tipo en Chile.

Es interesante observar que las tolvas livianas están estrechamente ligadas a la existencia de un amplio mercado debido a la existencia de recursos naturales. En Japón o Alemania, un fabricante no podría probar un nuevo modelo de cargador de volteo en las condiciones extremas requeridas en el sector minero a menos que lo enviara a alguna faena, lo que tendría un alto costo. Finalmente, cabe hacer notar que Hiload continuamente mejora su tecnología a fin de mantener su delantera frente a la competencia.

4.4. Rodaballo *(turbot)*

El rodaballo es un pez plano de gran demanda entre los aficionados a la cocina europea. Las pesquerías naturales están agotadas, de modo que ha comenzado a explotarse la piscicultura en Francia, España y Escocia, la que abastece el 50% del mercado. Hace algunos años, la Fundación Chile adquirió tecnología europea para iniciar la piscicultura del rodaballo. Los resultados fueron desalentadores desde el punto de vista económico. Algunas de las empresas privadas involucradas en el proyecto original (junto con Fundación Chile) decidieron intentar un nuevo enfoque y se desarrolló una tecnología nacional, mediante la cual actualmente Chile produce 250 toneladas de rodaballo fresco, equivalentes al 5% del total de las ventas mundiales.

Desarrollar la tecnología involucró estudiar el ciclo de vida completo del rodaballo, desde la producción de huevos y crías jóvenes (de 14

gramos) hasta el producto final, el rodaballo adulto, con un peso entre 1,5 y 4 kilos. Es una tecnología compleja, ya que los peces crecen en estanques ubicados a la sombra para simular la oscuridad del fondo del mar, y en condiciones de luz y calor cambiantes que simulan las estaciones del año. La compañía produce la alimentación para las crías, pero compra "pellets" de salmón modificado (ampliamente disponibles en Chile) para alimentar a los peces adultos.

Un negocio anexo, Seafoods Chile, vende crías a China, habiendo enviado US$ 100 mil durante el 2000 y tiene proyectado el envío de US$ 500 mil para este año. Además, para aumentar el valor del producto, han desarrollado una tecnología que permite enviarlas vivas a China. Con el nivel actual de equipos en planta, la producción del rodaballo se estima en 300 toneladas, en su mayoría para exportación, a un precio FOB de US$ 7,5 por kilo. El proyecto es rentable, aunque no en demasía, especialmente porque se ve obstaculizado en su mercado europeo, que es el principal consumidor, por aranceles del 15% y los costos de transporte, que reducen las ventajas de costo de operar en Chile. Además, los precios han ido cayendo a medida que los productores europeos han ido aumentando su producción. En un intento por desarrollar alternativas, la empresa está llevando a cabo estudios de la demanda en los Estados Unidos, mediante una colaboración entre una universidad chilena y Wharton.

En este caso, es la pericia y la confianza generada por el éxito de la industria pesquera del salmón lo que ha ayudado a desarrollar esta tecnología. Además, es fácil encontrar personal con la pericia requerida para desarrollar la tecnología: biólogos marinos, especialistas en piscicultura, veterinarios especializados en enfermedades de los peces.

4.5. Abalone

El abalone es un molusco vegetariano cuya demanda ha llevado a su sobreexplotación en su estado silvestre. Mientras en 1968 se recogían 28.000 toneladas en el mundo, para 1996 la producción silvestre había disminuido a 10.000 toneladas. Esto condujo a intentar su crianza en estaciones pesqueras, la que actualmente da cuenta de alrededor de 5.000 toneladas de la producción mundial. Existen muchas especies de abalones, entre las cuales la más apetecida es la *ezo awabi*, nativa de Japón. La demanda se concentra en Asia, especialmente en Japón.

En Chile, su crianza en estaciones pesqueras se inició bajo el auspicio de Fundación Chile, quien hizo los primeros intentos por criar el abalo-

ne rojo proveniente de California[51]. La producción comienza con la recolección de la "semilla", vale decir, las ovas fecundadas, que luego se convierten en larvas y posteriormente en crías. El proceso continúa hasta que el molusco alcanza un tamaño comerciable de 10 cm de largo, ó 120 gramos (en la actualidad), al cabo de 40 meses. El proceso de alimentar las larvas es complejo y ha requerido la formulación de mezclas especiales de alimento, así como la contratación de científicos tales como investigadores en enfermedades de los moluscos.

Las primeras ventas tuvieron lugar en 1999, con la de 15 toneladas de abalone fresco al precio FOB de alrededor de US$ 30 por kilo. Hubo algunas dificultades iniciales para encontrar distribuidores en Japón, pero esto ya parece haberse resuelto. Este año, la producción sobrepasará las 50 toneladas, que serán exportadas congeladas utilizando tecnología criogénica moderna. Para el año 2003, el objetivo es exportar 150 toneladas de abalone, con una alta utilidad por unidad[52]. Recientemente, Seafood Chile aprobó un proyecto de expansión de US$ 8 millones, el que debería conducir a ventas adicionales de 250 toneladas para el 2004, es decir, aproximadamente US$ 12 millones en exportaciones.

5. CONCLUSIONES

Chile es un país pequeño y abierto, rico en recursos naturales. En su camino hacia el desarrollo, enfrenta al menos dos problemas relacionados con el comercio.

Primero, enfrenta restricciones al comercio en sus mercados de exportación, así como distorsiones en los mercados agrícolas internacionales, lo que a su vez gatilla *lobbies* de protección local. Un asunto que debe ser incorporado a todo análisis de la protección contingente es que, aun cuando Chile es una economía pequeña, es un participante importante a nivel mundial en muchos de sus mercados de exportación. Por ejemplo, Chile es el segundo mayor exportador de vino a los Estados Unidos, el segundo más grande productor mundial de salmón cultivado, el mayor exportador de cobre, y un actor muy importante en mercados de frutas tales como las uvas (primer exportador a los Estados Unidos), kiwis, y otras. Así, es probable

[51] Chile cuenta con su propia versión silvestre de abalone: *concholepas*, especie carnívora (y por lo tanto difícil de criar) y que se encuentra en peligro debido a la sobreexplotación.

[52] Existe por lo menos un proyecto adicional que ha tenido bastante éxito en producir abalones en Chile, pero es un tanto menos avanzado.

que Chile deba enfrentar crecientes restricciones a sus exportaciones y, afortunadamente, el gobierno está proponiendo la creación de una división especializada en el Departamento de Relaciones Exteriores que se esforzará por actuar en forma rápida frente al proteccionismo contingente.

En segundo lugar, algunos analistas creen que no hay una vía hacia el desarrollo basada en los recursos naturales. Pero si existe una correlación entre abundancia de recursos naturales y subdesarrollo, la causalidad pasa a través del sistema político, el cual a menudo tiende al proteccionismo en países abundantes en recursos naturales y, por lo tanto, en contra de un desarrollo basado en exportaciones de recursos naturales[53].

Este trabajo presenta ejemplos de nuevas industrias basadas en recursos naturales que pueden constituirse en ejemplos de nuevas fuentes de exportaciones cuando las industrias actuales del salmón y el vino alcancen sus límites de crecimiento. Aun cuando los responsables de formular políticas no puedan observar estos desarrollos en los datos a nivel macro que utilizan en sus análisis, parece que los ejemplos presentados aquí son tan sólo una pequeña muestra de los muchos proyectos que usan la abundancia de recursos naturales de Chile y la combinan con nuevas tecnologías a fin de crear nuevas y prósperas industrias.

Creo que existe un campo para la intervención pública mediante mayores subsidios para la investigación y el desarrollo cuando estén vinculados, aunque sea parcialmente, a los requerimientos de las empresas chilenas. Tales programas, como FONDEF, ya existen, y debería evaluarse su rendimiento para determinar si, en su forma actual, realmente les ayudan a los sectores en desarrollo. Otra posibilidad consiste en contar con más fundaciones privadas, como la Fundación Chile, que promuevan la creación de compañías que utilicen nuevas tecnologías. Probablemente debería facilitarse la defensa de la propiedad intelectual de las pequeñas empresas, que a menudo no disponen de los recursos ni del tiempo para hacer valer sus derechos en el sistema judicial chileno[54].

Debido a las oportunidades que entrega a grupos de interés y a las dificultades para determinar a qué sectores apoyar, es una mala idea utilizar políticas que escogen ganadores o que atraen inversiones extranjeras hacia sectores específicos mediante subsidios.

---

[53] Este argumento proviene de Lane y Tornell (1995); Meller (comunicación personal) ha hecho notar que Chile es un *outlier* en las regresiones de Sachs y Warner (1995), ya que ha crecido en forma continua durante los últimos 15 años a pesar de su abundancia en recursos naturales.

[54] Durante nuestra entrevista, Feueresein indicó que no ha sido capaz de defender en forma efectiva su patente en Chile, a diferencia de su experiencia en los EE. UU. y otros países desarrollados.

BIBLIOGRAFÍA

Banco Mundial (2000). *Trade Blocs.* New York: Oxford University Press.

Fischer, R. (2001). Introducción. En R. Fischer (editor), *Latin America and the Global Economy: Export Trade and the Threat of Protectionism.* Londres: Macmillan.

Fischer, R. y P. Meller (2001). "Latin American Trade Regime Reforms and Perceptions". En R. Fischer (editor), *Latin America and the Global Economy: Export Trade and the Threat of Protectionism.* Londres: Macmillan.

Galetovic, A. (2001). "Banda del Azúcar: Quién pagó y Quién se Benefició". Esta nota explica el cálculo que subyace en la columna "La (inmensamente) regresiva política agrícola", publicada en *La Segunda on line* el lunes 28 de mayo de 2001.

Hachette, D. (2000). "La Reforma Comercial". En F. Larraín y R. Vergara (editores), *La Transformación Económica de Chile*, páginas 295-339. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

Lane, P. y A. Tornell (1995). "Power Concentration and Growth". Informe Técnico 1720, Harvard Institute of Economic Research.

Larraín, F. B.; J. D. Sachs; y A. M. Warner (1999). "A Structural Analysis of Chile's Long Term Growth: History, Prospects and Policy Implications." Documento preparado para el gobierno de Chile para el proyecto "Development strategies in the context of natural resource abundance and global integration: the case of Chile". Septiembre 1999.

Meller, P. (1996). *Un Siglo de Economía Política Chilena (1890-1990).* Santiago: Editorial Andrés Bello.

Meller, P. y R. Sáez (1995). "Lecciones y Desafíos Futuros del Auge Exportador Chileno". En P. Meller y R. Sáez (editores). *Auge Importador Chileno. Acciones y Desafíos Futuros*, páginas 11-41. Santiago: Dolmen.

Sachs, J. D. y A. M. Warner (1995). "Natural Resource Abundance and Economic Growth". Informe Técnico 5398, National Bureau of Economic Research. □

ARISTÓTELES Y EL DIVORCIO

Óscar Godoy Arcaya

A diferencia de lo que pareciera desprenderse del artículo "El Divorcio, una Solución Errada", de José Joaquín Ugarte (aparecido en *Estudios Públicos*, 83, 2001), Óscar Godoy señala aquí que Aristóteles privilegia una reflexión sobre las bases naturales e institucionales del matrimonio y la familia, pero no se hace cargo de establecer una doctrina de la indisolubilidad del matrimonio. Ello no obsta, advierte Godoy, a que Aristóteles considere la unión perpetua de los esposos como un ideal, fundado en la virtud. La base fundante de la asociación entre ellos es una forma de amistad (*filía*) y no sólo la procreación y la educación de la prole. La amistad conyugal es para Aristóteles causa eficiente y final del vínculo matrimonial.

Esta nota tiene dos propósitos. Por una parte, hacer la crítica del modo cómo José Joaquín Ugarte Godoy en su ensayo "El Divorcio, una Solución Errada", publicado en el número anterior de esta revista (*Estudios Públicos,* N° 83, invierno, 2001), cita a Aristóteles. Y por otra, exponer el verdadero contexto al cual debió referirse el autor del ensayo para entregar-

ÓSCAR GODOY ARCAYA. Doctor en Filosofía, Universidad Complutense de Madrid. Profesor titular de Teoría Política del Instituto de Ciencia Política de la Pontificia Universidad Católica de Chile y profesor del Institut des Études Politiques de París. Miembro de número de la Academia de Ciencias Sociales, Políticas y Morales del Instituto de Chile. Consejero del Centro de Estudios Públicos.

nos con fidelidad el pensamiento de Aristóteles acerca de la indisolubilidad del matrimonio.

En definitiva, deseo llamar la atención acerca del uso de los argumentos de terceros para apoyar el propio.

El punto de partida de mi crítica va por el lado más elemental: la apelación a un argumento tercero para fortalecer el propio, exige a lo menos que aquel sea expuesto "completamente" o bien que el lector o auditor lo entienda "completamente" (por una referencia tal que le permita comprender la totalidad de su contenido esencial). La prevención contra el uso de argumentos incompletos está relacionada con la descontextualización, que los despoja de su referencia a la trama mayor en la cual se inscriben, vaciándolos del sentido que quiso darles su autor.

1. Un argumento incompleto

Me voy a referir, en primer término, a la inclusión trunca de un argumento de Aristóteles en el razonamiento de Ugarte Godoy sobre los fines fundamentales del matrimonio. Para mayor facilidad del lector y claridad de mis objeciones voy a reproducir el texto (p. 48):

> Por eso se dice que el fin primario del matrimonio es la procreación y crianza de los hijos, y el secundario la convivencia conyugal. Aristóteles, sin establecer explícitamente esa jerarquía, ni usar la nomenclatura de fin primario y fin secundario discurre evidentemente sobre esta base.

(aquí el autor nos remite a la *Ética Nicomaquea*, poniendo la referencia al pie de página: *Ética a Nicómaco*, L. VIII, c.12),

> Así lo estableció por lo demás el gran Francisco de Vitoria.

(en este punto, Ugarte Godoy nos da como referencia, Francisco de Vitoria, *Relección sobre el Matrimonio*, Primera parte, N° 2):

> *El fin secundario es fin y no medio, y por eso justifica el matrimonio cuando por esterilidad no se dan hijos, pero es secundario, porque en la intención evidente de la naturaleza, existe a causa del otro fin, y no puede por eso prevalecer jamás contra él.*

(el destacado en itálicas es mío).

En este texto, hasta el momento en que se nos remite a la fuente del filósofo griego, se hace una referencia genérica a su concepción del matri-

monio. Y se nos dice que Aristóteles está de acuerdo con el argumento en desarrollo. Pero, después de esa remisión, se inserta a un tercer autor, Francisco de Vitoria. La referencia a este gran teólogo y filósofo español del siglo XVI crea la impresión de que él, Ugarte Godoy, y Aristóteles comparten una misma idea, a saber: que el matrimonio se debe mantener aunque, a causa de esterilidad, no se cumpla con la finalidad de la procreación y la formación y educación de los hijos. Y ello, porque la "intencionalidad" de la naturaleza prima como fin sobre la convivencia de los esposos.

Aristóteles, sin ninguna duda, no hace esa afirmación, como veremos enseguida. En consecuencia, es presumible que Ugarte Godoy haya cometido un error de interpretación, o usado una traducción técnicamente incorrecta (no lo sabemos, porque su referencia es incompleta). Como es evidente, no puedo pensar que se trate de un manejo mal intencionado del texto aristotélico. Sería reprobable que Ugarte Godoy, por ejemplo, hubiera usado una parte del argumento de Aristóteles y silenciado el resto, para substituirlo por un tercero.

Veamos qué dice Aristóteles en el texto al cual se refiere el ensayista, subrayando lo que se silencia y parece suplantarse:

> La amistad [*filía*] entre el varón y la mujer parece ser por naturaleza, ya que el hombre naturalmente es más inclinado a aparearse sexualmente que a agregarse políticamente, por cuanto el hogar es primero y más necesario que la ciudad, y la reproducción es un carácter más común del reino animal. No obstante, en los otros vivientes la asociación llega hasta aquí, al paso que los hombres no sólo viven en común para hacer hijos, sino para las demás necesidades de la vida. Y así, luego se dividen los trabajos y unos son del varón y otros de la esposa, subviniéndose ambos mutuamente, poniendo ambos sus cosas propias en común. Por esta razón, tanto la utilidad como el placer se encuentran, como puede verse, en esta amistad. Y, aún podrá estar fundada en la virtud si los cónyuges son justos, porque cada sexo tiene su virtud peculiar, y de este contraste reciben ambos placer. *Un vínculo entre ellos además son los hijos (por lo cual más prontamente divorcian los que no tienen hijos) porque ellos son un bien común a ambos y lo que es común, mantiene unidas a las partes*[1]. [El destacado en itálicas es mío.]

La simple lectura de esta larga cita, nos muestra que Ugarte Godoy no expone el argumento "completo" de Aristóteles. Sólo menciona una parte del mismo. Y agrega a su desarrollo una segunda parte que no es atribuible al filósofo griego. Aristóteles, en efecto, nos dice con claridad

[1] Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, VIII, 12, 1152 a 15-25.

que faltando la procreación de hijos, ni siquiera la forma más perfecta de amistad entre los cónyuges puede impedir la eventualidad del divorcio: si la pareja no tiene descendencia "más prontamente divorcian". El filósofo no argumenta normativamente, estableciendo que aun cuando falten los hijos, en virtud de la intencionalidad de la naturaleza, la pareja necesariamente "ha de mantenerse unida", como aparentemente nos querría inducir a pensar el ensayista.

2. Aristóteles en su contexto

No es extraña la hipótesis de Aristóteles que sin dramatismo hace mención a la práctica de su época. Para la legislación ateniense del siglo IV a. C., el varón tenía un amplio poder para demandar la disolución del vínculo matrimonial, y no solamente por el causal de esterilidad de su mujer. También la mujer podía, en ciertos casos, demandar el divorcio. No hay evidencia de que Aristóteles quisiera modificar la legislación al respecto.

Pero, además, los argumentos de Aristóteles están descontextualizados. Aristóteles, en el libro VIII de la *Ética Nicomaquea*, trata sobre la amistad, su naturaleza, características y diferentes especies. Y dedica el capítulo XII a la amistad que se da entre las personas relacionadas por vínculos de parentesco: los esposos entre sí, los hijos y sus padres, los hermanos, los primos, etc. Al tratar la amistad de los esposos, tal como puede leerse en el texto transcrito, nos dice que en su relación se da habitualmente la amistad utilitaria y la placentera (que son formas inferiores de amistad, pues no buscan el bien del otro, por sí mismo, y son cambiantes y efímeras). Excepcionalmente puede surgir entre los esposos un tipo de amistad superior, que vaya más allá del interés y el placer. El placer mutuo está plenamente justificado en Aristóteles, y esto es evidente porque el acto de procreación siempre va acompañado de placer. De este modo, el placer es un elemento fecundante de la amistad o *filía* entre los esposos.

Tal amistad está condicionada a la perfección de la obra propia (*ergon*) de cada cónyuge en el seno de la casa (*oikía*). Ella podría darse entre los esposos si, y sólo si, cada cual elevara a virtud el quehacer propio de su función familiar. El problema es que los sujetos de esas funciones, el hombre y la mujer, no solamente son desiguales, sino que el primero es superior y la segunda inferior (la mujer tiene, respecto del hombre, un déficit en su capacidad de deliberar)[2]. Como resultado de esta relación entre desiguales, en la cual uno es superior y la otra inferior, el marido debe

[2] Aristóteles, *Política*, I, 12, 1259 a 37 - b 19.

gobernar a su esposa como un magistrado (autoridad política)[3]. De esta relación, a su vez, "puede" surgir un modo de amistad superior a la amistad placentera y útil, pero inferior a la amistad perfecta, pues ésta solamente puede darse entre iguales. Éste es el contexto que ilumina la comprensión del parágrafo citado por el ensayista. La descontextualización operada por Ugarte Godoy lo induce a confundir la amistad conyugal con la concepción aristotélica de la amistad perfecta[4]. Confusión que paradójicamente lo lleva a plegar a su causa una falsa concepción sobre la naturaleza inferior de la mujer, que seguramente no comparte.

Ahora bien, si situamos las referencias de Aristóteles que hace Ugarte Godoy en el contexto general de la ética aristotélica del matrimonio, llegamos a la conclusión de que no hay bases para atribuirle a Aristóteles una concepción de la indisolubilidad del matrimonio.

La línea argumental de Aristóteles, subyacente a la cuestión de los fines del matrimonio, que nos propone Ugarte Godoy, tiene su punto de partida en una concepción natural de la procreación. En efecto, el filósofo nos dice que, "según la naturaleza" (*katà physin*) o "naturalmente" (*physei*) los seres humanos, individualmente considerados, son insuficientes para reproducirse. Y que, en consecuencia, para hacerlo "necesariamente"[5] deben constituir una esfera de suficiencia (*autarkeía*) compuesta por un macho y una hembra. En esta comunidad, cada parte pone en común sus facultades reproductoras, y en ello no hay diferencias entre los hombres y los animales. De este modo opera la *physis*, en todo el mundo animal, cuando se trata de la reproducción de la vida. Ahora bien, Aristóteles no infiere de esta necesidad natural ningún tipo de duración de la unión de la pareja que exceda al tiempo de la cópula misma.

El segundo paso, en el hilo argumental aristotélico, se refiere al fin del acto reproductor, la gestación, nacimiento y crianza de la prole. La consecución de este fin genera una nueva necesidad, vigente en todo el mundo animal, que consiste en la cría de la prole hasta que ésta se valga por sí misma. Esta actividad exige una esfera de suficiencia (*autarkeía*), construida por la unión y cooperación de los progenitores. Y, como es obvio, un espacio de tiempo para ejecutarse. Una vez realizada la crianza y extinguido ese tiempo, también concluye esa unión. Y es por esta razón, que acontece las más de las veces, que las parejas animales se separan.

Pero, en tercer lugar, el caso de los seres humanos —que son animales dotados de logos, de razón— es distinto. Tratándose de los hijos de la

[3] Aristóteles, *Política*, III, 2, 1277 b 7-9.
[4] Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, VIII ,3, 1156 b 7-8.
[5] Aristóteles, *Política*, I, 2, 1259 a 22-37.

pareja humana, no solamente la naturaleza exige la crianza, una habilitación, para "vivir" *(zeen*), sino una educación (*paideia*), para iniciar la formación de su *ethos* y abrir sus vidas al "bien vivir" (*eu zeen*), es decir a la felicidad (*eudaimonía*). Tarea que aunque más compleja y extensa que la crianza, también está acotada en el tiempo. Por lo tanto, tampoco desde el punto de vista de Aristóteles, se infiere de la educación y formación de los hijos la perpetuidad del vínculo matrimonial.

Habría que agregar, a este respecto, que el tiempo de formación de los hijos es en parte convencional. No así la crianza, porque durante ese período es "necesario", no puede ser de otra manera, que los padres cuiden, protejan, alimenten y procuren techo a sus hijos, pues en caso contrario está en riesgo ese bien primario que es la vida. En cambio, la duración de la *paideia* propiamente dicha puede ser establecida convencionalmente por los padres y el legislador, y siempre tendrá un horizonte temporal.

Finalmente, la amistad conyugal, en la forma descrita más arriba, es para Aristóteles la causa eficiente y final de la perpetuidad eventual de un vínculo matrimonial. Y no la procreación y la educación de los hijos, que son acciones que tienen comienzo y fin en el tiempo. ¿Por qué razón? La respuesta de Aristóteles se basa en que la amistad es una virtud (*areté*). Y que toda virtud es una *héxis*, una habitud, que perdura y se mantiene en el tiempo, como una "segunda naturaleza"[6].

Pero, también la amistad como *héxis* nos señala que ella no tiene la fuerza de la necesidad de aquello que brota primariamente de la naturaleza, como es el impulso sexual para la procreación, por ejemplo. Toda *héxis* proviene de un cultivo de nuestras dotes naturales, es una adquisición, y en cierta medida una construcción de nuestra razón práctica. Es por eso que el flujo de acciones que emanan de nuestras virtudes morales tienen la estabilidad de las realidades contingentes, de aquello que "no" acontece "siempre", sino solamente la "mayoría de las veces"[7].

Por esta razón, para Aristóteles, la mantención de la unión matrimonial tiene su fundamento más fuerte en la amistad conyugal misma, en su forma superior y, enseguida, en la amistad utilitaria y placentera. También coopera a ella, la existencia misma de los hijos, por constituir una identidad con los padres[8]. Y esto último es ontológicamente anterior y superior a los hechos de la procreación y la educación de los mismos.

---

[6] Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, II, 5, 1105 b 20 - 1106 a 14.

[7] Conviene tener presente la noción de "necesidad" en Aristóteles. Véase *Metafísica*, IV, 5.

[8] *Aristóteles, Ética Nicomaquea, VIII, 12, b 15-20.*

Ahora bien, como la perpetuidad de la unión conyugal no se funda en una necesidad directa de la naturaleza, para Aristóteles la cuestión de la duración del matrimonio cae en el campo del libre arbitrio de la pareja y de las prescripciones del legislador.

Conclusión

Concluyamos. La interpretación de los textos de Aristóteles nos demuestran que el filósofo no sustenta una concepción sobre la perpetuidad necesaria del vínculo matrimonial. El filósofo privilegia la reflexión sobre las bases naturales e institucionales del matrimonio y la familia: la monogamia, la sexualidad marital, la fidelidad conyugal, la educación de los hijos, la administración del hogar, la salud y la política poblacional, sin hacerse cargo directamente de establecer una doctrina de la indisolubilidad. Ello no obsta a que considere la unión perpetua de los esposos como un ideal, fundado en la virtud.

Bibliografía

Aristóteles. *Metafísica.* Madrid: Editorial Gredos, 1983.
Aristóteles. *Ética Nicomaquea*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1954.
Aristóteles. *Política*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1951.
Platón, *Las Leyes*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1981. □

OSCAR WILDE, ÚLTIMOS DÍAS

Gonzalo Contreras

Pocos artistas conocieron el esplendor y la caída, el éxito y la derrota como Oscar Wilde. Al final de sus días, al gran *dandy* londinense, el autor venerado por el público, el vividor inagotable y genial conversador, le esperaba la cárcel de Reading, la deshonra y luego el exilio. Su vida se nos aparece casi como una fábula, en la cual la excitación de vivir es finalmente castigada por la moral pública. Wilde cometió el error de intentar enmendar ésta en su imposible batalla legal contra el Marqués de Quensberry. En el siguiente artículo damos cuenta del juicio al cual fue sometido y sus trágicas consecuencias. Wilde encarna como pocos el concepto del ángel caído.

Los cien años de la muerte de Wilde, que se cumplieron el 2000, han hecho resucitar la memoria de uno de los escritores más sugerentes del siglo XIX. Es poco lo que podemos agregar a las minuciosas y numerosas biografías que se han escrito acerca de él y que, lo más probable, no serían tan minuciosas ni numerosas si su final no hubiera tenido el signo trágico que lo marcó. La figura de Wilde ha despertado siempre una corriente de simpatía porque muchas de nuestras primeras lecturas se debieron a esos

GONZALO CONTRERAS. Escritor y ensayista. Autor de las novelas *La Ciudad Anterior* (1991), *El Nadador* (1995). *El Gran Mal* (Alfaguara, 1998) y de los cuentos *Los Indicados* (Ed. Sudamericana, 2000). Colaborador literario en diversas publicaciones nacionales.

maravillosos cuentos que de alguna forma iluminaron nuestra infancia. El dulce autor de *El Ruiseñor y la Rosa* fue un hombre vital, pero contradictorio en su arrojo, en cierto modo patético y a la vez heroico, rebelde pero ingenuo, para un ser de su lucidez. El análisis de su obra daría para múltiples comentarios y tal vez la estatura del personaje la sobrepase. Él mismo lo dijo: "En mi vida he puesto mi genio, en mi obra sólo mi talento". Gide, en su pequeño opúsculo (Ed. Lumen, 1999) que lleva sólo por título el nombre del autor inglés y que narra los últimos días de éste en Francia, es todavía más crudo: "Al leerlas, las obras de Wilde caían en *inconsistencias*, incluyo el *Retrato de Dorian Gray*. Era en su conversación donde de veras brillaba". Esta escisión entre personaje y obra se da como pocas veces en el caso de Wilde y no es intención de este artículo tocar la cuestión. La idea del artista contra el mundo, la defensa de los fueros de la belleza por sobre las costumbres establecidas, la pugna entre moral pública y privada son los elementos que estallan como verdaderas bombas expansivas en los últimos días de Wilde, y son el final epifánico a su vida. Antes consignemos algunos datos para comprender mejor la dimensión del fulgor y caída de Oscar Wilde.

El 16 de octubre de 1854 nace en Dublín Oscar Fingal O'Flahertie Wills Wilde. Los tres nombres que siguen al primero pertenecen a conocidos personajes de la tradición gaélica, lo que habla de la marcada pasión irlandesa de su padre, el cirujano James Wills Wilde, experto oftalmólogo quien operó de cataratas al rey Oscar de Suecia (de ahí el nombre del recién nacido, y que sería padrino del primogénito. Su madre, Jane Francesca Elgee, mujer de vasta cultura y gran sensibilidad, fue además una importante activista de la causa irlandesa contra la opresión británica. La niñez de Wilde, como se puede ver, transcurre en un medio ilustrado, de corte liberal, de ideas de avanzada.

Ya en 1864 recibe una beca para continuar sus estudios en el prestigioso Trinity College de Dublín, donde obtiene la Berkeley Gold Medal por sus conocimientos del griego clásico. En 1874 ingresa en Magdalen College de Oxford, donde destaca en el estudio de lenguas clásicas (latín y griego) y en cuyo ambiente se discuten profusamente las ideas de John Ruskin y particularmente de Walter Pater, ideólogo de la filosofía del "arte por el arte" que en forma tan decisiva influiría en la obra de Wilde.

Cuatro años antes de su ingreso a Oxford, nacía en Ham Hill, Worcester, Alfred Bruce Douglas, hijo del noveno marqués de Queensberry, John Sholto Douglas. Queensberry pasaría a la historia, entre otras cosas, por ser quien instauró las reglas del boxeo moderno. Ambos hechos, como veremos, no serán indiferentes a la vida y el destino de Wilde.

Hacia 1878, ya trasladado a Londres, Wilde se ha forjado [hecho] un pequeño prestigio como autor de poemas y piezas teatrales, como también por su extravagante forma de vestir, su famosa capa, sus corbatas de lazo, la flor que solía llevar en una mano. Como miembro fundador del Movimiento Esteticista, estas actitudes parecían del todo de acuerdo con su filosofía.

En 1884 contrae matrimonio con Constance Mary Lloyd, hija de un prestigioso abogado de Dublín y poseedora de una nada desdeñable fortuna. Wilde podía considerarse un hombre dichoso, particularmente luego del nacimiento de sus dos hijos Cyril y Vyuyan. Un año antes del nacimiento de éste se había promulgado la Labouchére's Criminal Law Amendment Act, que declara delito a la homosexualidad. Por ese tiempo Oscar Wilde conoce al joven canadiense Robert Ross, quien jugaría un rol protagónico en su vida. Se supone que además de ser su más leal amigo hasta el fin de sus días, fue también quien lo inicia en la vida homosexual.

Sus éxitos literarios se suceden. Ve a la luz *El Príncipe Feliz* y otros cuentos que incluye *El Ruiseñor y la Rosa* y *El Gigante Egoísta*, además de publicar separadamente *El Fantasma de Canterville* y *El Crimen de Lord Arthur Savile*. Oscar Wilde es un escritor en extremo laborioso y la paz conyugal ha contribuido a esta incesante carrera literaria. En 1890 aparece *El Retrato de Dorian Gray*. Al año siguiente, el poeta Lionel Johnson le presenta al joven lord Douglas, a quien todos llamaban Bosie. Bien se puede decir que este encuentro será el principio del fin de Wilde. En los hechos, no le queda una década de vida. Todos los biógrafos indican que la atracción fue inmediata, fulminante en el caso de Wilde. Bosie era de una extraordinaria belleza, había abandonado sus estudios en el Magdalen College y llevaba una vida disipada entre aristócratas, artistas decadentes y jovencitos que compartían sus inclinaciones. Sus solos ingresos provenían de su padre al cual odiaba en forma vehemente, sentimiento que podemos inferir, era mutuo.

Wilde continúa con su carrera de éxitos. Aparecen *El Abanico de Lady Windermere.* Escribe en francés su célebre *Salomé*, le siguen *Una Mujer Sin Importancia, Un Marido Ideal*, todas obras de resonante éxito y que en muchos casos estuvieron largo tiempo simultáneamente en cartelera. El embriagador triunfo artístico, el dinero que llega a raudales a sus manos, la adoración de su público, alejan progresivamente a Wilde de su familia, lo mantienen por más tiempo en la City y su frecuentación a Bosie se hace cada vez más asidua.

Es normal verlos cenando en los más elegantes restaurantes, pidiendo bebidas y comidas extravagantemente caras, y envueltos ambos en una

familiaridad cada vez más desembozada. Los rumores, con características de escándalo, llegan a Queensberry quien por todos los medios intenta separarlos. Pero Wilde es famoso, por lo tanto, y hasta ahí, intocable. "Tu intimidad con ese hombre —le escribe el marqués a su hijo— debe cesar o te repudiaré y no te suministraré más dinero. Con mis propios ojos os he visto a los dos en el más abominable y desagradable trato... Nunca en mi vida había visto un espectáculo semejante al que ofrecían vuestras horribles fisonomías..." La cita se debe a un encuentro en que Queensberry irrumpió en el restaurante londinense donde cenaban ambos, y en la cual el marqués fue recibido con una suerte de mofa. Douglas le escribiría inmediatamente a su padre: "Qué divertido hombrecito eres". Queensberry intentó en dos entrevistas privadas alejar a Wilde de su hijo, pero éste rechazó las aproximaciones diplomáticas del marqués. Éste pasó a la ofensiva. Para el estreno de *La Importancia de Llamarse Ernesto*, Queensberry intenta ingresar al teatro para entregar al ovacionado autor un ramo de nabos y zanahorias. Solamente a la fuerza le impiden llevar a cabo su acto. Queensberry quiere ir más lejos. El marqués llega hasta el Albermale Club, del que era *habitué* Wilde y le deja una nota manuscrita con su tarjeta de presentación en que dice lo siguiente: "To Oscar Wilde posing as a somodomite" (sic). La falta de ortografía de Queensberry prueba la pobreza de su cultura, pero no la ferocidad de sus intenciones.

Douglas ve en la nota el instrumento para acabar con su padre. La nota es ciertamente injuriosa y se presta para una demanda contra el marqués. Douglas insiste que tienen al viejo cercado. Wilde vacila. Sus amigos, aun Bernard Shaw, lo incitan a desistir, pero la persuasión y el chantaje sentimental de Bosie, que amenaza con abandonarlo, llevan Wilde a cometer el peor error que pudo haber cometido en su vida y que torció en forma brutal, grotesca, su glorioso destino.

El 1 de marzo de 1895, Wilde se querella contra el marqués de Queensberry por calumnia. Al día siguiente el marqués es arrestado y debió presentarse en la Corte de Policía Local. El marqués, naturalmente, insiste en sus dichos. Dado esto, el caso pasa a la Criminal Court de Old Bailey. Por Wilde, alega Sir Edward Clarke, conocido litigante de la City. Por Queensberry, Sir Edward Carson, irlandés como Wilde y compañero de curso de él en Trinity College. El 3 de abril del mismo año se inicia el proceso.

El inculpado es el marqués y la prueba, su injuriosa tarjeta. La única salida de Wilde, para probar la injuria, es que la afirmación es falsa. Desde un principio la aventura se presenta como temeraria. La licenciosa y desafiante vida pública que han llevado Wilde y Douglas a ojos de toda la

sociedad victoriana, los pone en el peligroso límite que esa misma sociedad se cobre venganza ante un comportamiento tan ostensiblemente provocador. Sólo el prestigio literario de Wilde está a su favor, pero los artistas no suelen tener mucha suerte en las cortes. Carson presenta como prueba una carta que le escribiera Wilde a Bosie luego de unos poemas que publicara este último en *The Camaleon*: "Muchacho mío, tu soneto es hermoso y es maravilla que esos labios tuyos, rojos pétalos de rosa, hayan sido hechos tanto para la música del canto como para la locura de los besos. Tu alma delicada y áurea marcha entre la pasión y la poesía. Yo sé que en los días griegos tú eras Jacinto a quien Apolo amó con locura. Siempre tuyo, con eterno amor. Oscar". Podemos imaginar el efecto que produjo dicha carta en la sala. Cualquier defensa acerca de una relación inocua se desvanecía. Clarke responde que esas palabras: "podían parecer extravagantes a quienes tienen el ánimo de escribir cartas comerciales o esas cartas comunes que las necesidades de la vida le obligan a uno a escribir todos los días; pero el señor Wilde es un poeta y la carta es considerada por él como un poema en prosa. No se avergüenza de esa carta en modo alguno. Está dispuesto a mostrarla en cualquier parte como la verdadera expresión de su sentir poético". La defensa de Clarke es evidentemente débil y las cosas comienzan a complicarse para Wilde, más aún, cuando se esgrime en su contra el contenido y la estética de *El Retrato de Dorian Gray*. La atracción que Lord Henry Wotton ejerce sobre el joven Dorian Gray es considerada como un elemento más de la defensa. El libro sería una incitación a la perversión.

Carson ataca el libro con verdadera saña, como si no fuera otra cosa que una obra cifrada acerca de los deleites de la inmoralidad. A continuación transcribimos la célebre defensa de Wilde de la intangibilidad moral del *Retrato.*

> — Carson: En su introducción de *Dorian Gray* usted dice: "No existe cosa tal como un libro moral o inmoral. Los libros están bien o mal escritos. ¿Esto expresa su punto de vista?
> — Wilde: Mi punto de vista en arte, sí.
> — Carson: ¿Entonces debo deducir que, en su opinión, por inmoral que sea un libro, si está bien escrito, es un buen libro?
> — Wilde: Sí, si estuviera tan bien escrito como para una sensación de belleza, es la sensación más elevada de que es capaz el ser humano. Si estuviera mal escrito produciría una sensación de desagrado.
> — Carson: ¿Entonces un libro bien escrito que sugiera puntos de vista perversos puede ser un gran libro?
> — Wilde: Ninguna obra de arte sugiere puntos de vista. Los puntos de vista pertenecen a gente que no es artista.
> — Carson: ¿El afecto y el amor del artista de *Dorian Gray* podrían llevar a un individuo corriente a creer que tenía ciertas inclinaciones?

— Wilde: No tengo conocimiento de los puntos de vista de individuos corrientes.
— Carson: ¿No impidió usted que los individuos corrientes compraran su libro?
— Wilde: Nunca los desanimé.

El tono irónico, aristocrático y pedante de las respuestas de Wilde, sin duda no le ganaron la simpatía del jurado. No había respondido a las cuestiones de fondo que insinuaba Carson, si es que de alguna manera no las refrendaba, haciendo ver que su esfera de acción y de sentimientos estaba más allá del bien y del mal, asunto que Carson logró prácticamente probar con el interrogatorio. Existía una moral pública, que se extendía al ámbito de las artes, y que Wilde había transgredido. En suma, la conclusión del primer interrogatorio dejaba establecido que el arte no podía contravenir la convención moral y que para la sociedad no eran autónomos una y otro, como Wilde pretendió establecer.

Fijado ese punto, se pudo establecer, mediante testigos pagados por Queensberry, que Wilde frecuentaba jóvenes de dudosas costumbres. El marqués se cuidó de dejar fuera a su hijo de los testimonios probatorios. Lo cierto es que Wilde, ni tampoco Douglas, eran exclusivos en sus relaciones y abundaba el material, fidedigno o espurio, de la liberalidad de Wilde en sus relaciones homosexuales con jóvenes de bajos estratos. Wilde alegó: "Me encanta la compañía de gente más joven que yo. Me gusta la compañía de esos que se podrían llamar holgazanes y desaprensivos. Yo no admito ninguna diferencia social. Para mí la juventud, el mero hecho de la juventud es tan maravilloso que preferiría hablar con un joven durante media hora que... bueno ser interrogado en el tribunal".

Fiel a los dictados de su conciencia, Wilde no dio su brazo a torcer. No iba a *abdicar* de su estilo *ni* de su personal filosofía. Cualquier otra actitud hubiera sido una traición a una ética y estética que había desarrollado de un modo casi programático. Carson lo tenía en sus manos. "A mi juicio si el proceso descansara sólo en la literatura de Wilde, Lord Queensberry estaría perfectamente justificado por el paso que dio. Lord Queensberry se ha propuesto probar que el señor Wilde ha hecho alarde de ciertos vicios".

Ni el mismo Wilde percibió el dramático cambio de su situación, de acusador a acusado. El eufemismo de Carson para tratar explícitamente el tema de la homosexualidad no libera a Wilde de las sospechas que se ciernen sobre él. Queensberry, a la siguiente sesión, reafirma los dichos de su tarjeta, mientras que, inducido por Clarke, Wilde retira la querella. Pese a ello, Carson insistió en que se dejara constancia que lo expresado en la

tarjeta era un hecho veraz. El marqués fue declarado inocente, pero por otro lado tenía pruebas en su mano de un delito que, como se dijo, era castigado por la ley.

Queensberry decidió entonces pasar él a la acción. Acudió al Director of Public Prosecutions con las mismas pruebas que se habían esgrimido en el juicio en su contra. Es decir, la sospecha más que fundada de la homosexualidad de Wilde, que se basaba, hasta entonces, en presunciones, y sus propios dichos. No pasaron horas, una vez que Queensberry fue absuelto, para que Oscar Wilde fuera arrestado. Ese mismo 5 de abril fue conducido a prisión preventiva en la comisaría de Bow Street.

Los gastos dispendiosos de Wilde lo habían llevado ya por ese entonces a una crítica situación financiera. Gran parte de ellos eran a causa de la vida galante que había llevado con Douglas. Ya en 1892 Wilde debió pagar una suma considerable para liberar a Bosie de un chantaje, producto de sus relaciones inconfesables en el Magdalen College. El ritmo de vida de ambos había llegado a excesos delirantes. Oscar Wilde estaba más endeudado de lo que nunca calculó. Estallado el escándalo, su mujer y sus hijos decidieron dejar la casa familiar para huir a Italia, por recomendación del padre de Constance. Ése fue el momento en que sus acreedores se dejaron caer sobre él. Recluso en la prisión de Pentonville, se enteró cómo su domicilio había sido prácticamente saqueado. Wilde poseía, entre otras cosas, libros dedicados por Walt Whitman, Verlaine, Mallarmé y Victor Hugo, y sobre otras posesiones de mayor valor económico, fue el despojo de su biblioteca lo que terminó por desarmarlo.

Se iniciaba ahora el proceso contra Oscar Wilde. En la relación de Wilde y Douglas existió un personaje cuyo rol sería definitivo al momento del juicio contra el escritor. Su nombre era Alfred Taylor. Taylor fue el *metteur en scene* de las orgías que practicaban ambos con jovencitos contratados por Taylor. Aquí comienza la gran emboscada. El juicio es caratulado como Regina v/s Wilde & Taylor. Ambos son acusados de la infracción del Criminal Law Amendment, que dice relación con "comportamiento indecente". No fue difícil comprobar que Taylor mantenía una red de tráfico sexual, más aún cuando la mayoría de los testigos eran falsos, contratados y pagados por Queensberry, y de ser fidedignos, sólo la fortuna del marqués los llevó al estrado. La Common Law era indulgente con aquellos testigos que testificaban en causas criminales y por ella desfiló cuanto pequeño gañán quería salvar su pellejo.

Charles Frederick Gill, quien actuó como procurador en el proceso, refirió a la corte: "Allí (se refería al prostíbulo de Taylor) se reunían jóvenes. Y allí Wilde fue presentado por Taylor a los jóvenes que prestarán

declaración en este caso...” La afirmación era correcta, sólo que Gill se encarga de omitir que en esta actividad participaban Wilde pero también Douglas. Wilde no quería por ningún motivo ver a Douglas en el estrado, en lo que tal vez sea lo único en que coincidía con su padre.

Sir Edward Clarke tenía sólo un arma en sus manos, el prestigio literario de Wilde. Argumentó de esta manera: “No es honrado juzgar por sus libros... Significados ocultos han sido injustamente desentrañados de la lectura de los trabajos en prosa y en verso de mi cliente, y parece que hay un empeño, deleznable empeño, en condenar al señor Wilde a causa de la interpretación obscena que sus enemigos dan a ciertos trabajo suyos”. En esa línea, la procuraduría replicó acerca del significado que en el ya citado poema de Douglas éste se refiere al “amor que no puede expresar su nombre”. Aquí viene la célebre respuesta de Wilde: “El amor que no osa decir su nombre, en ese siglo, es el amor de un hombre maduro y un hombre joven, como el que existía entre David y Jonathan, tal como aquel que Platón usó como verdadera base de su filosofía, y tal como se encuentra en los sonetos de Miguel Ángel y Shakespeare. Es un afecto honrado y espiritual, tan puro como perfecto. Inspira y colma grandes obras de arte, como las de Shakespeare y Miguel Ángel, y las dos cartas mías tal como son.... En este siglo hay un concepto tan erróneo de él (del amor que no puede definir su nombre) y es por esa razón que estoy colocado aquí...” Su intervención produjo gran efecto en la sala e incluso arrancó un encendido aplauso entre el público. Esto jugó en parte a su favor, sólo en parte. El jurado no pudo llegar a un acuerdo respecto de la plena responsabilidad de Wilde y debió convocarse a un nuevo juicio para precisar algunos puntos que quedaron en duda, como sus actividades en el hotel Savoy, su relación con Edward Schelley, Alfred Wood o Charles Parker. Pese a que el destinatario de la carta incriminatoria, y autor de la cuestionable frase del “amor que no puede nombrarse”, Douglas no es mencionado entre los testigos.

El nuevo juicio se llevaría a cabo dentro de quince días más, en los cuales Wilde estuvo en libertad. Ya que su casa había sido embargada, esos días los pasó en casa de su madre, Lady Jane Francesca Wilde. Sus amigos lo conminaban a escapar del país y huir a Francia, pero su madre combatió tenazmente esta idea. Debía dar la cara y demostrar su inocencia. Wilde era del mismo parecer. Ambos, madre e hijo, ignoraban que el juicio estaba perdido de antemano.

El 20 de mayo de 1895 comienza el nuevo juicio. Otro contingente de testigos pagados por Queensberry es aportado por la procuraduría. Clarke había obtenido pequeños triunfos. Evitar que Wilde fuera enjuiciado por asociación ilícita y de corrupción de menores, quedando sólo pendiente el cargo de *gross indecency*. Desde un principio se vio la suerte del escritor.

Las palabras del juez Wills son reveladoras: “Éste es un caso muy grave y mi labor muy difícil. Preferiría juzgar de nuevo el crimen más horroroso que me haya tocado en suerte juzgar que verme comprometido en una causa de esta naturaleza...” El 27 de mayo de 1895 el jurado dictamina la culpabilidad de Wilde y Taylor condenándolos a dos años de trabajos forzados. Wilde se limitó a responder “And I, may I say nothing my lord?”

Tras breves pasadas por las prisiones de Pentonville y Wandsworth fue llevado a la cárcel de Reading, donde comienza a cumplir su condena el 13 de noviembre de 1895.

Es ahí donde Wilde escribirá sus más conmovedores textos, *La Balada de la Cárcel de Reading*, dedicada a la muerte de un compañero de reclusión y, por sobre todo, el célebre *De Profundis*, la patética queja, el doloroso reclamo ante el desamor y la frivolidad de Douglas. Lo acusa de su ruina económica, de su ruina moral al destruir su hogar, de haberlo empujado a un juicio sin destino, del derrumbe de su reputación, de su deslealtad una vez que ha entrado a prisión. “Podría haberte puesto un espejo, y haberte mostrado una imagen tal de ti mismo que no la habrías reconocido como tuya hasta verla remedar tus gestos de horror, y entonces habrías sabido de quién era figura, y la habrías aborrecido, y la habrías aborrecido para siempre”. “Tú eras mi enemigo: un enemigo como no ha tenido ningún hombre. Yo te había dado mi vida, y para satisfacer las más bajas y despreciables de todas las pasiones humanas, el Odio, la Vanidad y la Codicia, tú la habías tirado”. El tono es inclemente. Le recrimina que para el remate de sus libros, su más preciado valor, Douglas no hubiera acudido a la subasta para salvar los más importantes. “Podrías incluso, recordando las cantidades de dinero que yo me había gastado en ti pródigamente y cómo habías vivido a mi costa durante años, haberte tomado la molestia de comprar para mí algunos de mis libros. Los mejores se dieron por menos de 150 libras; más o menos lo que yo gastaba en ti en una semana cualquiera”. La retahíla no tiene fin. Wilde comprende ya tarde cuán ciego y equivocado ha estado.

El 19 de mayo de 1897 sale en libertad luego de haber cumplido la totalidad de su condena. Huyó a Francia bajo el nombre de Sebastián Melmoth para instalarse en Dieppe y luego en Berneval. Su corazón y su espíritu están destruidos, pese a que lucha por no mostrarse así. Quien lo frecuenta esos dos últimos años de vida que le restan es André Gide, a quien había conocido con anterioridad. Gide escribe, “Wilde poseía entonces (1991) lo que Thackeray llama el don fundamental de los grandes hombres: el éxito”. Pasarían los años hasta su reencuentro en Argel en 1895 y luego, ya más tarde, durante su exilio en Francia, Gide recordaría lo que antes había pensado de él. “La fatalidad le guiaba, y él no podía ni quería

sustraerse a ella". "Iba hacia el placer como quien se dirige a un deber. Para mí el deber, decía, el deber consiste en divertirme terriblemente". Gide no dejaba de ver que un sino amenazante se cernía sobre quien exhibía este desafiante paganismo, como si presintiera o bien buscara el fin que no estaba lejos. "No a la dicha ¡Sobre todo no a la dicha! ¡El placer! Es preciso desear siempre lo más trágico", frase anotaba por Gide durante la estadía de éste en Argel. "Espero, me decía, haber corrompido bien esta ciudad", es otra de las anotaciones referidas a las feroces frases de Wilde. "Ante todo esto, yo permanecía lleno de asombro, admiración y temor. Sabía lo comprometido de su situación, las hostilidades, los ataques y qué sombría inquietud ocultaba bajo su audaz alegría". Si bien la prisión no asoma aún en el firmamento de Wilde, Gide puede entrever que la actitud temeraria de Oscar Wilde, dice relación con una animosidad que despierta su persona en la sociedad victoriana —particularmente en Queensberry que ya ha iniciado sus ataques— y que el escritor, lejos de intentar aplacarla, la enciende, como quien quiere apagar un fuego con parafina.

De algún modo, el destino de Wilde se había ido tejiendo lenta y laboriosamente como un tupido tejido del que se cubría, como su famosa capa, pero que sería también su mortaja.

Gide lo visita en Berneval, un lúgubre pueblecito del norte de Francia. No quiere ser reconocido por nadie y ante Gide intenta no mostrarse emocionado. Por el contrario, parece un hombre conformado y casi dulce. Le explica que es bueno que todo aquello haya ocurrido, que una forma de no reemprender la existencia es comenzando otra totalmente distinta. "Era preciso que todo aquello cambiara. Iré a París sólo cuando haya escrito un nuevo drama, mientras tanto, soy solamente el condenado".

Pese a algunos proyectos, la obra que tenía en mente nunca fue escrita. Pese a sus empeños tuvo una recaída con Bosie, con el cual viajó por Italia durante 1898. Luego regresaría a París. La salud de Wilde estaba resentida por los dos años de reclusión. Hay que considerar que el régimen en Reading permitía sólo una hora de salida de los calabozos en la cual los presos debían caminar en un gran círculo bajo un patio techado sin dirigirse la palabra entre ellos. Ignoramos cuáles fueron los trabajos forzados a los que fue sometido, pero un cambio de alcaide, ya casi al final de su reclusión, alivió en parte su condición, ya que se le permitió al menos la lectura.

Una vez que decide instalarse en París luego de su última ruptura con Douglas, Gide nos cuenta: "Wilde parecía profundamente miserable, triste, impotente y desesperado". Moriría de una afección al oído el 30 de noviembre de 1900 en una habitación del Hotel d'Alsace, 13 rue de Beaux Arts. □

EL PODER DE LA COMUNIDAD PUEDE CAMBIAR AL MUNDO*

Tony Blair

Mirado retrospectivamente, el nuevo milenio sólo marcó un momento en el tiempo. Fueron los sucesos del 11 de septiembre los que señalaron un giro decisivo en la historia, donde confrontamos los peligros del futuro y evaluamos las opciones que enfrenta la humanidad.

Fue una tragedia, un acto de perversidad. Desde esta nación enviamos nuestras más profundas condolencias y oraciones por las víctimas, y nuestro hondo sentimiento de solidaridad para con el pueblo estadounidense. Estuvimos con ustedes desde el comienzo y permaneceremos con ustedes hasta el final.

Hace sólo dos semanas, después de un oficio religioso en Nueva York, me reuní con algunos familiares de las víctimas británicas.

De varias maneras fue una ocasión muy británica, con té y galletas. Afuera llovía. En las esquinas de la sala se veían grupos de desconocidos que trataban de entablar alguna conversación, que intentaban actuar como personas normales en una situación anormal. Pero al atravesar el recinto se percibía añoranza y tristeza: manos aferradas a fotos de hijos e hijas, espo-

TONY BLAIR. Primer Ministro de Gran Bretaña.

* Texto completo del discurso pronunciado durante la conferencia del Partido Laborista, en Brighton, el martes 2 de octubre de 2001. Tomado de www.labour.org.uk/lp/new/labour/docs

Traducción al castellano del Centro de Estudios Públicos.

sas y esposos; personas implorando que se les creyera cuando afirmaban que aún existía una remota posibilidad de encontrar con vida a sus seres queridos, cuando en realidad sabíamos que se había perdido toda esperanza.

Luego, una madre de mediana edad nos mira a los ojos y nos dice que su único hijo ha fallecido, y pregunta: "¿Por qué?"

Debo decirles que uno no se siente la persona más poderosa del país en momentos como ése. Porque no hay respuesta. No hay justificación para ese dolor. Su hijo no hizo nada malo. La mujer que tiene siete meses de embarazo y cuyo hijo nunca conocerá a su padre, tampoco hizo nada malo.

Ellos no quieren venganza. Quieren algo mejor en recuerdo de sus seres queridos.

Creo que en su memoria podemos y debemos hacer algo más que castigar a los culpables. De entre las tinieblas de esa perversidad debiera emerger, como un bien duradero: la destrucción de la maquinaria del terrorismo, dondequiera que se encuentre; la esperanza, en todas las naciones, de un nuevo comienzo en el que procuremos zanjar las diferencias en un clima de orden y calma; un mayor grado de entendimiento entre las naciones y entre los credos; y, sobre todo, justicia y prosperidad para los pobres y los desposeídos, de modo que en todas partes la gente pueda vislumbrar la oportunidad de un futuro mejor como resultado del trabajo arduo y del poder creativo de ciudadanos libres, no la violencia y el salvajismo de los fanáticos.

Sé que aquí en el Reino Unido la gente está inquieta, incluso un poco atemorizada. Es comprensible. La gente sabe que debemos actuar, pero está preocupada por lo que pueda venir después.

Están intranquilos por la economía y hablan de recesión.

Por supuesto que hay peligros; se trata de una situación nueva.

Pero las bases de las economías estadounidense, británica y europea son sólidas. Se están adoptando todas las medidas razonables de seguridad interna. Nuestra forma de vida es mucho más fuerte y perdurará por muchísimo más tiempo que los actos cometidos por fanáticos, pocos en número y que hoy enfrentan un mundo unido en su contra.

La gente debe tener confianza. Ésta es una batalla con un solo desenlace: nuestra victoria y no la de ellos.

Lo que sucedió el 11 de septiembre no tiene precedentes en la infame historia del terrorismo. En unas pocas horas, cerca de 7.000 personas

fueron aniquiladas, el centro comercial de Nueva York fue reducido a escombros, y en Washington y en Pensilvania hubo también muerte y horror en una escala inimaginable. Nadie puede decir que el Islam no ha sufrido un golpe cuando se derramó la sangre de musulmanes inocentes junto con la de cristianos, judíos y gente de otros credos de todo el mundo.

Sabemos quiénes son los responsables.

En Afganistán hay innumerables campamentos de entrenamiento destinados a la exportación del terror. Entre sus principales patrocinadores y organizadores se encuentra Osama bin Laden, quien cuenta con el respaldo, la protección y ayuda del régimen talibán.

Dos días antes de los ataques del 11 de septiembre, Ahmad Shah Masud, líder de la opositora Alianza del Norte, fue asesinado por dos hombres-bombas. Ambos actos estaban vinculados con Bin Laden. Algunos podrán llamarlo coincidencia, pero yo lo llamo pago; un pago en la moneda con que negocia esta gente: la sangre.

Que no les quepa duda: Bin Laden y sus secuaces organizaron esta atrocidad. Los talibanes lo ayudan y lo encubren. Bin Laden no va a desistir de cometer otros actos terroristas, ni ellos cesarán de apoyarlo.

Cualesquiera sean los riesgos de las medidas que adoptemos, los riesgos de la inacción son muchísimo mayores. Analicemos por un momento el régimen talibán. Es un gobierno antidemocrático, sin duda ninguna. Todos los deportes, la televisión y las fotografías están prohibidos. Tampoco se permiten las manifestaciones culturales o artísticas. Todos los otros credos, todas las otras interpretaciones del Islam son reprimidos sin piedad. Aquellos que practican otra fe son encarcelados. Las mujeres son tratadas de un modo demasiado repulsivo como para ser creíble. Fueron expulsadas de las universidades y las niñas tiene prohibición de asistir a la escuela. No tienen derechos legales y no pueden abandonar sus casas sin la compañía de un hombre. Las que desobedecen son apedreadas.

No se permite ahora el contacto con organismos occidentales, ni siquiera con los que distribuyen alimentos. La gente vive en condiciones de pobreza abyecta. Se trata de un régimen sustentado en el miedo y financiado con el tráfico de drogas. El mayor depósito de drogas del mundo se encuentra en Afganistán, controlado por los talibanes. El 90% de la heroína que circula por las calles de Gran Bretaña procede de Afganistán.

El armamento que hoy en día están comprando los talibanes se paga con las vidas de los jóvenes británicos que adquieren esas drogas en las calles de nuestro país. Ésta es otra faz del régimen talibán que debemos destruir.

Luego, ¿qué debemos hacer?

No hay que reaccionar con exageración, dicen algunos. No lo estamos haciendo. No hemos emprendido ningún ataque violento. No lanzamos misiles la primera noche como una medida efectista.

Que no hay que matar a seres inocentes. No somos nosotros quienes libramos guerras contra inocentes. Nosotros buscamos a los culpables.

Hay que procurar una solución diplomática, nos dicen. No hay diplomacia posible con Bin Laden, ni con el régimen talibán.

Hay que enviar un ultimátum y esperar a que respondan. Pues bien, enviamos un ultimátum y no han respondido.

Hay que entender las causas del terrorismo. Sí, deberíamos intentarlo, pero no permitamos la ambigüedad moral al respecto: nada podría justificar jamás los sucesos del 11 de septiembre, y pretender hacerlo sería ir en contra de la justicia.

Las medidas que tomaremos serán proporcionadas y estarán bien dirigidas; haremos todo lo humanamente posible para evitar pérdidas civiles. Pero entendamos bien con quién nos estamos enfrentando. Escuchen las llamadas telefónicas de los pasajeros de esos aviones. Piensen en los niños que iban ahí, cuando se les dijo que van a morir.

Piensen en la crueldad que va más allá de nuestra comprensión, cuando, en medio de los gritos y la angustia de seres inocentes, los secuestradores condujeron a toda velocidad esos aviones cargados de combustible hasta estrellarlos contra edificios donde trabajaban decenas de miles de personas.

Ellos no tienen ninguna inhibición moral para asesinar a seres inocentes. Si hubieran podido matar no a 7.000 sino a 70.000 personas, ¿acaso alguien duda de que no lo habrían hecho y se habrían regocijado en ello?

No hay solución de compromiso posible con personas así, ninguna afinidad de ideas, ningún punto de entendimiento con ese terrorismo. Sólo hay una alternativa: derrotarlo o sucumbir a él. Y nosotros debemos vencerlo.

Cualquier medida que se adopte será contra la red terrorista de Bin Laden. En cuanto a los talibanes, ellos pueden entregar a los terroristas o afrontar las consecuencias, y, una vez más, cualquier acción tendrá por objetivo destruir su armamento pesado, cortar su financiamiento, interrumpir su abastecimiento, apuntar a sus tropas y no a la población civil. Le tenderemos una emboscada al régimen talibán.

A los talibanes les digo: “Entreguen a los terroristas o entreguen el poder. Ustedes deciden”.

Actuaremos en todos los niveles, nacional o internacional, en las Naciones Unidas, en el G8, en la Unión Europea, en la OTAN, en todos los grupos regionales del mundo, con el fin de asestar un golpe al terrorismo internacional, dondequiera que exista.

Por primera vez, el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas ha decretado que todos los miembros de la ONU están obligados a detener el financiamiento del terrorismo y a terminar con el asilo para los terroristas. Quienes financian actos de terrorismo, quienes lavan su dinero, quienes cubren sus huellas son igualmente culpables que los fanáticos que cometen el acto final.

Aquí en Gran Bretaña, lo mismo que en otras naciones de todo el mundo, las leyes serán modificadas, no para desconocer las libertades básicas sino para impedir su abuso y resguardar la más básica de todas las libertades: el derecho a vivir libres del terror. Se establecerán nuevas leyes de extradición, y nuevas normas para asegurarnos de que el asilo no sea una pantalla para el ingreso de terroristas. Gran Bretaña se enorgullece de su tradición de dar asilo a quienes huyen de la tiranía, y siempre lo haremos. Pero tenemos el deber de proteger al sistema contra los abusos, revisándolo y sometiéndolo a modificaciones radicales, de manera que en lo sucesivo quienes acaten las reglas reciban ayuda, y quienes no las acaten no puedan manipular el sistema para obtener ventajas injustas a costa de otros.

En todo el mundo, el 11 de septiembre ha hecho que los gobiernos y sus ciudadanos reflexionen, analicen y cambien. Y de este proceso, entre todo lo que se habla de guerra y acción, está emergiendo otra dimensión: hay una convergencia.

El poder de la comunidad se está reafirmando. Nos estamos dando cuenta ahora de lo frágiles que son nuestras fronteras ante los nuevos desafíos que encara el mundo.

En la actualidad, los conflictos rara vez se mantienen dentro de los límites nacionales. Hoy un temblor en un mercado financiero repercute en los mercados mundiales. Hoy la confianza, ya sea su presencia o ausencia, es un factor de alcance mundial. Hoy la amenaza es el caos, pues las personas que tienen trabajo que realizar, vida familiar que cuidar, hipotecas por pagar, carreras en las cuales progresar, pensiones que pagar, anhelan orden y estabilidad, y si éstos no existen en otras partes, es improbable que existan en nuestro país.

Por largo tiempo he creído que esta interdependencia define el nuevo mundo en que vivimos.

La gente dice: estamos actuando únicamente porque fue Estados Unidos al que atacaron. Se aplica una política de doble estándar, opinan. Pero cuando Milosevic inició la operación de limpieza étnica de ciudadanos musulmanes en Kosovo, actuamos. Los escépticos dijeron que no serviría y que sólo empeoraría la situación, que fortaleceríamos la posición de Milosevic, y miren lo que ocurrió: ganamos, los refugiados regresaron a casa, se revirtieron las políticas de limpieza étnica, y uno de los grandes dictadores del siglo pasado deberá enfrentar ahora la justicia.

Y les advierto que si en Ruanda vuelve a suceder lo que en 1993, cuando un millón de personas fueron asesinadas a sangre fría, tendríamos el deber moral de actuar ahí también. Y estuvimos ahí en Sierra Leona cuando un grupo de gángsteres asesinos puso en jaque al gobierno elegido democráticamente y a la población. Y nosotros como país deberíamos sentirnos agradecidos —y yo como Primer Ministro lo hago— por la excelencia, dedicación y cabal profesionalismo de las fuerzas armadas británicas.

No podemos hacerlo todo. Tampoco los americanos. Pero el poder de la comunidad internacional en conjunto podría hacerlo, si se lo propone.

Podría, con nuestra ayuda, terminar con el flagelo en que se ha convertido el persistente conflicto en la República Democrática del Congo, donde tres millones de personas han muerto a causa de la guerra o de la hambruna en la última década. Aún queda por crear, si encontramos la voluntad, una asociación a favor de África, entre el mundo desarrollado y en desarrollo, en base a la Nueva Iniciativa Africana.

Por nuestro lado: podríamos proporcionar más ayuda, sin amarras al comercio; condonar deudas; colaborar en la creación de un sistema de gobierno y una infraestructura adecuados; capacitar a los soldados, con la venia de la ONU, para la solución de conflictos; fomentar las inversiones y permitir el acceso a nuestros mercados, de modo que practiquemos la libertad de comercio que somos tan dados a predicar.

Pero es un compromiso de transacción. Por el lado africano debe haber verdadera democracia, no más excusas para justificar las dictaduras y los abusos contra los derechos humanos; intolerancia frente al mal gobierno, que va desde la corrupción endémica de algunos Estados hasta las actividades de los esbirros de Robert Mugabe en Zimbabwe; sistemas comerciales, jurídicos y financieros adecuados; disposición para concertar, con nuestra ayuda, acuerdos de paz, y para facilitar tropas que supervisen su cumplimiento.

La situación del continente africano es una herida en la conciencia de la humanidad. Pero si la comunidad mundial concentrara su atención en

ella, podríamos sanarla. Y si no lo hacemos, se volverá más profunda e iracunda.

También podríamos poner fin al problema del cambio climático, si así lo quisiéramos. El protocolo de Kyoto es correcto. Lo vamos a poner en práctica e instaremos a todas las demás naciones a hacerlo. Para éste es sólo el punto de partida. Con imaginación podemos emplear o descubrir las tecnologías que permitan generar energía sin destruir nuestro planeta; podríamos proporcionar trabajo y comerciar sin provocar deforestación. Si la humanidad finalmente fue capaz de lograr progresos en su industria, desterrando las condiciones en que operaban las fábricas del siglo XIX, ciertamente disponemos de la inteligencia y voluntad para desarrollarnos económicamente sin asolar el medio ambiente del cual dependemos.

Y si lo quisiéramos, podríamos insuflar nueva vida al proceso de paz en el Medio Oriente; y debiéramos hacerlo. El Estado de Israel tiene que ser reconocido por todos, liberado del terror, saber que es aceptado como parte del nuevo Medio Oriente, y no ver amenazada su existencia misma. Los palestinos necesitan justicia, la oportunidad de prosperar en su propia tierra, como socios igualitarios de Israel en esa era futura.

Sabemos que ésa es la única vía, así como sabemos que en nuestro propio proceso de paz, en Irlanda del Norte, no habrá unificación de Irlanda como no sea mediante el consentimiento; y no habrá retorno a los días de la supremacía unionista o protestante porque esos días ya no tienen lugar en el mundo moderno. De manera que los unionistas tendrán que aceptar la justicia y la igualdad para los nacionalistas. Los republicanos deberán demostrar que han renunciado a la violencia, no sólo mediante el cese de las hostilidades sino entregando las armas. Y no únicamente los republicanos, sino los que se hacen llamar leales y mancillan sin embargo el nombre del Reino Unido con actos de terrorismo.

También somos conscientes de esa realidad. Los valores en que creemos deben brillar durante las operaciones que emprendamos en Afganistán.

Para el pueblo afgano vaya nuestro compromiso: el conflicto no significará el final. No nos vamos a retirar, como tantas veces antes lo ha hecho el mundo exterior. Si cambia el régimen talibán, trabajaremos junto a ustedes para garantizar que su sucesor sea un gobierno con amplia base de apoyo, que reúna a todos los grupos étnicos y que ofrezca alguna salida para superar la pobreza miserable en que viven actualmente.

Y ahora más que nunca, con el mismo grado de consideración y planificación, formaremos una coalición humanitaria paralela a la militar,

de manera que tanto al interior como fuera de Afganistán los refugiados —millones de personas errantes incluso desde antes del 11 de septiembre— reciban amparo, alimentos y ayuda durante los meses de invierno.

La comunidad mundial debe demostrar que es capaz tanto de compasión como de fuerza.

Los detractores dirán: ¿pero acaso el mundo puede llegar a ser una comunidad, en circunstancias que las naciones actúan según sus propios intereses? Por cierto que así lo hacen. Pero ¿cuál es la lección de los mercados financieros, el cambio climático, el terrorismo internacional, la proliferación nuclear o el comercio mundial? La lección es que el interés propio y los intereses mutuos están hoy inseparablemente entrelazados.

Es la política de la globalización.

Me doy cuenta de por qué la gente protesta contra la globalización. Vemos con recelo algunos aspectos de ella. Nos sentimos impotentes, como si fuéramos empujados de un lado a otro por fuerzas que escapan a nuestro control. Pero existe el peligro de que los dirigentes políticos, enfrentados a manifestaciones callejeras, acepten sin más el argumento en lugar de responder a él.

Los manifestantes tienen razón cuando dicen que hay injusticia, pobreza y deterioro ambiental. Pero la globalización es un hecho y, en términos generales, un proceso impulsado por la gente. No sólo en lo financiero, sino en las comunicaciones, la tecnología, progresivamente en la cultura, en la recreación. En el mundo de la internet, de la tecnología de la información y de la TV, va a haber globalización. Y en el comercio el problema no es que haya mucha globalización, sino, al contrario, que haya muy poca.

No se trata de cómo detener la globalización. Se trata de cómo utilizar el poder de la comunidad para lograr combinarlo con la justicia. Si la globalización sólo beneficia a unos pocos, entonces va a fracasar y debiera fracasar. Por el contrario, si aplicamos los principios que tan buenos resultados nos han dado en nuestro país —que el poder, la riqueza y las oportunidades deben estar en manos de muchos y no de una minoría—, si los transformamos en el faro que guíe la economía mundial, entonces será una fuerza que propenderá al bien y un movimiento internacional del que deberíamos enorgullecernos de liderar.

Porque la alternativa a la globalización es el aislamiento.

Frente a esta realidad, las naciones de todo el mundo instintivamente se están acercando entre sí. En la Cumbre de Quebec, todos los países de Norteamérica y Sudamérica están intentando crear una extensa área de libre comercio capaz de competir con Europa. En Asia existe la ASEAN.

En Europa, el grupo más integrado de todos, somos ahora 15 países; otros 12 están negociando su incorporación y aún hay otros más esperando su turno.

Se está gestando una nueva relación entre Rusia y Europa. ¿Y acaso la India y China, cada una con una población tres veces superior a la de Europa entera, una vez que sus economías se hayan desarrollado lo suficiente, lo que con seguridad ocurrirá, no reconfigurarán completamente la geopolítica mundial?

Por eso es que para un país como el nuestro, con un comercio que depende en un 60% de Europa, donde tres millones de empleos están estrechamente asociados a Europa y cuyo peso político está en gran parte comprometido en Europa, darle la espalda a Europa constituiría una negación fundamental de nuestro verdadero interés nacional.

Nunca permitiremos que ello suceda.

Durante los últimos 50 años Gran Bretaña, de manera atípica, no ha liderado sino que ha seguido a otros en Europa.

En todas y cada una de las etapas emergen debates fundamentales para nuestro futuro: cómo reformamos la política económica europea; cómo llevamos adelante la defensa europea; cómo combatimos el crimen organizado y el terrorismo.

Gran Bretaña tiene que hacer oír su voz con energía en Europa, y, para ser francos, Europa necesita un Reino Unido fuerte, firme como una roca en su alianza con los Estados Unidos pero, a la vez, determinado a participar de lleno en la configuración del destino de Europa.

Deberíamos formar parte del sistema de moneda única sólo si se cumplen las condiciones económicas. Esas condiciones no son el decorado de una decisión política; son fundamentales. Pero si ellas se cumplen, deberíamos incorporarnos; y si se cumplen en este Parlamento, deberíamos hacer valer nuestros argumentos para pedir la aprobación del pueblo británico en el Parlamento.

Europa no representa una amenaza para Gran Bretaña, sino una oportunidad. La esperanza de un futuro próspero para Gran Bretaña radica en tomar lo mejor de los modelos de desarrollo anglosajón y europeo: el espíritu de emprendimiento estadounidense y el espíritu solidario europeo. Tenemos aquí también una oportunidad de construir puentes, no sólo políticos, sino también económicos.

¿Cuál es la respuesta a la crisis actual? No el aislacionismo, sino la convergencia del mundo con los Estados Unidos, como una comunidad.

¿Cuál es la respuesta a las relaciones entre Gran Bretaña y Europa? No marginarnos, sino actuar como líderes de una comunidad en la que, en alianza con otras naciones, nos hacemos más fuertes.

¿Cuál es la respuesta acerca del futuro de Gran Bretaña? Trabajar, no cada uno para sí únicamente, sino trabajar juntos como comunidad para garantizar que todos, y no sólo unos pocos privilegiados, tengan la oportunidad de prosperar.

Ésta es una extraordinaria oportunidad para aplicar políticas progresistas.

Nuestros valores son los adecuados para esta época: el poder de la comunidad, la solidaridad, la capacidad colectiva de promover los intereses individuales.

La gente me pregunta si yo creo que las ideologías han muerto. Mi respuesta es: en cuanto formas rígidas de la teoría económica y social, sí. Esas ideologías murieron en el siglo veinte y su desaparición causa poco pesar. Pero en cuanto ideas rectoras de la política, basadas en valores, no. La idea rectora de la democracia social moderna es la de comunidad, fundada en los principios de justicia social. La gente tiene que prosperar en función de sus méritos y no de su origen social. La piedra de toque de cualquier sociedad decente no es la satisfacción de los ricos y poderosos, sino su compromiso con los pobres y débiles.

Pero los valores no bastan por sí solos. La investidura del liderazgo tiene un precio: el coraje de ser capaz de aprender y cambiar, de demostrar cómo valores defendidos en todos los tiempos pueden aplicarse de manera pertinente en cada época.

Nuestra política sólo ha tenido éxito cuando el realismo es tan nítido como el idealismo.

La fuerza que hoy tiene nuestro partido procede de la travesía de cambios y aprendizaje que hemos realizado. Aprendimos que por mucho que luchemos en favor de la paz, necesitamos una fuerte capacidad defensiva, en la que un enfoque pacifista está destinado al fracaso. Aprendimos que la igualdad tiene que ver con la igualdad de mérito y no con la igualdad de resultados.

En la actualidad, nuestra idea de sociedad gira en torno a la responsabilidad mutua; un pacto, un acuerdo entre ciudadanos y no un donativo en una sola dirección, desde quienes tienen hacia quienes son dependientes. Nuestra política económica y social es hoy tributaria de la tradición socialdemócrata liberal de Lloyd George, Keynes y Beveridge, al igual que de los principios socialistas del gobierno de 1945.

Hace sólo una década la gente se preguntaba si el laborismo podría volver a triunfar alguna vez. Hoy se hace la misma pregunta respecto a la

oposición. Por doloroso que sea este trayecto de cambios, ha valido la pena en cada una de sus etapas.

Durante esta travesía nunca han cambiado los valores, y tampoco los objetivos.

Cualquier dirigente laborista, desde Keir Hardie hacia delante, podría reconocer de inmediato nuestros objetivos. Pero los medios cambian.

El viaje no ha finalizado, y nunca lo hará. La próxima etapa del Nuevo Laborismo no consiste en dar un paso atrás, sino en renovarnos una vez más. Justo después de la elección, un antiguo colega me dijo: "Vamos, Tony, ahora que volvimos a ganar, dejemos atrás todo eso del Nuevo Laborismo y hagamos aquello en lo que sí creemos" Le respondí: "Es peor que lo que piensas, porque realmente yo sí creo en el Nuevo Laborismo".

No revolucionamos la política económica británica —independencia del Banco de Inglaterra, estricta regulación del gasto— por alguna razón administrativa o para robarles a los conservadores sus vestiduras mediante una jugarreta ingeniosa. Lo hicimos porque las víctimas de la incompetencia económica —tasas de interés del 15%, tres millones de cesantes— son familias trabajadoras. Son ellas —hoy más que nunca, cuando se avecinan tiempos difíciles— para quienes debería funcionar la economía, no para los especuladores o corredores o altos ejecutivos cuyas remuneraciones no guardan ninguna relación con los resultados de sus empresas.

El buen desempeño económico es una precondición de la justicia social.

Hemos legislado a favor de la justicia laboral, por ejemplo, mediante el salario mínimo, por el que los trabajadores lucharon durante un siglo. Pero no vamos a renunciar al carácter esencialmente flexible de nuestra economía ni a nuestro compromiso con el emprendimiento.

¿Por qué? Porque en un mundo que está dejando atrás la producción en serie, donde la tecnología revoluciona no sólo compañías sino industrias enteras casi de la noche a la mañana, es el emprendimiento el que crea los empleos de los cuales depende la gente.

Hemos aumentado las pensiones, las asignaciones familiares, los ingresos familiares; y haremos más en ese sentido. Pero nuestra máxima prioridad en gastos es, y seguirá siendo, la educación. ¿Por qué? Porque países como Gran Bretaña sólo pueden crear riqueza en los nuevos mercados por medio de la capacidad intelectual, y no por medio de sueldos bajos y fábricas que explotan a sus trabajadores.

Hemos reducido el desempleo juvenil en un 75 por ciento. Mucho más que cualquier otro gobierno anterior al nuestro. Pero nos rehusamos a pagar beneficios a quienes se rehúsan a trabajar. Porque la asistencia social

que funciona es la asistencia social que ayuda a la gente a ayudarse a sí misma.

No somos anticuados ni derechistas cuando actuamos en contra de las amenazas sociales: los graffiti, el vandalismo, los automóviles incendiados, los traficantes de drogas en las esquinas de las calles, los asaltantes adolescentes que se acaban de graduar en la escuela primaria del delito. Salimos en defensa de las personas a las que representamos, aquellas que respetan las reglas y tienen derecho a exigir que los demás hagan lo mismo.

Y en particular en estos momentos debemos decir: nosotros celebramos la diversidad que hay en nuestro país, nos hacemos fuertes con las culturas y las razas que han llegado a integrar nuestra nación actual; y los abusos y las agresiones racistas no tienen cabida en la Gran Bretaña en que creemos.

Todas estas políticas están conectadas por un hilo común de principios.

Y ahora, en este segundo período de gobierno, nuestro deber no es sentarnos a descansar de manera complaciente. Nuestra tarea abarca todos los ámbitos: competitividad, emprendimiento, pensiones, justicia penal, administración pública y, por supuesto, los servicios públicos, para avanzar aun más en la travesía del cambio. Y todo ello por el mismo motivo: para que pueda haber justicia social en el mundo moderno.

Los servicios públicos constituyen el poder de la comunidad en acción. Son ellos la justicia social hecha realidad. El niño que cuenta con una buena educación logra prosperar. El niño que recibe una educación deficiente vivirá para siempre con esa desventaja. ¿Qué cantidad de talento, capacidades y potencial desperdiciamos? ¿Cuántos niños nunca llegan a conocer, no sólo la rentabilidad económica de una buena educación, sino el placer de apreciar el arte y la cultura, o la posibilidad de expandir su imaginación y los horizontes que proporciona una verdadera educación? La educación de mala calidad es una tragedia personal y un escándalo nacional.

No obstante, incluso ahora, pese a todo el progreso de los últimos años, la cuarta parte de los alumnos de 11 años fracasan en los exámenes básicos, y casi la mitad de los alumnos de 16 años no alcanzan cinco notas aceptables en los exámenes para obtener el GCSE (Certificado General de Educación Secundaria).

El Servicio Nacional de Salud británico se creó para que las futuras generaciones pudieran vivir sin el peso de la angustia. Para los millones de personas que aún reciben excelentes tratamientos, el Servicio Nacional de Salud británico sigue siendo el máximo símbolo de justicia social. Pero

para cada paciente que espera sumido en el dolor, que no puede recibir tratamiento para el cáncer o una afección cardíaca, o que en medio de su desesperación termina pagando por su operación, su sufrimiento constituye la máxima injusticia social.

Y las demandas que enfrenta el sistema aumentan más y más. Los niños necesitan recibir una educación cada vez mejor. La gente vive más tiempo. Hay una enorme variedad de nuevos tratamientos médicos disponibles.

Y las expectativas son mayores. Ésta es una era del consumidor. Las personas no se conforman con lo que reciben, sino que exigen más.

No estamos solos en esto. En todo el mundo los gobiernos encaran los mismos problemas.

Entonces, ¿cuál es la solución? Sí, los servicios públicos necesitan más dinero. Estamos aumentando considerablemente los fondos en el Servicio Nacional de Salud, en educación y transporte para los próximos años, lo mismo que en los servicios policiales. Y en el futuro mantendremos esos planes de gasto. Y se lo digo al país con toda franqueza: si queremos que ello continúe y la alternativa es entre invertir y rebajar los impuestos, entonces habrá que dar prioridad a la inversión. Hay una verdad simple que todos conocemos: por décadas ha habido un déficit crónico de inversión en los servicios públicos británicos. Nuestra misión histórica es corregir esa situación, y el cambio histórico que representó la elección del 7 de junio fue que la iniciativa de invertir, para proporcionar servicios públicos de buena calidad a todos con una amplia cobertura, triunfó por sobre la propuesta de reducir los impuestos en el corto plazo en beneficio de unos pocos.

Necesitamos mejores sueldos y condiciones de trabajo para los funcionarios; mejores incentivos para la contratación y retención de personal. Estamos consiguiendo esos objetivos y la contratación está aumentando.

Este año, por primera vez en casi una década, los sueldos del sector público aumentarán más rápidamente que los del sector privado. Y somos el único de los principales gobiernos europeos que este año estamos aumentando el gasto público en salud y educación como porcentaje de nuestro ingreso nacional.

Nuestro partido cree en los servicios públicos; cree en el carácter distintivo de la administración pública, y cree en la dedicación demostrada por la enorme mayoría de los funcionarios públicos. Prueba de ello es el hecho de que estamos invirtiendo más, contratando más personas y pagando mejores sueldos que nunca antes.

Los funcionarios públicos no cumplen su deber por dinero o por llenarse de gloria. Lo hacen porque se sienten plenamente realizados cuando un niño recibe buena educación, cuando un paciente es bien atendido o

cuando una comunidad se torna más segura, y eso merece nuestro respeto y admiración.

Todo eso es verdad, pero también es cierto que a menudo deben trabajar dentro de sistemas y estructuras irremediablemente obsoletos o, lo que es peor, que operan en contra de los propios objetivos que buscan alcanzar.

Hay establecimientos educacionales con la misma composición social: algunos funcionan bien, otros mal. Hay hospitales donde la combinación de pacientes es exactamente la misma: unos funcionan bien y otros mal.

No tendremos éxito sin una reforma, sin más dinero y mejores sueldos.

En primer lugar, necesitamos contar con un marco nacional de responsabilidad por el desempeño, de supervisión y de estándares mínimos para la prestación de servicios. En segundo lugar, dentro de ese marco, tenemos que dar libertad de acción a los dirigentes locales para que sean capaces de innovar, desarrollarse y desplegar su creatividad. En tercer lugar, debería existir un grado muchísimo mayor de flexibilidad en los términos y condiciones laborales del servicio público. En cuarto lugar, debiera haber opciones para los usuarios de los servicios públicos, y la posibilidad de recurrir a un proveedor alternativo cuando no se pueda prestar el servicio.

Si las escuelas desean profundizar un área en particular o especializarse en ella, o contratar asistentes pedagógicos o especialistas en computación, o profesores, hay que permitirlo. Si en una institución de asistencia médica primaria los doctores pueden realizar intervenciones de cirugía menor y los fisioterapeutas pueden atender a pacientes que de otra manera serían derivados a un especialista, hay que permitirlo.

Hay demasiadas demarcaciones anticuadas, especialmente entre enfermeras, médicos y especialistas. Se aprovecha muy poco el potencial de la nueva tecnología. Hay demasiada burocracia, demasiadas prácticas anacrónicas, demasiado apego a la forma en que siempre se ha procedido en lugar de hacerlo de la manera como lo harían los funcionarios públicos si tuvieran tiempo y libertad de acción.

El enemigo de los servicios públicos nos es la reforma sino el *statu quo*. Parte de ese programa de reformas es la asociación con el sector privado o con el voluntariado. Dejemos en claro una cosa: nadie está hablando de privatizar el Servicio Nacional de Salud británico o las escuelas. Nadie cree que el sector privado sea una panacea. Hay ejemplos de excelentes servicios públicos y hay ejemplos de servicios públicos deficientes.

Hay empresas privadas excelentes y deficientes. Hay áreas en que el sector privado ha funcionado bien y otras —como en algunos sectores de ferrocarriles— donde su actuación ha sido desastrosa.

Donde opera el sector privado, éste no debiera obtener utilidades simplemente reduciendo los sueldos o desmejorando las condiciones del personal.

Ahora bien, allí donde el sector privado puede contribuir a impulsar vitales inversiones de capital, allí donde ayuda a elevar los estándares, allí donde mejora el servicio público como servicio a la comunidad, el hecho de erigir barreras dogmáticas equivale a abandonar precisamente a quienes más necesitan que nuestros servicios públicos mejoren.

El programa de reformas es enorme: en el Servicio Nacional de Salud; en la educación —incluidas las becas estudiantiles, punto en el cual debemos encontrar una mejor forma de combinar el aporte fiscal con el aporte de los propios estudiantes—; en la justicia penal y el transporte.

Considero esto tan importante para el país como la reforma de la cláusula IV lo fue para el partido, y obviamente mucho más importante para la vida de las personas a quienes servimos. Se trata de una prueba decisiva para el Partido Laborista moderno. Si la gente llega a perder la confianza en los servicios públicos, no nos hagamos ilusiones respecto a lo que sucederá.

Hay un enfoque diferente del nuestro que ronda en el aire: reducir drásticamente el gasto público; dejar que aquellos que cuentan con fondos financien sus propios servicios, y que los que no tengan recursos dependan de un servicio público desmoralizado y desmoronado. Eso sería una negación de la justicia social a escala masiva. Atentaría contra las bases mismas de la comunidad.

De modo que ésta es una batalla de valores. Libremos la batalla, pero no entre nosotros. La verdadera contienda es entre quienes creen y quienes no creen en servicios públicos vigorosos. Ésa es la batalla que vale la pena dar.

Al interior de nuestro país o en el extranjero se trata de las mismas convicciones: que somos una comunidad de personas cuyos intereses propios y mutuos convergen en puntos cruciales, y que es gracias a un sentido de justicia que la comunidad surge y se nutre.

¿Y en qué consiste este concepto de justicia? Equidad, todas las personas tienen el mismo valor, por cierto. Pero también comprende la razón y la tolerancia. La justicia no tiene favoritos, ni entre las naciones, ni entre los pueblos, ni entre los credos.

Cuando adoptamos medidas para juzgar a quienes cometieron las atrocidades del 11 de septiembre, no lo hacemos por inquina. Lo hacemos porque es un acto de justicia. No estamos obrando contra el Islam. Los verdaderos seguidores de la doctrina de Mahoma son nuestros hermanos y hermanas en esta batalla. Bin Laden no es más obediente a las verdaderas enseñanzas del Corán que representantes de las enseñanzas del Evangelio eran los cruzados del siglo XII cuando saqueaban y asesinaban.

Ya es hora de que Occidente corrija su ignorancia acerca del Islam. Judíos, musulmanes y cristianos son todos hijos de Abraham. Éste es el momento de acercar los credos en virtud de nuestro legado y valores comunes, como una fuente de unidad y fuerza.

Ha llegado también la hora de que algunos sectores del Islam —lo mismo que ciertos sectores de las sociedades occidentales— combatan sus prejuicios contra los Estados Unidos.

Los Estados Unidos tienen sus defectos como sociedad; también nosotros los tenemos. Pero estoy pensando en la Unión de Estados Norteamericanos que nació después de derrotar a la esclavitud. Pienso en su Constitución, que le otorga derechos inalienables a cada ciudadano y que sigue siendo un modelo para el mundo. Pienso en un hombre negro, Colin Powell, que nació en un hogar modesto, llegó a ser Comandante en Jefe de las Fuerzas Armadas y ahora es Secretario de Estado. Me pregunto con franqueza si algo así pudiera haber ocurrido en el Reino Unido. Pienso en la estatua de la Libertad y en la cantidad de refugiados, inmigrantes y desposeídos que pasaron frente a su antorcha y sintieron que, si no para ellos, por lo menos para sus hijos habría un nuevo mundo que de hecho les pertenecería. Pienso en los neoyorquinos que conocí, aún conmocionados, pero resueltos; en los bomberos y la policía, lamentando la muerte de sus compañeros, pero todavía con la frente en alto.

Pienso en todo ello y reflexiono: sí, es cierto que Estados Unidos tiene sus defectos, pero es un país libre, una democracia, es nuestro aliado, y algunas de las reacciones frente a los sucesos del 11 de septiembre delatan un odio hacia el pueblo norteamericano que deshonra a quienes lo albergan.

De manera que pienso que ésta es una batalla por la libertad. Y deseo transformarla también en una batalla por la justicia. Justicia no sólo para castigar a los culpables, sino para hacer llegar esos mismos valores de democracia y libertad a los pueblos de todo el mundo.

Y hablo de “libertad” no sólo en el sentido restringido de libertad personal, sino en su sentido más amplio, según el cual todo individuo debe tener libertad económica y social para desarrollar plenamente su potencial.

Eso es lo que significa una comunidad, basada en el principio de que todas las personas tienen el mismo valor.

Los hambrientos, los miserables, los desposeídos, los ignorantes, los que viven en condiciones de necesidad y abandono, desde las zonas desérticas del norte de África, pasando por las barriadas de Gaza hasta las cadenas montañosas de Afganistán: ellos también forman parte de nuestra causa.

Ésta es una oportunidad que hay que aprovechar. Ya se movió el caleidoscopio. Los pedazos de vidrio están cambiando de posición y pronto volverán a asentarse. Antes de que ello suceda, es preciso que reordenemos el mundo que nos circunda.

Hoy en día la humanidad posee capacidad científica y tecnológica para destruirse a sí misma o para ofrecer prosperidad para todos. Sin embargo, la ciencia no puede elegir por nosotros. Sólo el poder moral de un mundo que actúa como comunidad puede hacerlo. “Con la fuerza de nuestro empeño común podemos lograr mucho más que por separado.”

Por aquellos que perdieron la vida el 11 de septiembre, y por quienes lamentan su muerte, ha llegado la hora de que reunamos las fuerzas para construir esa comunidad.

Sea ella su recordatorio. □

IMAGINEMOS...
DOS MUNDOS PARA LAGOS*

Arturo Fontaine Talavera

Mi intención primera era hablar sin papel. Pero mi querido amigo y distinguido Consejero del CEP, Enrique Barros, me aconsejó en un tono que a mi entender no admitía réplica, presentarme ante ustedes esta mañana con un texto escrito. Me aboqué a la tarea ayer por la tarde y a poco andar sucedió que lo que escribía se me ponía rojo. No había modo de evitarlo: un virus se había infiltrado en mi computador. Intenté por supuesto borrar estas líneas, pero el rojo es sumamente difícil de borrar. Surgieron de repente rectas que atravesaban mis letras como flechas, mientras yo seguía hecho un enloquecido tratando de borrar el rojo. Se sucedían derrumbes, traslados, invasiones de jeroglíficos de idiomas desconocidos, incrustaciones súbitas de textos antiguos. No estoy seguro de saber exactamente qué les voy a leer hoy. Pido excusas. Es posible que alguna parte la haya escrito este inquieto virus verborreico...

ARTURO FONTAINE T. Licenciado en Filosofía, Universidad de Chile. M. Phil. y M. A. en Filosofía, Columbia University. Profesor de la Universidad Católica de Chile. Director del Centro de Estudios Públicos.

*Las palabras del director del Centro de Estudios Públicos al Presidente de la República Ricardo Lagos, durante la reunión privada que tuvo lugar en el CEP el viernes 25 de mayo de 2001.

Incertidumbre y desconfianza

Su discurso del lunes, Presidente, tuvo un efecto apaciguador que tonificó nuestro estado de ánimo*. Sus palabras produjeron este resultado por lo que se dijo, por lo que no se dijo y, en especial, por el tono. En un momento particularmente significativo usted hizo un llamado a "despolitizar el debate económico. Nuestras energías son escasas", afirmó, " y no podemos perderlas en recriminaciones y debates improductivos".

Hace poco más de un año, cuando usted estuvo en esta misma sala con este mismo grupo de empresarios, había mucho optimismo. Hoy la situación es distinta. Diversos factores adversos —algunos importantes, de origen externo, pero también otros de origen interno— explican el cambio. Diría que hoy hay más incertidumbre y menor confianza en el futuro. El país cada cierto número de años cae en estos estados de aguda inseguridad. La historia del siglo veinte lo muestra una y otra vez.

La falta de confianza en sus instituciones públicas y privadas, y en las personas como tales, es un rasgo característico de las sociedades latinoamericanas. Lo muestran varios estudios, entre otros uno del *Wall Street Journal* realizado en 1998. Los latinoamericanos vivimos en un estado de desconfianza generalizada. Sospecho que si el estudio se replicara hoy, dado lo que está sucediendo en Perú, en Venezuela, en Colombia, en Argentina... la desconfianza sería mayor. Los acontecimientos recientes validan esa desconfianza popular.

La edificación de la confianza no es un proceso fácil ni súbito. No es, por cierto, un movimiento rectilíneo. Por el contrario, hay avances y recaídas. La experiencia de la transición chilena a la democracia lo demostró ampliamente.

En buena medida, el asunto depende de la capacidad que tengamos los unos y los otros de imaginarnos lo que es ser el otro y de actuar en consecuencia. Ponernos en el lugar del otro debiera llevarnos a adoptar conductas, hacer proposiciones e implementar políticas que se inspiren en el sentido de reciprocidad. John Rawls sostiene que la idea de reciprocidad está a la base de un orden social justo. En él las personas buscan su bien comprendiendo que los demás son libres e iguales a nosotros en cuanto personas, también persiguen su bien con legítimo derecho, y es factible lograr acuerdos de beneficio mutuo. Las instituciones de la democracia y del libre mercado se vuelven imposibles si falla esta confianza.

¿Qué tipo de expectativas podrían explicar hoy la desconfianza de los que, confiésenlo o no, dudan, postergan decisiones de inversión, vacilan y se quedan a la espera?

* Se refiere al discurso presidencial de 21 de mayo de 2001. (N. del E.)

El mundo negativo

Imaginemos un escenario futuro negativo para los próximos años. Es sólo un mundo posible. Cómo podría ser ese mundo.

La situación económica externa no mejora de una manera dramática. Pensemos que tampoco empeora. Pero no hay la disponibilidad de recursos externos que hubo durante buena parte de la década anterior. Las políticas macroeconómicas son muy acertadas, pero el área social funciona en otra cuerda. La búsqueda de la equidad se canaliza a través de mecanismos cada vez menos competitivos y excluyentes de la administración privada.

Al interior de la Concertación se intensifican las críticas y las tensiones internas. No hay una dirección política concertada. Los logros socioeconómicos de los gobiernos de la propia Concertación no interesan, no son apreciados por la dirigencia. Los gremios más poderosos —los médicos, los profesores, los transportistas— intensifican sus presiones sectoriales. A los políticos de la Concertación les resulta más ventajoso ponerse de su parte o hacerse a un lado que apoyar al Presidente.

Las iniciativas legislativas se demoran más y más. Las reformas constitucionales se trancan. El proyecto de reforma laboral se endurece, esto es, termina encareciendo y volviendo más riesgosa la contratación de personal. Por ende, perjudica el empleo. Las reformas de la salud, por ejemplo, se traducen en un impuesto que gibariza la salud privada transformando la pertenencia a una Isapre en un signo de status, en un privilegio inaccesible para las capas medias. Entre tanto el sistema público mantiene los niveles de eficiencia (o más bien ineficiencia) actuales. (Desde luego, en este mundo sólo posible el gremio médico no queda satisfecho porque el aporte fiscal le parece vergonzosamente insuficiente...). La reforma del Estado se convierte en un conjunto de pequeñas iniciativas positivas, pero, en el fondo, de carácter menor. La ANEF hace inviable algo más ambicioso. En educación —por razones de “equidad”— se elimina o hace inoperante el financiamiento compartido: hoy representa un 23% de la subvención que añaden a ella los padres del 70% de los alumnos de la educación básica subvencionada. Para los padres, poder mejorar la educación de sus hijos con dinero que sale de sus bolsillos pasa a ser de nuevo un privilegio inaccesible para las clases medias. No hay nuevas privatizaciones. No se abren de verdad nuevos espacios para la inversión privada. Las excepciones —reforma del mercado de capitales y concesiones en el campo de la infraestructura— no logran modificar la situación. Son grandes estrellas solitarias.

En la Araucanía se reafirma el camino de las tomas como manera de obtener tierras, subsidios y peso político. Se restablece la violencia en los campos. El derecho de propiedad se renegocia bajo presión. (Paréntesis: He estado enseñando Maquiavelo en la Universidad este semestre y se me hace difícil por estos días imaginar la política sino a través suyo. No podré dejar de hacer varias alusiones a Maquiavelo. Aquí va la primera: según Maquiavelo, la reforma agraria dividió Roma hasta el punto de destruir la república. A ella se habría debido el caudillismo de César, la ruptura del orden republicano, su asesinato y, en definitiva, el poder de César Augusto. Hasta ahí el alcance a Maquiavelo.) La cuestión mapuche se instala como un proyecto étnico con algunas connotaciones autonómicas y el consiguiente deterioro de la inversión forestal.

Claro, el país crece, pero modestamente. La situación económica de los pobres no habrá podido entonces acercarse a las tasas de crecimiento que caracterizaron al período 1987-1998, casi todos esos años, años de gobierno de la Concertación. (La extrema pobreza cayó en este período del 16.8% al 5.6% y la línea de pobreza cayó de un 44.8% a al 22.2%. Son datos de la encuesta CASEN).

El desempleo en este mundo posible es alto. La desigualdad de ingresos no mejora. Más bien, debido justamente al prolongado desempleo, empeora algo. El gobierno no parece haber logrado mayor equidad.

En lo político la Concertación se ve cada vez más dividida. Un ala, en pacto con el PC, se hace maximalista. Pero no es un maximalismo ideológico sino más bien corporativo. El grueso de la DC se siente desafecta y cree que le conviene electoralmente tomar distancia del Presidente.

Por su parte, la oposición entiende que le conviene que el gobierno fracase. Se divide en dos grupos de estrategias disímiles pero convergentes. Por un lado, los duros: le niegan al gobierno la sal y el agua. Oposición frontal desde el Congreso, los medios de comunicación... Lo bueno se ignora o minimiza. Las diferencias al interior de la Concertación se magnifican. Se dispara el bulto. Pasiones panfletarias. Por otro lado, el candidato Joaquín Lavín cultiva un populismo suave, de tono menor, llano y talento mediático. Evita hábilmente los conflictos, refuerza su “cosismo”, fija su posición sobre materias laborales y de salud, por ejemplo, en función de las encuestas. Es decir, en política no lidera a la gente sino que sigue él a la gente.

En medio de esta situación el Presidente intenta mediar y negociar. ¿Qué otra cosa puede hacer? Pero las transacciones son lentas y costosas. En este mundo cualquiera que intente un rol arbitral o moderador es un ingenuo o un traidor. Los argumentos se hunden en el pantano de las suspi-

cacias. Priman las interpretaciones tendenciosas. En este mundo la política de La Moneda es percibida como irresoluta y zigzagueante.

Está ocurriendo lo que Maquiavelo —que era un republicano resuelto— sostenía era uno de los peligros mayores de la república: la indefinición. Se ha producido un vacío de poder. La política ambigua, vacilante, tiene el efecto que Maquiavelo atribuía a la neutralidad: ni derrota enemigos ni gana amigos. Y ese terreno de la irresolución insensiblemente se vuelve una pendiente que conduce, según Maquiavelo, a males peores que los que se quería evitar, es decir, el resultado es la polarización.

Al término del gobierno la Concertación ha muerto. Han renacido los tres tercios. Pero uno de ellos —la izquierda— está profundamente dividido y carece de un proyecto común. Gana, posiblemente, Joaquín Lavín. La izquierda se une a los mismos grupos de presión que más le dificultaron el gobierno al Presidente Lagos: médicos, profesores, empleados públicos, estudiantes. La presión sindical se intensifica. Las relaciones laborales al interior de la empresa son ahora agrias e incómodas... En fin, el país ha entrado en la espiral de la demagogia y del juego de suma cero.

La oposición le niega al gobierno la sal y el agua. Las personas pasan a ser vistas principalmente como miembros o representantes de algún colectivo: su clase, su gremio, su facción. La sociedad no espera nada de sus elites sino conflicto. No hay confianza. No puede haberla. ¿Vuelven las ideologías radicalizadas? No. Salvo el ecologismo fundamentalista y el etnonacionalismo, que parecen ser las únicas ideologías vigentes. Lo que ocupa su lugar es la corrupción —el saqueo del Estado— y la delincuencia en sus diversos grados. Son sustitutos mezquinos, acordes con el hedonismo vulgar de estos tiempos.

El mundo positivo

Por cierto, éste es sólo un mundo posible, sólo un mundo imaginario. Un mundo que no queremos y que podemos evitar. Hacerlo supone sacrificios.

Supone, antes que nada, comprender que nuestras propuestas e intenciones y proyectos deben ganarse un lugar en un mundo de personas libres que, como nosotros, tienen su propia historia, sus propias heridas y cicatrices, sus propios proyectos de vida en sociedad.

Imagino este mundo posible de signo positivo como sustentado en un cierto terreno común. Para los efectos de la conversación de esta mañana, centrada en la estrategia de desarrollo, me atrevo a sugerir que de lo que se trata es de hacer tres o cuatro reconocimientos fundamentales:

Primero, un reconocimiento histórico. Nos une una historia que nos divide. Pero la república ha resurgido de la experiencia de los efectos de esa división. Y eso da fuerza y vitalidad a nuestras instituciones civiles y democráticas.

Lo que no puede borrarse de nuestra memoria nunca más es el "no" a la violencia como medio de acción política. Lo que no debe borrarse nunca más de nuestra memoria colectiva ni de la de nuestros hijos es que la prédica de la violencia como procedimiento de acceso al poder, y la violencia como medio de presión política, la violencia como práctica desde el ejercicio del poder están estrechamente vinculadas entre sí cualquiera sea el bando que en definitiva se haga del poder. Que ese poder tiende a cometer graves arbitrariedades, no es controlable y manipula la confianza de sus propios partidarios. Que sus abusos y crímenes causan sufrimientos indecibles y sumamente duraderos. Que su cura, como estamos experimentando después de múltiples iniciativas y vicisitudes, es difícil, incierta y dolorosa. Que por consiguiente, es necesario que el régimen democrático tome medidas severas y ejemplarizadoras para hacer respetar las leyes y castigar —aunque se tratara de mapuches, aunque se tratara de empresarios o de uniformados poderosos, aunque se tratara de quien fuera— los intentos que se hagan por sobrepasar la ley y legitimar el uso de la violencia como medio de presión.

Segundo, que Chile es un país desigual. Es el reconocimiento de una situación que no es razonable ni poner en duda ni omitir. Consideremos, por ejemplo, la razón entre el quintil de ingresos más alto y el más bajo de algunos países. (Son datos del Banco Mundial): en España es 6; en Corea del Sur es 5.2; en Turquía es 8.2; en Uruguay es 9; en Estados Unidos es 9.3; en Chile es 15.5%. Le supera, por ejemplo, Brasil, con 25.

Desaprovechando la inteligencia

Pero tal vez esta sea una manera demasiado abstracta de mirar el asunto. Consideremos los puntajes de la Prueba de Aptitud Académica de la promoción de este año 2001 y examinemos los promedios por establecimiento educacional. Sabemos que la Universidad Católica y la Universidad de Chile son las dos más demandadas por los mejores estudiantes del país. Ambas sólo admiten alumnos con más de 600 puntos ponderados. Rindieron la Prueba de Aptitud Académica 75.520 jóvenes. Hubo 185 establecimientos cuyo promedio fue 600,81 puntos o más en esta prueba. De ellos sólo 12 son establecimientos subvencionados o municipales y representan a

2.070 alumnos. Todos los demás son particulares pagados y representan a 10.322 alumnos. Esto significa que aproximadamente sólo un 20% proviene de colegios subvencionados y liceos. Estos son promedios.

Si considera ahora los datos efectivos de ingreso individidual de la Universidad Católica, uno se encuentra con que entre el año 1996 y el 2001 nunca hubo más de un 35% de alumnos aceptados que estudió en la educación subvencionada o municipal. Los demás se graduaron en colegios pagados.

Y ocurre que en Chile el 89% de los estudiantes se educan en establecimientos subvencionados o municipales. Esto es, el 89% no logra preparar a más de un 35% y el 11% se queda con un 65% a 69% de las plazas. Creo que esto da una idea de la baja probabilidad que tiene un joven de la educación subvecionada o municipal de llegar a tener una educación superior de primer nivel. Me refiero a un problema de logro académico, en este caso; no de falta de recursos para pagar su educación.

¿Cómo quedarse tranquilo con un horizonte de posibilidades desde la partida tan desigual? ¿Alguien estaría en condiciones de defender una situación así o de sostener que no debe inquietarnos, que da lo mismo? El asunto tiene desde luego una dimensión ética. Pero tiene, enseguida, una dimensión económica. La inteligencia se distribuye estadísticamente a lo largo y ancho de la población. Por consiguiente, estos resultados tan cargados indican que el país está desaprovechando gravemente la posibilidad de formar de manera adecuada la inteligencia de la mayor parte de su población.

En efecto, es lo que muestran los análisis de los resultados del TIMSS realizados aquí en nuestro Centro. En estos exámenes internacionales, en matemáticas, por ejemplo, Chile es uno de los países que tiene el peor resultado relativo de los alumnos provenientes de hogares con pocos recursos educacionales. En cambio, en Hong Kong, en esa misma prueba de matemáticas, el rendimiento del alumno promedio que proviene de un hogar de bajos recursos educacionales es equivalente en un 92,5% al de un alumno que proviene de un hogar de altos recursos educacionales. Lo que esto demuestra es que en Hong Kong el sistema educacional logra en gran medida educar y paliar la incultura del hogar del niño y nuestro sistema educacional, en cambio, no tiene esa misma capacidad.

No hay duda de que cualquiera que se tome en serio la tarea de corregir la desigualdad de ingresos debe, por encima de todo, preocuparse de la educación. Esto ya lo decía en Chile Courcelle-Seneuil a mediados del siglo diecinueve. Y sin embargo la nuestra es sumamente deficiente. Es deficiente respecto de todos, incluso de los grupos que pueden pagar los mejores colegios. En matemáticas el 5% mejor de nuestros estudiantes

serían estudiantes promedio en Eslovaquia o Bélgica y estarían no más allá del 25% peor de Singapur o Corea del Sur.

Los exámenes internacionales demuestran que la eficiencia en materia educacional no tiene que ver con la propiedad estatal o privada de los colegios. De hecho, los países con los mejores resultados tienden a tener sistemas estatales. Es el caso de los países asiáticos como Singapur, Corea, Japón y otros, o Eslovaquia, Hungría y Rusia, por ejemplo. Estados Unidos, que tiene un porcentaje mayor privado, queda por debajo de Malasia, de Bulgaria...

Con todo, a mi juicio, en Chile hay que robustecer los mecanismos del subsidio por estudiante tanto para las escuelas municipales como para las particulares. Primero, porque ha demostrado ser un buen sistema para aumentar la asistencia a clases. El colegio tiene un incentivo para hacer que los alumnos se presenten, pues de lo contrario empieza a perder dinero. Segundo, por una razón de tolerancia y pluralismo. Nuestra sociedad desde el siglo diecinueve luchó buscando formas de coexistencia entre la educación laica y la religiosa. El sistema del subsidio por niño es una manera razonable de zanjar esta disputa y asignar los recursos. Tercero, porque el sistema acerca el colegio a los padres y en cuanto al logro de resultados les da un arma —retirar a sus hijos— y eso castiga económicamente a la institución. Y, cuarto, porque nuestras encuestas indican que cerca del 60% prefiere un colegio particular subvencionado a uno municipal. Y eso un político debiera tomarlo en cuenta. Por cierto, sería conveniente diferenciar el bono a favor de las escuelas más pobres: necesitan mejores profesores y más recursos.

Los estudios del CEP sugieren, basados en la evidencia internacional, que es conveniente introducir exámenes externos de los que dependa, en parte al menos, la aprobación del estudiante. Los países con buenos resultados tienen exámenes nacionales. En Chile de algún modo los hubo para la educación particular hasta fines de la década de los sesenta. Los examinadores externos hacen del profesor una especie de entrenador de sus alumnos y le permite a él, a sus colegas, a su director y a los padres, evaluar su desempeño. Los resultados de los que depende la aprobación son la información más valiosa, objetiva y relevante que puede dársele a los padres. El gobierno del Presidente Bush se está moviendo en esta dirección, después de esta experiencia del estado de Texas.

En materia de métodos pedagógicos nuestra recomendación es simple: salvo excepciones, evitar la influencia excesiva de los pedagogos de Estados Unidos que han demostrado poco sentido común, afición a gastar, y producido malos resultados. Apoyarse, más bien, en la experiencia peda-

gógica de Corea del Sur, de Singapur o incluso de Cuba que ha obtenido en pruebas internacionales los mejores resultados de América Latina.

En Chile si hay una experiencia que imitar es la del Instituto Nacional que año tras año es el establecimiento que más estudiantes coloca tanto en la Universidad de Chile como en la Universidad Católica, y cuyos alumnos logran excelente rendimiento en esas universidades. El "Nacional" es la institución educacional más exitosa de Chile. Su promedio en las pruebas de ingreso a la universidad se compara favorablemente con la gran mayoría de los mejores colegios particulares pagados. De él depende hoy por hoy la movilidad social desde las clases medias y bajas hasta la elite. Es el conducto, casi no hay otro. ¿Por qué no podría haber en Chile diez Institutos Nacionales en lugar de uno? ¿Por qué otros liceos de excelencia no habrían de poder seleccionar a los alumnos en base a su talento y rendimiento como lo hace el Instituto Nacional? Pero, en general, a los expertos que rodean y cercan a los ministros de educación no les parece que haya nada que aprender pedagógicamente de esa experiencia.

La receta es crecer

El tercer y último reconocimiento parece más obvio. Para corregir desigualdades y mejorar la movilidad social, para poder destinar más recursos a la educación y a la salud de los más pobres, hay que lograr que la economía crezca y rápido. Sabemos que ello supone mercados abiertos y competitivos que abran nuevos espacios a la creación empresarial. Y algunas políticas económicas más, que, más o menos, todos aquí sabemos cuáles son. (En el libro *¿Qué Hacer Ahora?** se hacen propuestas respecto de política tributaria, política antimonopólica, banca, política laboral, medio ambiente, salud, educación, en fin).

El país, cuando ha crecido, ha logrado mejorar la condición relativa de los pobres de manera significativa. Esto no se ha subrayado lo suficiente. Así, por ejemplo, según la encuesta de presupuestos familiares del INE, el consumo de los hogares del quintil más pobre creció entre los años 88-89 y el 96-97 un 114%, lo que representa un 8.7% anual. Durante el mismo período el consumo de los hogares del quintil más rico aumentó un 68%, lo que implica un 5.9% anual. Insisto: son los años de la Concertación. ¿Cuántos dirigentes de la Concertación saben esto? Y si lo saben, ¿por qué no lo dicen?

* Se refiere al libro editado por Harald Beyer y Rodrigo Vergara, *¿Qué Hacer Ahora? Propuestas para el Desarrollo* (Santiago: Centro de Estudios Públicos, 2001). (N. del E.)

Oposición razonable

Por otro lado, se requiere un reconocimiento por parte de la dirigencia de la oposición. En lugar de apostar a la confrontación es mejor adoptar una actitud de oposición razonable, objetiva y, en alguna medida, cooperativa. Hay divergencias pero, también buena fe. En otras palabras, que se hace oposición pero no a costa del país, no a costa de la verdad. Eso supone líderes lo suficientemente maduros como para reconocer que si al gobierno le va bien, sus posibilidades electorales no necesariamente disminuyen, que hay ciclos en política y que tarde o temprano los países exigen un cambio de equipos gobernantes y le toca entonces a la oposición. ¿Cómo no va a ser mejor heredar un país en orden y con la economía en marcha? Hasta es posible cosechar beneficios debidos a buenas políticas del régimen anterior. Ubicarse en una posición equilibrada y constructiva quizás sea no sólo bueno para el país sino que para los intereses electorales del político opositor. Es lo que pareciera estar haciendo por estos días Joaquín Lavín. Y las encuestas indican que eso le favorece.

Cuando todo esto ocurre y las elites pierden el espíritu confrontacional y buscan, más bien, el entendimiento, se echan las bases de una sociedad estable. Las diferencias se encaran con serenidad, estilo analítico, preocupación por lo concreto y buena voluntad. Se revalorizan los argumentos, la información verídica y los estudios técnicos. Entonces sí se puede, por ejemplo, modernizar el Estado con visión de largo plazo. Hay predictibilidad y expectativas de comportamientos y decisiones sensatas. Ha renacido la confianza. El Presidente Lagos, entonces, no sólo hace un gran gobierno, sino que, gane o pierda la Concertación las próximas elecciones presidenciales, deja un legado histórico y un horizonte perdurable para la izquierda chilena.

El mayor problema para lograr que este mundo posible sea el actual es político. Hay resistencias aquí y allá, intereses pecuniarios y de poder, prejuicios, historias heridas, miedos, facciones, cicatrices, recelos. Y, claro, no se puede gobernar en democracia fuera de los márgenes de lo aceptable. Pero en la tradición republicana un líder se prueba, justamente, cuando hace aceptable lo que parecía antes de él inaceptable. Estoy seguro que es lo que el país espera de usted, Presidente. □

EL MOVIMIENTO DE IZQUIERDA REVOLUCIONARIA (MIR) VISTO POR EL MIR
(SEGUNDA PARTE)

Cristián Pérez

En esta segunda parte de la selección de documentos relativos al MIR, preparada por Cristián Pérez, se recogen textos del año 1972. Estos documentos, así como los de la primera parte, fueron extraídos de la compilación (en seis volúmenes) de Víctor Farías, *La Izquierda Chilena (1969-1973): Documentos para el Estudio de su Línea Estratégica* (Santiago: Centro de Estudios Públicos, 2000).
La primera parte de esta selección y la introducción a la misma fueron publicadas en *Estudios Públicos* N° 83 (otoño 2001). Los documentos correspondientes al año 1973 se presentan en la tercera parte, que aparecerá en *Estudios Públicos* N° 85 (verano 2002). Las notas explicativas entre corchetes a pie de página son de Cristián Pérez; las que no van entre corchetes, son de la compilación de Víctor Farías.

CRISTIÁN PÉREZ. Candidato a magister en historia, Universidad de Santiago de Chile.

ÍNDICE

Segunda Parte

MIR (Secretariado Nacional): El MIR responde los ataques del Partido Comunista. (29 de enero de 1972.) (Tomo 3, pp. 1879-1884.) *411*

MIR (Secretariado Nacional): La política del MIR en el campo. (6 de febrero de 1972.) (Tomo 3, pp. 1897-1913.) *416*

Miguel Enríquez (MIR): Conferencia de prensa sobre los acontecimientos de Concepción y la política general (22 de mayo de 1972). (*Punto Final* N° 142 de mayo de 1972.) (Tomo 3, pp. 2373-2389.) *425*

Manuel Cabieses (MIR): Las tareas de los revolucionarios en la etapa actual. (*Punto Final* N° 160, 20 de junio de 1972.) (Tomo 4, pp. 2515-2526.) *434*

MIR (Comisión Política): El reformismo y el MIR. (11 de julio de 1972.) (Tomo 4, pp. 2643-2649.) *444*

MIR: Informe de la Comisión Política al Comité Central. (10 de agosto de 1972.) (Tomo 4, pp. 2869-2872.) *451*

MIR: Texto de introducción a la colección de Documentos Internos 1972. (Agosto de 1972.) (Tomo 4, pp. 2873-2875.) *455*

MIR: Mensaje de los pobladores de Lo Hermida a los pobres de todo Chile. (8 de agosto de 1972.) (Tomo 4, pp. 2944-2952.) *457*

Petitorio de los pobladores de Lo Hermida[1]. (9 de agosto de 1972.) (Tomo 4, pp. 2967-2968.) *465*

MIR: Declaración sobre la política de alzas de precios del gabinete Millas-Matus. (27 de agosto de 1972.) (Tomo 4, pp. 2936-2939.) *467*

MIR: Informe de la Comisión Política al Comité Central Restringido sobre "la crisis de agosto". (Documento Interno del 8 de septiembre de 1972.) (Tomo 4, pp. 3015-3061.) *471*

MIR (Secretariado Nacional): El MIR frente a la situación política. (19 de octubre de 1972.) (Tomo 5, pp. 3263-3264.) *495*

MIR: Informe de la Comisión Política al Comité Central Restringido sobre la crisis de octubre y nuestra política electoral. (Documento Confidencial interno del 3 de noviembre de 1972.) (Tomo 5, pp. 3447-3493.) *497*

MIR: Anexos al Informe de la Comisión Política al Comité Central Restringido sobre "La crisis de octubre". (3 de noviembre de 1972.) (Tomo 5, pp. 3494-3510.) *512*

[1] Este documento no está firmado por el MIR, sin embargo es de conocimiento público que esa organización dirigía a los pobladores de Lo Hermida.

Manuel Cabieses: Las FF.AA. ¿aliado o convidado de piedra? (*Punto Final* N° 170, 7 de noviembre de 1972.) (Tomo 5, pp. 3512-3516.) *520*

Primera Parte

(en *Estudios Públicos* N° 83, otoño de 2001)

Trabajador Manual: Trabajo de masas y lucha armada. (*Punto Final* N° 99, 3 de marzo de 1970.) (Tomo 1, pp. 240-241.) *343*

MIR (Secretariado Nacional): El MIR y las elecciones presidenciales. (*Punto Final* 104, 12 de mayo de 1970.) (Tomo 1, pp. 274-287.) *346*

Augusto Carmona (MIR). Elección de Allende: cambio en el esquema. (*Circa*, septiembre de 1970.) (Tomo 1, pp. 403-406.) *355*

El MIR frente a la situación política: A los obreros, campesinos, pobladores, estudiantes y soldados. (*Circa*, octubre de 1970.) (Tomo 1, pp. 407-409.) *358*

MIR: Documento interno sobre resultado electoral. (Septiembre 1970.) (Tomo 1, pp. 410-424.) *361*

MIR (Secretariado Nacional): Declaración sobre la muerte de A. Ríos. (Diciembre de 1970.) (Tomo 1, p. 541.) *368*

Frente de Trabajadores Revolucionarios (FTR/MIR): Cuenta orgánica del Secretariado Nacional a la Conferencia Nacional del 29 al 30 de enero de 1971. (Documento Confidencial Interno.) (Tomo 1, pp. 672-676.) *369*

Nelson Gutiérrez (Secretario Nacional del MIR): Debate con Salvador Allende en la Universidad de Concepción. (*Punto Final* N° 132 del 8 de junio de 1971.) (Tomo 2, pp. 877-883.) *373*

Salvador Allende: Respuesta a Nelson Gutiérrez en el debate sostenido en la Universidad de Concepción. (*Punto Final* N° 132, 8 de junio de 1971.) (Tomo 2, pp. 884-887.) *380*

Miguel Enríquez: "Hay que crear una nueva legalidad". Discurso del 26 de julio de 1971 en homenaje a la Revolución Cubana. (*Punto Final* N° 136, 3 de agosto de 1971.) (Tomo 2, pp. 998-1006.) *384*

MIR: Boletín de la Comisión de Organización. Documentos Internos de septiembre de 1971. (Tomo 2, pp. 1056-1080.) *390*

Miguel Enríquez: "A conquistar el poder revolucionario de obreros y campesinos". Discurso en homenaje a Moisés Huentelaf. (1° de noviembre de 1971.) (Tomo 2, pp. 1217-1226.) *400*

Nelson Gutiérrez: Discurso de recepción a Fidel Castro en la Universidad de Concepción. (18 de noviembre de 1971.) (Tomo 3, pp. 1303-1307.) *407*

Frente de Trabajadores Revolucionarios, FTR/MIR: Declaración de Principios. (Diciembre de 1971.) (Tomo 3, pp. 1506-1509.) *411*

Frente de Trabajadores Revolucionarios (FTR-MIR). Programa del FTR. Documento confidencial de discusión interna. (Diciembre de 1971.) (Tomo 3, pp. 1510- 1521.) *413*

MIR: ¿Qué es el fascismo? (*El Rebelde* N° 10, 22 de diciembre de 1971.) (Tomo 3, pp. 1741-1743.) *423*

SELECCIÓN DE DOCUMENTOS

MIR (SECRETARIADO NACIONAL):
EL MIR RESPONDE LOS ATAQUES DEL PARTIDO COMUNISTA
(29 de enero de 1972)

(Tomo 3, pp. 1879-1884)

Durante años el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) ha venido siendo objeto de ataques injuriosos por parte de la dirección del Partido Comunista. En las últimas semanas, a través del diario "El Siglo", la dirección del PC ha pasado otra vez a la ofensiva, atacándonos e injuriándonos diariamente.

Durante todo el último período, nosotros habíamos sido en extremo cuidadosos, evitando la polémica pública y habíamos buscado siempre conversar con estos dirigentes antes de responder a sus agresiones. En verdad, rara vez fue posible hacerlo.

[...]

Nosotros no hacemos lo que siempre hacen algunos dirigentes del PC, que antes que la discusión ideológica, fraternal y respetuosa, prefieren aprovechar los montajes publicitarios que los reaccionarios han levantado contra el MIR, acusándonos de estridencia, desquiciamiento y extremismo.

Nosotros no caeremos en esas prácticas; jamás discutiremos con los dirigentes del PC aprovechando en nuestro favor las campañas de propaganda anticomunista montadas por los imperialistas y sus sirvientes nacionales a través de décadas.

Más claro aún: el MIR sólo guarda enorme respeto y admiración por Vladimir Ilich Lenin, fundador del Primer Partido Comunista del mundo, por Luis Emilio Recabarren, fundador del Partido Comunista chileno, por los mártires gloriosos del Partido Comunista y por los abnegados y sacrificados militantes del partido y de la Juventud Comunista chilenos.

Pero tampoco esta vez aceptaremos injurias de parte de la dirección del PC. Nadie entre los trabajadores tiene derecho a injuriar a los revolucionarios, menos derecho y autoridad moral tienen para hacerlo los generales y estrategas de los grave reveses que sufre hoy la Unidad Popular.

[...]

Más aún, lo que se ha producido no es un desastre. Al contrario, nosotros como MIR apreciamos el enorme crecimiento orgánico, político y

de la movilización de los campesinos para toda la Izquierda en Linares. Cuestión distinta es exigirles a las elecciones más de lo que pueden dar.

Lo que se produjo fue un avance objetivo de la izquierda entre los trabajadores del campo y entre los pobladores, a la vez que la representación electoral de este fenómeno fue desfavorable. Es posible que las diferentes apreciaciones deriven de que nosotros estuvimos y estamos trabajando en Linares y que los dirigentes del PC, en cambio, estuvieron casi ausentes o llegaron a última hora.

Algunos dirigentes del Partido Comunista han querido culpar al MIR de la derrota en Linares. Nos limitaremos a responderles.

No deben existir confusiones: ésta no es una derrota de los trabajadores; ésta es una derrota de la estrategia política aplicada en el último año, estrategia que es fundamentalmente la estrategia del PC.

[...]

La estrategia que fracasó es la que primero aplaude a la Democracia Cristiana como progresista y aliada, confundiendo así al pueblo respecto de quiénes son sus enemigos y que luego, en las elecciones, pretende convencer a los trabajadores que no voten por esa misma Democracia Cristiana y lo hagan por la Izquierda.

Es esa inteligencia política la que hasta aquí les ha regalado la victoria a los democratacristianos, primero en Valparaíso y recientemente en el centro del país. Entendámonos: si se trata de establecer que en la DC hay trabajadores y otros sectores engañados, ello no es misterio para el pueblo y es entendido fácilmente por él; pero lo que sí crea confusión en el pueblo es no definir al PDC como un partido que representa políticamente los intereses del imperialismo y de los patrones. Si existen sectores progresistas en el PDC, esos sólo abandonarán un partido que sea desenmascarado como fascista y reaccionario.

[...]

La estrategia que ha mostrado tan grandes debilidades es la que sostiene que es preciso ser mayoría para después avanzar y no, como saben los trabajadores, que es necesario primero avanzar para ganar a la mayoría del pueblo. Es la estrategia de los que no entienden que es necesario ganarse a los obreros, campesinos, pobladores y estudiantes, resolviendo sus aspiraciones, liderando los combates por sus intereses y contra sus enemigos. No es frenando su avance por exigencia del PDC como se gana a los trabajadores, al pueblo en su conjunto.

[...]

El PC ha confundido el desarrollar la iniciativa combativa y movilizadora de las masas con la protección a la iniciativa privada de algunos grandes empresarios.

Lo más grave no es sólo que esté cuestionada una estrategia, sino que se persista en la misma política y no se abra la discusión política en el seno de la Unidad Popular, con un sentido honesto y autocrítico. Ejemplo clarificador de esto es la actitud tomada en Linares donde toda la UP de la provincia, incluido el PC y sumado el MIR, levantaron un programa campesino revolucionario en el que estaban incluidos, es cierto, algunos de los puntos fundamentales del programa agrario del MCR y del MIR. El compañero Orlando Millas de la Comisión Política del Partido Comunista, en vez de abrir la discusión interna con los sectores de la UP y sus militantes que aprobaron ese programa, y también con el MIR, prefirió desconocer el apoyo de la UP de Linares al programa y responsabilizar exclusivamente al MIR.

Nosotros, el MIR, estaríamos orgullosos de representar a todos los que apoyan un programa campesino revolucionario, pero ello no es así. Lo que ocurre es que algunos dirigentes del Partido Comunista no quieren reconocer que ésta no es una polémica entre el MIR y la UP, sino una polémica entre las corrientes revolucionarias de la Izquierda —de las que el MIR es sólo una parte y en tanto que otra parte importante está dentro de la propia UP— con una línea más moderada y pusilánime de la Izquierda.

[...]

Pero eso no es todo. Se nos acusa de entregarle armas al enemigo. Analicémoslo.

¿Qué aleja más del campo de la Izquierda a las clases medias y a los oficiales honestos de las FF.AA.: el avance revolucionario de los trabajadores o el lujo, la ostentación y el despilfarro? Si se quiere ganar a las clases medias, a los oficiales y al pueblo, preocúpense de mostrar una imagen cristalina de austeridad y sobriedad.

¿Qué aleja más a las clases medias, el avance revolucionario del pueblo o la triste imagen del cuoteo, de los enfrentamientos fútiles entre los partidos por los cargos públicos?

[...]

¿Cómo pretenden ganarse a los sectores medios si todo el país sabe y conoce que el PC, movido sólo por mezquinos y sectarios intereses de partido, en el momento en que toda la Izquierda concentraba sus esfuerzos en el centro del país para enfrentar al fascismo DC-PN, el PC prefería concentrar sus cuadros en la Federación de Estudiantes de Concepción para arrebatarle a una organización revolucionaria de la izquierda la dirección de esa Federación, abriendo así divisiones y enfrentamientos secundarios en el seno del pueblo y de la izquierda, que a todos desconciertan?

Por otra parte, el temor a no definir claramente quiénes son los verdaderos pequeños propietarios, disfrazando así a los grandes propietarios de pequeños, mediante la Ley de Reforma Agraria democratacristiana, limitó e hizo lento el avance sobre los grandes fundos de la burguesía agraria. Así, fue la propia política agraria del PC la que creó las condiciones objetivas para que los pobres del campo tuvieran que luchar por sí mismos, recurriendo a su propia iniciativa, para conquistar la tierra de los grandes propietarios. Estas luchas, que la UP se negó a conducir, fueron la mayor parte de las veces lideradas por el MCR. Al mismo tiempo, por ese procedimiento pusilánime, por esa falta de decisión política, se crearon las condiciones para que algunos campesinos, en su lucha espontánea, golpearan erradamente a pequeños propietarios. Nunca el MCR o el MIR encabezaron movilizaciones contra pequeños propietarios, a los que sólo buscamos proteger. Al contrario, si el MCR y el MIR no hubieran asumido la dirección de esas luchas que espontáneamente daba el campesinado, la lucha de clases en el campo podría haber derivado en anarquía.

[...]

Este es un momento en el cual el conjunto de la Izquierda, todos los militantes de la Izquierda, deben abrir la discusión claramente. Este es un momento de grandes definiciones políticas: o se frena el proceso para "ganarse las clases medias", aliándose con el PDC y rompiendo con las corrientes revolucionarias en el seno de la Izquierda, o se profundiza y radicaliza el avance de los trabajadores, se denuncia al PDC como partido de los patrones y fascistas y se establece la más férrea alianza de los revolucionarios en la Izquierda. Es un momento en el que la crítica a ciertos métodos de trabajo, a estilos, imágenes públicas y actitudes, además de las políticas de fondo, deben someterse rigurosamente al análisis crítico.

Lo que de fondo está ocurriendo en Chile es que la Unidad Popular se ha ido deteriorando, en la medida en que no se decide a ganar fuerza movilizando a las masas, señalándoles el enemigo y avanzando sobre los fundos y fábricas. Más aún, mientras más concesiones se hagan al PDC, mientras más se frene el proceso, mientras más se negocie con los partidos de los dueños de los fundos y fábricas, mayor será la debilidad de la Izquierda y mayor fortaleza adquirirá la clase dominante. [...]

No es en las negociaciones, en las deslealtades y en los pasillos donde se encontrarán las formas de frenar al fascismo. Es en el seno del pueblo, es en la movilización de las masas, en la elevación de sus niveles de conciencia y organización, en la lucha a partir de sus intereses de modo que se les permita avanzar y golpear a sus enemigos de clase, donde se ganará el combate contra el fascismo DC-PN. No es en los pasillos y en las nego-

ciaciones donde está la solución, sino en cada fábrica, en cada fundo, en cada población, universidad y liceo.

Por último, claramente dicho: el MIR desea y buscará por todos los medios la más férrea unidad de toda la Izquierda y de todo el pueblo para avanzar, para golpear con la fuerza de las masas movilizadas a los enemigos del pueblo.

Pero, al mismo tiempo, queremos fijar públicamente nuestro pensamiento acerca de la unidad en este momento.

Jamás habrá unidad para frenar el avance del pueblo, aunque se lo disfrace de "consolidación".

Jamás habrá unidad para negociar el avance del pueblo con el PDC.

Jamás habrá unidad para desmovilizar a los trabajadores.

Jamás habrá unidad para amparar a grandes empresarios agrarios e industriales disfrazándolos de medianos.

Jamás habrá unidad para perdonar desfalcos aduaneros de los reaccionarios, para esconder robos y estafas de los freístas democratacristianos o para dar garantías crediticias a explotadores, por exigencia del PDC.

Jamás habrá unidad para desalojar campesinos de fundos que les pertenecen a ellos y a todo el pueblo.

Siempre habrá unidad para golpear a los dueños del poder y la riqueza.

Siempre habrá unidad para golpear y denunciar al fascismo del PDC y PN.

Siempre habrá unidad para hacer propiedad de todo el pueblo las grandes fábricas y fundos.

Siempre habrá unidad para avanzar superando las limitaciones que imponen el Parlamento fascista, la justicia de clases y la legalidad de los patrones.

Siempre habrá unidad para organizar y movilizar a los trabajadores del campo y la ciudad.

Siempre habrá unidad para defender la estabilidad del Gobierno ante las agresiones fascistas.

Santiago, 29 de enero de 1972.

***

MIR (SECRETARIADO NACIONAL): LA POLÍTICA DEL MIR EN EL CAMPO (6 de febrero de 1972)

(Tomo 3, pp. 1897-1913)

Introducción

La dirección del Partido Comunista ha tomado como una de las tareas fundamentales del período el ataque sistemático y reiterativo al MIR. No saben hacia dónde deben dirigir el golpe principal. Se niegan a conducir los combates de las masas obreras y campesinas, y se concentran en una lucha frontal contra el MIR y las corrientes revolucionarias, mientras dialogan con los enemigos del pueblo, el fascismo de los patrones, el fascismo democratacristiano.

Una vez más hemos tenido que soportar una andanada de ataques injuriosos y desleales a raíz de la última reunión agraria del PC. Bernardo Araya y Orlando Millas rivalizaron para calificar a los campesinos revolucionarios y al MIR de aventureros, matones y blanquistas, para finalmente inculparlos de todos sus desaciertos y derrotas en el campo. Al parecer, algunos de los dirigentes máximos del PC, incapaces de reconocer sus errores y defender su política ante el pueblo no tienen más camino que utilizar el engaño. Para esto han recurrido al expediente de convertir al MIR en el espíritu maléfico que siempre derrota las estrategias maravillosas que elaboran las fuerzas del bien, representadas por algunos dirigentes del PC.

1. ¿Por qué atacan al MIR?

¿Por qué atacan al MIR? Porque en el MIR atacan y combaten a las corrientes revolucionarias de dentro y fuera de la Unidad Popular. Así lo reconoce explícitamente el documento que la Comisión Política del PC diera a conocer a través de "El Mercurio" en días pasados. Allí el PC reconoce la existencia de corrientes de izquierda en el interior de la UP y las denomina corrientes de ultraizquierda. Dice textualmente el documento: "Algunos efectos negativos se producen como consecuencia del resultado electoral en el PS. Hay indicios de una ofensiva de los sectores ultraizquierdistas, de discusiones internas agudas que exigirán un fuerte trabajo político de nuestra parte". ¿Qué es lo que ocurre en el fondo? Lo que ocurre es que el PC empieza a perder la conducción ideológica que hasta aquí ha impuesto en el seno de la UP acallando a todo trance las posiciones de las corrien-

tes revolucionarias. Meses y meses de aplicación de una política incorrecta, abren los ojos y desatan la crítica. Entonces algunos dirigentes del PC llaman a reforzar por todos los medios la lucha ideológica, para evitar que se les escape la dirección de la UP por el fortalecimiento de las posiciones revolucionarias.

Pero el PC no tiene argumentos reales para ganar la lucha ideológica en el seno de la izquierda. Por ello debe recurrir a trucos ideológicos, a la creación de mitos, como el de la deformación de la estructura de clases en el campo. Así ha inventado el mito de un campo plagado de oligarcas de la tierra, de señores terratenientes, propietarios ausentistas que viven en Europa y que poseen propiedades de más de 80 hás. De allí ha concluido que las otras fracciones de la gran burguesía agraria tienen contradicciones con los terratenientes, y que, por tanto, hay que unir a todas las clases del campo para aislar y derrotar a ese enemigo tan poderoso.

Como consecuencia de la aplicación de este brillante análisis de las clases en el campo, levantan una política equivocada que le quita autonomía al movimiento campesino, lo subordina a la política burguesa. Con el poder que les da esta "inmensa fuerza teórica" sujetan y restringen la lucha de los trabajadores del campo a la lucha contra los terratenientes. Así desmovilizan al movimiento campesino, intentan frenar la lucha de los pobres del campo, los dejan sin conducción y golpean ideológicamente a aquellos campesinos que luchan contra sectores de la gran burguesía agraria que no sean los terratenientes. Convierten en delito político incluso la movilización de los campesinos contra los propietarios de fundos de más de 80 HRB (hectáreas de riego básico), fundos los cuales, algunos dirigentes del PC no quieren expropiar en este primer año de gobierno.

[...]

2. La estructura de clases en el campo

La contradicción fundamental en el campo chileno está planteada entre la gran burguesía agraria y los pobres del campo; el proletariado agrícola y los campesinos pobres. El eje fundamental de esta contradicción está constituido por las relaciones de explotación que se establecen a partir del monopolio sobre los medios de producción —principalmente la tierra— que detenta la gran burguesía agraria.

La gran burguesía agraria

La gran burguesía agraria está constituida principalmente por la burguesía empresarial agraria; aquella que es a la vez propietaria de tierras y

empresaria capitalista, aquella que obtiene su ingreso de la renta del suelo, es decir, del simple hecho de ser propietaria de tierras y de la ganancia capitalista, es decir, de la explotación de mano de obra asalariada, de la explotación de los trabajadores. Existe otro sector constituido por la burguesía arrendataria de tierras; éstos son empresarios agrícolas que arriendan la tierra a la burguesía terraniente y que obtienen sus ingresos de la ganancia capitalista, es decir, del trabajo no pagado a los obreros agrícolas. Por último tenemos el sector de la burguesía terrateniente, sector en declinación, que entrega en arrendamientos sus tierras y obtiene sus ingresos de la renta del suelo, del simple hecho de ser propietario de la tierra.

El sector mayoritario y más importante de la burguesía agraria está constituido por el empresario capitalista que es a la vez propietario de tierra.

Estas tres fracciones de la gran burguesía agraria que hemos distinguido las encontramos tanto en los fundos que tienen más de 80 hectáreas como en los fundos que tienen entre 40 y 80 hectáreas.

[...]

Pequeña y mediana burguesía agraria

Existe también en el campo una mediana y pequeña burguesía agraria que tiene contradicciones de carácter secundario con la gran burguesía. Estas contradicciones se establecen en función de la política de precios agrícolas, el dominio de los canales de comercialización, el acceso al crédito, el control de la agroindustria, etc. También existe en el campo una pequeña y mediana burguesía comercial, una pequeña burguesía propietaria y capas medias.

El campesinado pobre y el semiproletario

En el campo chileno no sólo existe el fundo como forma productiva, existe otra forma productiva, de bienes materiales de enorme importancia: la pequeña producción de subsistencia. Esta forma de producción da origen a los campesinos pobres o pequeños propietarios de subsistencia y al semiproletariado agrícola o campesinos sin tierra.

Los campesinos pobres

El problema fundamental de este sector es la escasez de medios de producción, principalmente la escasez de tierras. Estos campesinos trabajan

con mano de obra familiar, no explotan mano de obra asalariada. Producen apenas lo necesario para subsistir. Tienen una contradicción antagónica con la burguesía agraria que es la que detenta el monopolio sobre la tierra. Su reivindicación fundamental es el acceso a la tierra.

El semiproletariado agrícola

La economía campesina en crisis genera al semiproletariado agrícola.

Estos trabajadores tienen una doble vinculación al aparato productivo, por una parte, como asalariados que venden su fuerza de trabajo en forma ocasional o temporal, por otra, como pequeños productores de subsistencia. El semiproletariado o campesinado sin tierra, posee una reducidísima cantidad de tierra extremadamente pobre. La explotación de ese pedazo de tierra no le alcanza para sobrevivir, por lo cual debe vender su fuerza de trabajo. Constituyen una de las bases sociales del afuerinaje, son un sector extremadamente explosivo en el campo. Este es un sector de los pequeños productores de subsistencia que sufren un intenso y acelerado proceso de proletarización. La reivindicación fundamental que levantan no es tanto su acceso a la tierra como el derecho a un trabajo permanente y estable.

El proletariado agrícola

El proletariado agrícola en sus distintos sectores (inquilinos, voluntarios y afuerinos), constituye la inmensa mayoría de la población activa en el campo chileno. Son trabajadores que viven de la venta de su fuerza de trabajo principalmente a los dueños de los grandes fundos.

De esta forma las causas de la miseria y el atraso del campo chileno es el monopolio sobre la tierra y demás medios de producción que detenta la gran burguesía agraria. Esto echa las bases para la alianza objetiva por la coincidencia de intereses entre el proletariado agrícola y los campesinos pobres. Alianza para combatir a la gran burguesía agraria para arrancarle el monopolio sobre la tierra.

[...]

3. El movimiento campesino

El otro factor que siempre los marxistas deben analizar para fijar una política correcta en el campo, es el carácter de las luchas campesinas, la

historia de movilizaciones, la forma en que se plantea el enfrentamiento, la psicología y la conciencia de clase alcanzada por los trabajadores del campo.

El movimiento campesino está constituido por un inmenso contingente de inquilinos, voluntarios, afuerinos, semiproletarios y campesinos pobres, distribuidos a lo largo de toda la estructura rural chilena. Estos sectores se han despertado a la lucha social y política en el curso de los últimos años. El campesinado ha sido sin lugar a dudas uno de los principales protagonistas de la lucha social en nuestro país, a partir de la última década y durante la actual.

[...]

Las huelgas y las tomas de tierra se fueron haciendo cada vez más frecuentes, pronto las movilizaciones empezaron a escapar al control de la DC y del populismo burgués. El movimiento campesino fue logrando una creciente autonomía de clase, una creciente independencia ideológica, las luchas del campesinado dejaron de ser fundamentalmente parte de la lucha entre fracciones de la burguesía para convertirse en un enfrentamiento cada vez más abierto y masivo entre proletariado-campesinos pobres y gran burguesía agraria. El movimiento del campesinado fue logrando una clara conciencia de sus objetivos, de sus enemigos de clase, de ser potenciales aliados y de las formas de lucha que debía utilizar.

El movimiento campesino en el Gobierno de la UP

OCUPACIONES ILEGALES DESDE EL 1°-I-1968 HASTA EL 15-VI-1971

	1968	1969	1970	1971
Ocupaciones de terrenos por pobladores	8	23	220	175
Ocupación de industrias por obreros	5	24	133	339
Ocupaciones de fundos por campesinos	16	121	368	658
Ocupaciones de establecimientos por estudiantes	166	10	102	382

El cuadro muestra el claro ascenso de las luchas campesinas y sobre todo la rápida aceleración que sufren éstas entre 1970 y 1971. El desarrollo de un enorme movimiento extralegal de masas, indica muy claramente que la política agraria del PC y del Gobierno —la ley DC de Reforma Agraria— es un marco insuficiente para canalizar, orientar y dirigir las luchas de los pobres del campo. Las luchas recientes del campesinado muestran que

los inquilinos ya no son el único sector movilizado, sino que se han sumado afuerinos, campesinos sin tierra, mapuches, pequeños productores de subsistencia a lo largo de todo el país. Esto convirtió al movimiento campesino chileno, en un movimiento socialmente distinto al de la década anterior, movimiento que adquirió una autonomía creciente y un claro carácter revolucionario.

[...]

En realidad el despertar de las luchas campesinas ha sido enorme en estos dos últimos años. Largos años de explotación y de miseria, de explotación y de injusticia, décadas y más décadas, casi un siglo de miseria acumularon en el seno de las masas campesinas un odio de clases, un potencial revolucionario, un material inflamable inmenso. Las fuerzas del aparato represivo y el populismo burgués se combinaron durante años para paralizar y adormecer la iniciativa revolucionaria de las masas. Pero apenas éstas encontraron una rendija por donde escaparse, un verdadero torrente se descolgó en los campos de Chile, la agitación se extendió como un reguero; se fueron uniendo y uniendo fuerzas, despertando sectores y sumando a la gran masa campesina a la lucha contra los grandes explotadores.

La insurgencia campesina se desató en Cautín entre los mapuches, campesinos sin tierra acosados por la miseria y el hambre que los amenazaba ya de exterminio. Allí los mapuches demostraron su capacidad y decisión revolucionaria. La agitación se extendió rápidamente hacia el sur; la región de la Frontera y Los Lagos vieron despertarse y alzarse a los pobres del campo. Se levantaron en lucha los madereros de Panguipulli, los obreros agrícolas de Valdivia, Río Bueno, Llanquihue y Puerto Montt. Los campesinos pobres se sumaron a la lucha y a veces fueron los más explosivos. La movilización de los pobres del campo y su amenaza de muerte a la gran burguesía agraria impregnó todo el sur y volvió cabalgando con más fuerza sobre los hombros de miles y miles de campesinos y obreros agrícolas despertados a la lucha. La agitación pasó por Malleco, Traiguén, Concepción y Arauco. Se desplazó a Ñuble, llegó a Linares, creció y se fortaleció entre los obreros agrícolas y hoy camina segura sobre todo el Valle Central. Campesinos sin tierra, pequeños productores de subsistencia, afuerinos, inquilinos, voluntarios, semiproletarios, cesantes agrarios y mujeres campesinas se unen cada vez más en una estrecha lucha contra los grandes explotadores del campo. Avanzan hoy hacia Santiago, los campesinos quieren cercar la capital para presentar sus demandas y lograr el apoyo de los obreros y trabajadores urbanos. El Movimiento Campesino es una fuerza arrolladora con una inmensa potencialidad de lucha; fuerza que el PC se negó a conducir ayer y que hoy quiere frenar. El PC jamás quiso entender

que si se hubiera apoyado en los campesinos movilizados orientando sus luchas, habría acumulado fuerza de sobra para golpear sin problemas a toda la gran burguesía. El Movimiento Campesino ha ido organizando sus fuerzas dispersas, las ha ido uniendo y disciplinando y traduciéndolas orgánicamente en embriones de un poder obrero campesino: los Consejos Comunales Campesinos organizados por la base democráticamente, por decisión de los propios campesinos, y que hoy esperan ejercer el poder en sus localidades. Y para ello no tendrán problemas en recurrir nuevamente a su propia fuerza e iniciativa directa si es necesario.

[...]

5. La política agraria del MIR

Como hemos dicho muchas veces, el objetivo de nuestra política en el campo no es mantener el equilibrio entre explotadores y explotados: no es tampoco proteger a sectores de la gran burguesía agraria ni pretender en esta etapa expropiar a la pequeña y mediana burguesía.

No se trata tampoco para nosotros de intentar aumentar la fuerza de unos pocos, llamando a los trabajadores a ganar la batalla de la producción, mientras se mantiene la explotación de la gran burguesía. El objetivo central de nuestra política en el campo es ganar fuerza política, es cambiar la correlación de fuerzas movilizando a los obreros agrícolas y a los campesinos pobres para golpear frontalmente a la gran burguesía agraria, mientras buscamos neutralizar a la pequeña y mediana burguesía. Se trata para nosotros, a través del fortalecimiento de las luchas campesinas, el fortalecimiento de la alianza obrero-campesina, ir desarrollando las bases de un nuevo poder en el campo, el poder de los trabajadores, el poder de los pobres del campo, el poder obrero-campesino.

Nuestra política se orienta, en consecuencia, a golpear las masas movilizadas al conjunto de la gran burguesía que posee más de 40 hectáreas de riego básico, ir destruyendo las bases del poder social, económico y político de la gran burguesía. Neutralizar a la burguesía pequeña y mediana, manteniéndole la propiedad de la tierra, entregándole crédito y asistencia técnica, pero al mismo tiempo, buscando mejorar las condiciones de vida y de trabajo de los obreros de esos pequeños fundos.

El programa de los pobres del campo

Los pobres del campo luchan por: 1) Expropiar rápida y masivamente todos los fundos de la burguesía agraria. 2) Rebajar la cabida de ochenta

a cuarenta hectáreas de riego básico. 3) Terminar con el derecho a reserva, expropiar la tierra, los animales y las herramientas. Buscar condiciones favorables para no pagar la tierra. 4) Establecer las formas de propiedad más avanzadas que permitan los niveles de conciencia alcanzados por los obreros agrícolas y los campesinos pobres. Usar formas de propiedad estatal para los obreros agrícolas y formas de propiedad cooperativa para los campesinos pobres u otras avanzadas si éstos se los plantean. 5) Otorgar más atribuciones a los Consejos Comunales Campesinos para que estos problemas sean resueltos a través de estos consejos por los propios trabajadores.

Los Consejos Comunales Campesinos

Los Consejos Comunales Campesinos deben convertirse en órganos locales de poder obrero-campesino. Deben funcionar democráticamente por la base a través de la asamblea. Deben integrar a todas las clases y capas explotadas del sector. El Consejo Comunal debe tener atribuciones para resolver sobre los fundos a expropiar en la comuna, sobre pago o no pago de la tierra, sobre las formas de propiedad y organización de la producción. Deben controlar los pequeños fundos, las pequeñas propiedades, exigir respeto y mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo de los asalariados agrícolas. Los consejos deben retener atribuciones en el campo de la salud, de la educación, deben ejercer formas de justicia popular. Finalmente los consejos deben controlar y poner bajo su tuición a los organismos del agro que trabajan en la localidad. Los campesinos no sólo exigen participar en el poder sino que empezar a ejercerlo directamente.

Las formas de lucha

El Movimiento Campesino continuará su lucha contra el conjunto de la burguesía agraria tratando de echar las bases para un poder alternativo para un poder popular en el campo. En su lucha los trabajadores del campo recurrirán a las formas legales de lucha que existan y a su propia iniciativa a su fuerza y a su acción, cuando el aparato institucional o cuando la legalidad existente se revele incapaz de solucionar sus problemas de establecer un marco para sus luchas. Está claro que el Movimiento Campesino no puede sujetarse a los enfrentamientos y posibilidades de movilización que le ofrece la actual ley de reforma agraria. Esta como ya lo dijimos se ha convertido en una camisa de fuerza para los obreros agrícolas y los campesinos pobres. Estos ya han roto muchas veces esta camisa de fuerza y la

seguirán rompiendo cada vez con mayor intensidad, si no se establece pronto una ley revolucionaria de Reforma Agraria. Esta ley debe reflejar plenamente los intereses de los pobres del campo, permitir su más amplia movilización. El Movimiento Campesino seguirá recurriendo a la lucha extralegal, a la toma de tierras, como único camino ante la negativa de la política del PC y de la Unidad Popular a establecer una política agraria correcta.

En esta etapa los campesinos, no sólo se plantean la movilización directa para exigir la expropiación de los fundos de la gran burguesía, sino también para exigir que se entregue a los Consejos Comunales Campesinos atribuciones reales de poder.

El MIR llama a las masas de la ciudad y del campo y a todas las corrientes revolucionarias a unirse, a sumar fuerzas para apoyar la lucha del campesinado que exige la expropiación de todos los fundos de más de 80 hectáreas de riego básico, sin reserva y a puertas cerradas para acumular la fuerza necesaria para expropiar la tierra sin pagar. El MIR llama a unirse para avanzar, para desarrollar un poder alternativo en el campo, construido desde la base, a través de los Consejos Comunales Campesinos.

El MIR en esa hora particular de la historia de la lucha de clases en Chile, en que distintas corrientes de la izquierda luchan unas por hacer avanzar el proceso, otras por estancarlo; en esta hora llena de vacilaciones, de claudicaciones, de indecisión de algunos sectores, llama a todas las corrientes revolucionarias de la izquierda a tener muy presente lo que pensaba Lenin en septiembre de 1917: “Falta de fe en las masas, miedo a su iniciativa, miedo a que actúen por sí mismas, estremecimiento ante su energía revolucionaria, en lugar de un apoyo total y sin reservas, tales han sido los mayores pecados de los jefes socialistas revolucionarios y mencheviques. Ahí está una de las raíces más profundas de su indecisión, de su vacilación, de sus interminables e infinitamente estériles intentos de verter vino nuevo en los viejos odres del aparato estatal burgués”.

Secretariado nacional del Mir

Santiago, 6 de febrero de 1972.

***

MIGUEL ENRÍQUEZ (MIR): CONFERENCIA DE PRENSA SOBRE LOS ACONTECIMIENTOS DE CONCEPCIÓN Y LA SITUACIÓN POLÍTICA GENERAL

(22 de mayo de 1972)

(*Punto Final* Nº 142 de mayo de 1972)

(Tomo 3, pp. 2373-2389)

A partir de una movilización callejera en la ciudad de Concepción, en la cual participaron entre 15 y 20 mil personas, se ha creado toda una serie de interpretaciones y una serie de actitudes por parte del Gobierno, por parte de algunas fuerzas de la izquierda, por parte del movimiento de masas, por parte de la clase dominante y sus partidos, que han ido pronunciándose en distintos sentidos, planteándose fundamentalmente un nuevo enfoque de todo lo que ocurre en este país. Y desde allí, planteando, también, distintas líneas de avance, o distintas líneas de desarrollo del proceso político en Chile.

¿Qué ocurrió en Concepción? En Concepción se reunió la Unidad Popular con el MIR. Toda ella acordó junto con el MIR —ante el anuncio de una marcha de la oposición, DC, PN y DR— impedir la ocupación de las calles, impedir los desmanes de las bandas fascistas del PN, la Democracia Cristiana, Patria y Libertad. Este fue un acuerdo en el cual posteriormente hubo modificaciones. La línea central que guiaba esa actitud era la línea que se había derivado por el conjunto de la izquierda en diciembre de 1971. La primera semana de diciembre del año pasado, la clase dominante y sus partidos ocuparon las calles a través de lo que llamaron "la marcha de las cacerolas", ocasionando desmanes, asaltando locales de distintos partidos de la izquierda, disparando contra la residencia del Presidente en Tomás Moro y provocando incidentes callejeros graves, ante los cuales los distintos sectores de la izquierda se pronunciaron en términos de nunca más permitir aquello. Más aún, el Secretario General del Partido Comunista, Luis Corvalán, prometió en aquel tiempo en una cadena radial nacional nunca más permitir la ocupación de las calles por los fascistas, salir a la calle a combatirlos, e incluso expresó la fórmula de "sacarle la cresta" en la calle a los fascistas. Sobre la base de estos acuerdos y sobre la base de esta línea central, planteada también por Fidel Castro en Chile, el conjunto de la izquierda en Concepción había acordado impedir los desmanes de estas bandas. Posteriormente el Partido Comunista y el API, como únicas dos fuerzas de la izquierda, se restaron a esta movilización. El Partido Socialista, el MAPU, la Izquierda Cristiana, el Partido Radical, el MIR, acordaron movilizar al conjunto de pueblo, paralelamente a la concentración de la DC

y el PN en Concepción para impedir los desmanes. Apoyaron esta movilización y llamaron a la convocatoria de movilización callejera la Central Única de Trabajadores, el Consejo Campesino, las federaciones estudiantiles, etc.

[...]

¿Quiénes llamaron a la movilización callejera de la izquierda y del pueblo? Decíamos: partidos de la Unidad Popular, el primer partido más grande de la UP, el Partido Socialista, el Partido Radical, el MAPU, la Izquierda Cristiana y el MIR. En segundo lugar la CUT, en representación provincial del conjunto de todos los obreros de Concepción; el Consejo Provincial Campesino, que representaba al conjunto de los pobres del campo en la provincia de Concepción; la Federación de Estudiantes Universitarios de Concepción, todos los estudiantes secundarios de Concepción, agrupados en la FEPRESCO, la FENATS, que agrupaba a todos los trabajadores de la salud; el SUTE, a los de la educación, y un conjunto de sindicatos que sería muy largo de enumerar, incluido Lota-Schwager, Huachipato, etc.

¿Quiénes marcharon por las calles? Entre 15 y 20 mil personas, hecho reconocido incluso por el Gobierno; marcharon por las calles y expresaron su protesta. ¿Cuánto reunió o cuánta gente logró arrastrar o engañar la DC y el Partido Nacional? [...]

¿Qué hizo el Gobierno a través del Intendente? Entregó órdenes a carabineros de reprimir la manifestación de izquierda. No operó o casi no operó sobre las manifestaciones y desmanes de la derecha. Puso a carabineros de contrapunto con el pueblo. Reprimió —y podemos decirlo con toda honestidad y seriedad— salvajemente a la manifestación de la izquierda: a los obreros textiles, a los pobladores, a los estudiantes universitarios y secundarios, a los campesinos que habían acudido a expresar su protesta y su deseo de golpear a su enemigo. Fueron golpeados, fueron reprimidos por el aparato del Estado.

Más todavía. ¿Qué situación se creó dentro de esto? Ochenta detenidos, más del 90 por ciento eran de izquierda. Cincuenta heridos, cuatro de ellos graves. Un compañero murió en los incidentes. Ese fue el resultado de lo que acá se ha planteado como "evitar desmanes".

[...] Pero el Subsecretario del Interior, Daniel Vergara, falseó los hechos. Quiso colocar las cosas como que había sido sólo el MIR, cómo que habían sido sólo algunos grupos de estudiantes los que habían salido a las calles, que el pueblo en su conjunto no había participado. Si bien es cierto responsabilizó de los desmanes mayores a la ultraderecha, faltó a la verdad también. No sólo la ultraderecha hizo desmanes. Los desmanes

mayores los hizo carabineros que respondían a las órdenes del Intendente, quien responde al Ministerio del Interior.

[...]

¿Quiénes tuvieron que decirle mentiroso al Subsecretario del Interior de este Gobierno? ¿Quién tuvo que rechazar las falsedades que desarrollaba el aparato publicitario del Gobierno? El Partido Socialista de Concepción, el MAPU de Concepción, la Izquierda Cristiana, el Partido Radical, el MIR. En conjunto emitieron declaraciones que ustedes tienen en sus manos. Tuvieron que desmentir lo que era una falsedad.

¿Quién era el responsable según estas fuerzas de Concepción? No era el MIR: era la mayor parte de las fuerzas de la UP de Concepción. ¿Quiénes establecieron quién tenía la culpa? No el MIR, no algunos estudiantes; el conjunto de masas y la mayor parte del frente político que está en el Gobierno. ¿Qué dijeron? La responsabilidad del Intendente comunista, Chávez, al que exigieron su destitución, y del Grupo Móvil que seguía existiendo a pesar de las promesas del Gobierno de disolverlo. Esta es la verdad de los hechos.

[...]

¿Qué ocurre actualmente? ¿Qué es lo que ha cambiado que el aparato represor de nuevo se reactiva?

¿Qué es lo que ocurre en este país que la represión de nuevo aparece? ¿Qué es lo que ocurre que en este minuto el Gobierno comienza a tomar una relación con el movimiento de masas en la cual aristas represivas comienzan a representarlo y comienzan a aparecer en el primer plano?

¿Por qué hay estudiantes muertos por carabineros en un Gobierno de la Unidad Popular? ¿Por qué hay campesinos baleados por carabineros en un Gobierno de la Unidad Popular?

Ese es el problema en este minuto, o uno de los problemas importantes. Lo que ocurre es que la presión de la clase dominante, su fuerza, y luego explicaremos su origen, su presión represiva, el chantaje constante que hace sobre este Gobierno, han tenido un grado de éxito. El Gobierno se ha debilitado. El Gobierno ha sufrido deterioro. No es capaz de controlar el aparato represivo: se le escapa de sus manos. Cuando el movimiento de masas pasa a la ofensiva, cuando el movimiento de masas exige la reivindicación de sus intereses y sus derechos, cuando el movimiento de masas se organiza y combate, el aparato represor se escapa. Entonces el Gobierno, débil, no es capaz de controlarlo. El debilitamiento del Gobierno aqueja también las relaciones entre el Gobierno y el aparato represor.

La inercia represiva de quienes fueron entrenados por décadas para reprimir al pueblo, de quienes siempre vieron como enemigos a los campe-

sinos y a los pobladores, a los obreros y a los estudiantes, se desencadena. Se liberan en ese momento. Eso es exactamente lo que ocurre. Si eso sólo fuera, el problema en cualquier caso, si bien sería grave, no lo sería tanto. Lo más grave del problema es que la Unidad Popular, y fundamentalmente algunos sectores de la Unidad Popular y del Gobierno, no asumen la responsabilidad de estos hechos. No quieren reconocerlos ante el pueblo.

Entre carabineros que balean campesinos, eligen a los carabineros. Antes que reconocer que hay malos oficiales, prefieren afirmar que hay malos campesinos.

[...]

Si sólo mintieran, ya sería algo menor. Pero además de eso, prefieren legitimar la represión. Y en el mismo momento en que hay un estudiante muerto en Concepción por carabineros, en el mismo minuto en que hay ochenta heridos de obreros y pobladores de Concepción, en que hay ochenta detenidos en Concepción y que hay seis campesinos heridos graves en Lautaro, en ese mismo instante prefieren legitimar la represión. Entonces, es el minuto de lanzar la consigna nacional. "A combatir las provocaciones de la ultraizquierda. La ley tiene que imperar en Chile". El orden de los patrones, el orden de los dueños de fundos y fábricas. Aquel orden que escribieron los yanquis y los dueños de fundos y fábricas, hace décadas, es el que tiene que imperar. Lo que hay que terminar en Chile es a "la ultraizquierda". Con lo cual les dan legitimidad política a los hechos accidentales o coyunturales que están ocurriendo.

Su falta de valor moral los lleva a la mentira y los lleva incluso a traicionar sus propios principios. Esa es la situación fundamental planteada en este minuto.

[...]

Entonces, nace la nueva Ley Maldita. La Ley de Defensa de la Democracia, disfrazada en 1972, en el proyecto Carmona. Control de los "grupos armados". ¡Como si los grupos armados fueran el problema de este país! ¡Como si el problema fuera que la izquierda se arma! Cuando el problema son las bandas fascistas de la derecha. Entonces se plantea el problema en el Parlamento, con la pompa del cuello y la corbata, de los ex ministros que no pueden mostrar las manos al pueblo porque las tienen bañadas en sangre obrera. Ellos plantean la necesidad de orden. Terminar con el caos. Y el problema es reprimir al MIR. Y buscar la fórmula que lo permita. Han creado el clima publicitario, el clima político, han logrado vencer las conciencias, han logrado arrastrar incluso a sectores de masas. Han engañado lo suficiente. Entonces, ahora pueden hacer el proyecto Carmona. Juan de Dios Carmona, Ministro de Defensa del Gobierno de Frei,

responsable público del asesinato de mujeres y mineros en el mineral de El Salvador, el hombre que desde su escritorio mandaba asesinar mineros y mandaba masacrar mujeres embarazadas. Hoy, está insatisfecho. Añora los tiempos pasados. Cuando desde su escritorio con un botón podía asesinar mujeres, podía asesinar mineros impunemente, podía hacer reprimir a quien reclamara. El senador está insatisfecho. La sangre no corre en este país. No han sido fusilados pobladores por la espalda, como en Puerto Montt. No han sido fusilados obreros en Santiago como el 23 de noviembre. No se ha torturado a los estudiantes. Juan de Dios Carmona está insatisfecho.

Entonces nace la Ley Maldita. Entonces nace la nueva ley de Defensa de la Democracia. El control de los grupos armados. En un clima publicitario en que pareciera que los problemas de este país son los pobres de este país, hay que reprimir, hay que terminar con quien dice la verdad. Hay que terminar con quien encauza la lucha de los trabajadores, hay que controlar al MIR. Ese es el sentido esencial del proyecto. Ese es el objetivo y esa es la nueva situación planteada.

No sólo a esto. A través del proyecto, Juan de Dios Carmona, el ministro de El Salvador, el ministro que tiene que responder a todos los chilenos y a América Latina y al mundo entero por haber masacrado mineros, ese mismo ex ministro ¿qué es lo que desea en el fondo? Quiere arrastrar a las Fuerzas Armadas a controlar el gobierno interior del país, que sean las Fuerzas Armadas las que rijan el gobierno interior. Las que rijan las relaciones entre este Gobierno y el movimiento de masas. En que los obreros, los campesinos, las fuerzas políticas tengan que enfrentarse directamente con las Fuerzas Armadas. Quiere arrastrar a las Fuerzas Armadas a colocarse contra el pueblo. Esta situación la han conseguido algunos. Existen Juan de Dios Carmonas victoriosos en algunos países de América Latina. En Brasil por ejemplo, en Uruguay. En distintos países. En Grecia, en Indonesia Juan de Dios Carmona triunfó. En Chile, *no debe triunfar.*

¿Qué quiere más todavía? El pueblo eligió un Presidente y eligió un Gobierno. Con ello eligió una cantidad de preceptos políticos y eligió en concreto un Gobierno que controlaría las relaciones del gobierno interior. Carmona pretende restringir las facultades de este Gobierno, pretende entregar a quienes nunca fueron elegidos por este pueblo, a las Fuerzas Armadas, el control del gobierno interior. Quiere restringir las facultades del pueblo. El pueblo no ha votado por esto. Algunos politicastros de cuello y corbata, enriquecidos en los gobiernos anteriores, pretenden imponer las normas de relación, de lo que ocurra en el interior del país.

Por último, don Juan de Dios Carmona, los partidos de la clase dominante, a través de este proyecto, ¿qué es lo que pretenden? Pretenden desarrollar y colocar a las Fuerzas Armadas a través de un articulado en que coloca la posible denuncia de grupos armados a partir de todos los parlamentarios. ¿Qué pretenden, conociéndolo como lo conocemos todos? Colocar a las Fuerzas Armadas detrás de sus pequeños odios. Sus rencillas, sus rencores, sus pequeños odios, lo que han venido manejando la DC y el PN todas las últimas décadas. Colocar a las Fuerzas Armadas al servicio de las querellas parlamentarias. Bastará con que un parlamentario acuse a una fuerza política, una organización gremial y cualquier organización de masas de tener una pistola, un guatapique o un cortaplumas para que las Fuerzas Armadas se vean arrastradas a enfrentamientos importantes en los cuales esté cuestionado el gobierno interior.

No debe sorprendernos que la clase dominante pretenda todo esto. Juan de Dios Carmona no sorprende a nadie porque pida la represión en este país.

[...]

Gasten ese dinero, gasten ese espacio en combatir a la clase dominante. No pierdan tiempo engañando al pueblo, ni engañando a los campesinos. No avalen la represión de la clase dominante. No ayuden a reprimir al pueblo. Con eso, nada obtienen. De rodillas frente a la clase dominante, no hay nada que esperar. Sólo podemos concluir, siendo cuidadosos con las palabras, que algunos dirigentes del Partido Comunista, se han dejado tentar por el montaje publicitario de la clase dominante. No pensamos que el conjunto de la izquierda, ni siquiera que el conjunto de los militantes del Partido Comunista, coincidan con esta política. Es más, esperamos que el conjunto del Partido Comunista no siga por la pendiente represiva.

[...]

Esta es la Ley Maldita. El proyecto Carmona debe ser recordado por el conjunto del movimiento obrero, por los militantes del Partido Comunista, Socialista y el conjunto de la Unidad Popular, como la Ley Maldita, la Ley de Defensa de la Democracia disimulada, la represión a los sectores de izquierda que en un momento dado quieren combatir, y la represión a ciertos sectores del pueblo que se movilizan.

Más aún, el pueblo marcará a fuego tanto a los que presenten este proyecto como a quienes lo legitimen. A todos los que apoyen, cualquiera sea la modificación del articulado, todos los que apoyen la represión a los revolucionarios, la represión al pueblo, serán marcados por el pueblo. El pueblo no olvidará, como nadie olvidó a Gabriel González Videla en este

país. Más todavía, no creen, y cuídense de crear un abismo infranqueable en el seno de la izquierda. No creen trincheras insuperables.

Entiendan, en definitiva, tanto los reformistas como los vacilantes de la izquierda. Un abismo infranqueable no es gratuito de crear, en un proceso con este desarrollo, en este caso y en este país. Por último, entiendan claramente: la dinámica que desarrolla un fenómeno represivo, la dinámica de reprimir una fuerza política, la dinámica de querer instaurar la represión contra el pueblo en este minuto, en pleno ascenso de las masas, terminará con este proceso, lo hundirá en definitiva.

[...]

Pensamos, para terminar, que ante la situación actual, existen sólo dos alternativas. Si bien es cierto que hay sectores reformistas dentro del Gobierno, que buscan el camino de conciliación, este camino represivo, este camino que se pone en dinámica contra el pueblo, es cierto también que existen grandes corrientes revolucionarias dentro de la UP, fuera de la UP y en el seno del movimiento de masas. Sólo dos alternativas quedan: el Gobierno está arrinconado, o al menos se siente arrinconado en su esquema parlamentario. Para sostenerse en el Gobierno, tiene dos caminos, y tiene que elegir entre ellos. No elegirá el Gobierno. Quienes decidirán esto serán los trabajadores y el conjunto de la izquierda.

Un camino reformista, un camino pusilánime, el camino del retroceso, el camino que envuelve aliarse con el Partido Demócrata Cristiano y encontrar el apoyo institucional del Parlamento. Para ello, el segundo aspecto también se hace importante: es necesario frenar el avance del proceso. El tercero, si es necesario frenar el avance del proceso, debe reprimirse al movimiento de masas que quiere empujar para adelante, y debe reprimirse a la izquierda revolucionaria. En concreto, el camino reformista se dibuja por una tríada siniestra: la tríada de Indonesia, de Brasil o de cualquier país en que el pueblo es derrotado y masacrado, la tríada de la derrota, la alianza con la burguesía —en Chile con la DC—, freno al proceso y su estancamiento, y la represión a sectores del pueblo y la izquierda revolucionaria.

Esa es la tríada que comienza a tentar a algunos sectores del Gobierno y a algunos dirigentes de algunos partidos.

La otra alternativa, la revolucionaria, aquella que asegura el éxito o por lo menos lo permite o lo posibilita; aquella que asegura el sostén del pueblo, aquella que se hace de pie y no de rodillas, ya que permite al pueblo avanzar; aquella que en el fondo contiene por lo menos tres elementos:

—Apoyarse en el movimiento de masas, empujar sus movilizaciones y canalizarlas, defender sus intereses, pasar a la ofensiva, hacer un viraje en

el momento de las políticas de la Unidad Popular, golpear al conjunto de todos los enemigos y a toda la clase dominante, incorporar al conjunto del pueblo, resolver los problemas de todas las capas de los pobres del campo y la ciudad; movilizar, luchar, organizar por las formas que se hagan necesarias sin mirar la aprobación de Juan de Dios Carmona o los democratacristianos.

—El segundo elemento: para eso, devolver la confianza a las masas, que cada vez la pierden más. Para eso, transformar el aparato del Estado, reconocer que hay una contradicción entre el aparato burocrático del Estado, construido por la burguesía y el movimiento de masas; incorporar al pueblo a las tareas de poder. Disolver el Parlamento, crear la Asamblea del Pueblo, verdaderamente representativa; en la base, crear los Consejos Comunales de Trabajadores, por comuna, que unan a obreros, pobladores y campesinos, estudiantes, les den tareas de poder, les entreguen tareas, los unan, los organicen, los dirijan y les permitan combatir. En el campo, entregar las tareas de poder a los Consejos Comunales Campesinos ya creados, desarrollarlos y a partir de ellos movilizar al pueblo en el campo.

—Por último, el tercer elemento: todo ello exige redefinir la política de alianza de la izquierda. Redefinir el campo de la izquierda. Abandonar los lazos. No mirar más la cara al Consejo Nacional del PDC. No siempre pensar en los votos del Parlamento, en la mayoría parlamentaria de la DC. No siempre ir mirando a cada parlamentario DC o a la Contraloría y decidirse a crear una alianza revolucionaria dentro de las fuerzas de la izquierda, que existe. Unir al pueblo, unir a los revolucionarios, abandonar los lastres, dentro y fuera de la UP.

Para nosotros, esas son las alternativas y aquí terminamos:

—O combatir al PDC como enemigo de clase, o ceder a su presión.

—O movilizar al movimiento de masas, o reprimir al movimiento de masas.

—O unir a los revolucionarios, o reprimir a los revolucionarios.

Ese es el camino. Son dos políticas. La de los reformistas o la de los revolucionarios. La izquierda y los trabajadores tienen la palabra.

[...]

Pregunta: Pero, según el Mensaje, ¿cómo ven al Presidente Allende, como reformista o revolucionario?

Respuesta: Ese es un problema que tiene que resolver el conjunto de la izquierda, y el Presidente Allende es parte del conjunto de la izquierda. Y dependerá de la correlación de fuerzas en el seno de la izquierda. Comprenderá que no estamos en sesión de sicoterapia para hacer análisis individuales ni de personas. Lo estoy planteando en términos generales. Hay una

correlación de fuerzas en la izquierda. Cada cual, cada sector y cada personero tiene dos opciones. Están comenzando a plantearse. Evidentemente hay rasgos anteriores de los cuales cada uno tendrá que responder. Sería inoficioso plantearnos sobre ello. El Presidente Allende es un componente más, un personero de la izquierda, un hombre que quiere conducir un proceso adelante. Serán el movimiento de masas y el conjunto de las fuerzas de izquierda los que establecerán la correlación de fuerzas entre reformistas y revolucionarios. Y allí tendrán que ubicarse el Presidente Allende y sus partidarios.

[...]

***

MANUEL CABIESES (MIR): LAS TAREAS DE LOS REVOLUCIONARIOS EN LA ETAPA ACTUAL

(*Punto Final* Nº 160, 20 de junio de 1972)

(Tomo 4, pp. 2515-2526)

> Dijimos que en nuestro país teníamos un Gobierno de los trabajadores pero que no sólo bastaba eso. Que lo importante era el control de todo el poder político y que el poder político era la manta que cubría los intereses de los patrones, llamándose Parlamento, Justicia, Leyes, Fuerza Represiva, etc. Señalamos que el socialismo se consigue quitando sin conciliaciones el poder político a los patrones.
>
> (Declaración del Consejo Comunal Campesino de Nueva Imperial).

"Punto Final" ha procurado recoger en sus páginas —en todas sus dimensiones— el trascendental debate ideológico que tiene lugar en el seno de la izquierda chilena. Nuestra única limitación ha sido el espacio que se hace insuficiente para registrar tan variadas posiciones políticas. Por eso, lamentablemente, sólo hemos podido publicar aquellos documentos, discursos y declaraciones que cubren lo substantivo de la discusión. Esta lucha ideológica se polariza —básicamente— entre dos posiciones antagónicas, representadas por reformistas y revolucionarios, respectivamente. Entre ambos polos a veces se tienden hilos de comunicación y aún de circunstancial entendimiento. Pero, en realidad, ni con la mejor buena voluntad puede llegarse a una fórmula de conciliación permanente entre ambas posiciones. El debate puede —como ocurre muchas veces— tener reflujos pacíficos, pero las diferencias son tan grandes que no tardan en saltar al primer plano, superando los entendimientos tácticos. Esta divergencia insalvable entre reformistas y revolucionarios se ha dado en todo episodio histórico en que las masas proletarias vislumbraron la conquista del Poder.

El triunfo de los revolucionarios en su confrontación ideológica con los reformistas significó enseguida la victoria del proletariado en su enfrentamiento armado con la burguesía. O sea, una cosa está ligada a la obra, dialécticamente por así decirlo. La lucha ideológica que precede a una revolución, es condición *sine qua non* para hacer madurar las condiciones subjetivas del proceso revolucionario. Dicho de otra manera, el proletariado necesita, antes de pasar a la ofensiva revolucionaria contra la burguesía, derrotar al reformismo que actúa en su propio seno.

Otra característica singular, que se reproduce una y otra vez en todo caso histórico, es la minoría inicial en que se encuentran los revolucionarios dentro del país donde se plantean condiciones revolucionarias objetivas.

Contrariamente a lo que pudiera suponerse —ya que los reformistas, mayoría inicial, se empeñan en difundir esa idea falsa—, el proceso revolucionario no se inicia con un aplastante respaldo político y ni siquiera con el apoyo cohesionado y orgánico de las masas obreras y campesinas. La voluntad revolucionaria de las masas trabajadoras corre por cauces profundos que irrumpen en la superficie después que se ha definido la lucha ideológica entre reformistas y revolucionarios. Es en ese instante —el "momento revolucionario"— cuando los trabajadores toman en sus manos la conducción del proceso, bajo consignas revolucionarias. Las masas se lanzan a la lucha, vencen a sus enemigos de clase y conquistan el Poder. Así ha ocurrido siempre en la historia de las revoluciones y en cada nuevo episodio se repite el esquema señalado. Desde 1917, cuando los bolcheviques derrotaron previamente a los reformistas (mencheviques y social-revolucionarios), que probaron hasta la saciedad ser agentes de la burguesía, a cuyo lado se pusieron en la guerra civil, la lucha ideológica entre revolucionarios y reformistas, y la minoría inicial aparente de los primeros, viene formando parte del cuadro general de toda revolución.

[...]

I

"El problema principal de toda revolución —escribió— es, indudablemente, el problema del poder estatal. ¿Qué clase es la que tiene el poder en sus manos? Ello decide todo. No se puede esquivar ni apartar el problema referente al poder, pues precisamente este es el problema fundamental que lo determina todo en el desarrollo de la revolución, en la política exterior e interna. El hecho de que nuestra revolución haya "gastado en vano" seis meses de vacilaciones respecto a la organización del poder, es indiscutible, y está determinado por la política vacilante de los socialistas-revolucionarios y de los mencheviques. Pero, a su vez, la política de estos partidos se ha determinado, en última instancia, por la posición de clase de la pequeña burguesía, por su inestabilidad económica en la lucha entre el capital y el trabajo. El interrogante reside ahora en saber si la democracia pequeñoburguesa ha aprendido algo o no en estos tan importantes seis meses, extraordinariamente ricos en contenido. Si la respuesta es negativa, entonces la revolución ha perecido y sólo una insurrección victoriosa del proletariado podrá salvarla. Si la respuesta es afirmativa, hay que empezar con la inmediata creación de un poder firme y estable". "...Sólo el poder soviético podría ser estable, sólo a él no se le podría derrocar, aún en las horas más agitadas de la revolución más violenta..."

"Pero la consigna "El poder a los soviets" se entiende, con mucha frecuencia, si no en la mayoría de los casos, de una manera completamente equivocada, en el sentido de "un ministerio formado con los partidos mayoritarios de los soviets"; y en esta opinión profundamente equivocada desearíamos detenernos con más detalle".

"Un ministerio formado por los partidos mayoritarios de los soviets implica un cambio de personas en el cuerpo ministerial, conservando intangible todo el viejo aparato del poder gubernamental, aparato íntegramente burocrático, íntegramente no democrático, incapaz de llevar a cabo reformas serias que constan incluso en los programas de los socialistas-revolucionarios y de los mencheviques".

"El poder a los soviets significa una transformación radical de todo el viejo aparato del Estado, aparato burocrático que frena todo lo que es democrático; significa la eliminación de dicho aparato y su reemplazo por otro nuevo, popular, o sea, auténticamente democrático, el de los soviets, que implica una mayoría organizada y armada del pueblo: obreros, soldados y campesinos; significa ofrecer la iniciativa y la independencia a la mayoría del pueblo, no sólo en la elección de los diputados, sino también en el manejo del Estado y en la realización de reformas y transformaciones".

[...]

Cabe, sin embargo, una reflexión adicional. Con todo lo esclarecedor que resulta buscar inspiración y lecciones en el leninismo, es imposible insertar calculadamente una situación histórica determinada —como la chilena— en el contexto peculiar que abordaron Lenin y los bolcheviques. Eso es justamente otro rasgo característico de todo proceso revolucionario. Cada situación histórica que coloca a las masas en posición de avanzar a la conquista del Poder, abre nuevos y multifacéticos problemas, y plantea una diversidad de aspectos importantes o adjetivos, que el genio y lucidez de los revolucionarios de cada país deben resolver por sí mismos.

Creemos que conviene insistir en este punto no sólo porque el propio Lenin rechazó convertirse en "ícono sagrado", sino porque, además, en la lucha ideológica entre reformistas y revolucionarios que trae aparejado el proceso chileno, se suelen confundir los "tiempos históricos".

Por ejemplo, el dirigente del Partido Comunista, Orlando Millas, en un artículo que insertamos más adelante, ha buscado inspiración para sus tesis reformistas en la Nueva Política Económicoa (NEP) que los bolcheviques bajo la dirección de Lenin aplicaron en 1921. Aunque el diputado Millas se apresura al aclarar que "sería absurdo comparar circunstancias históricas tan disímiles como ésa y la de Chile de 1972", calificando antici-

padamente de "torpeza" copiar las medidas tomadas en la URSS hace más de medio siglo, lo evidente es que él toma pie de la cita de Lenin para propiciar un "golpe de timón" que sería el equivalente de la NEP. Así por lo menos lo han entendido la mayoría de los lectores del artículo de Millas. Pues bien, el principal y no único error que comete Millas al citar a Lenin, consiste en que cuando los bolcheviques diseñaron por necesidad imperiosa la NEP, hacía ya cuatro años que controlaban el Poder y eran la única nación socialista del mundo. Estos detalles trastrocan todo el cuadro y convierten el "golpe de timón" en Chile en algo muy distinto al que dio Lenin en 1921. Repitamos la pregunta que hacía Lenin en la extensa cita que reprodujimos más arriba: "¿Qué clase es la que tiene el poder en sus manos? Ello decide todo". En la URSS, cuando se planteó la NEP, después de remontar aislado una sangrienta guerra civil en que la burguesía fue apoyada directamente por el imperialismo, el proletariado ruso tenía todo el Poder en sus manos. Los obreros, soldados y campesinos revolucionarios eran la inmensa mayoría del país. Habían quedado atrás esos meses de la primera mitad de 1917, cuando al partido bolchevique lo seguía una minoría de la clase obrera.

[...]

En Chile de 1972, después de veinte meses de gobierno con participación de ministros comunistas y socialistas, ni siquiera se ha producido el quiebre de las viejas instituciones burguesas, como el Parlamento, los Tribunales y la Contraloría, y mucho menos el aparato armado se ha fracturado en beneficio de las clases revolucionarias. Por el contrario, es perceptible claramente que la institucionalidad burguesa vive una época de "renacimiento". En términos proporcionales, podría afirmarse que instituciones como el Parlamento, los Tribunales y la Contraloría son en este momento mucho menos cuestionadas que hace dos años. El dominio de la ideología burguesa —mediante el método casi pueril de infundir miedo con una dictadura proletaria que en su fuero íntimo consideran remota—, resulta demasiado ostensible como para subrayar ese aspecto de la oposición burguesa.

Chile de 1972 no es ni la solitaria URSS de 1921, que obligue a un repliegue táctico del proletariado, ni es Rusia de 1917 con los bolcheviques combatiendo al ejército reaccionario y a la intervención militar extranjera, y aplicando con todo rigor la dictadura del proletariado. Ni una ni la otra cosa.

[...]

Los reformistas serán desplazados por los revolucionarios, además, por un imperativo ineludible. El propio Lenin advirtió que el tránsito de la democracia al socialismo, mediante formas orgánicas, sólo se puede conce-

bir bajo la dictadura del proletariado. Está archiprobado como para abundar en eso. Pero vale la pena añadir que los objetivos puramente democráticos, como los que se plantearon inicialmente los revolucionarios rusos o cubanos, fueron superados en cuanto el proletariado cobró conciencia de su fuerza. En el proceso chileno hay también un potencial emergente en el seno de la clase obrera, que se orienta hacia el socialismo. Esa fuerza que está naciendo a ojos vista en las fábricas y en el campo, se plantea metas mucho más elevadas que una NEP. En la medida en que eso existe, cobra cuerpo otra amenaza peor para los reformistas: la aparición de una fuerza de rechazo al proletariado, dirigida por el fascismo. Esto también se da en el caso chileno y es indiscutible —ahí está el caso español para probarlo— que únicamente con métodos de lucha proletarios, o sea revolucionarios, se puede contrarrestar el peligro fascista. El reformismo es incapaz por sí solo de atajar al fascismo y mucho menos de conquistar el apoyo de las masas para vencerlo en un combate frontal. El reformismo, como método de transición al socialismo, es perfectamente incapaz, por todas estas razones, de suplantar a la dictadura del proletariado.

II

[...]

El extenso artículo de Orlando Millas —que reproducimos más adelante— tiene una gran importancia política. Por una parte, la línea que allí se traza es más o menos la que, en definitiva, adoptó el gobierno, a juzgar por los hechos conocidos al cierre de esta edición. De otra parte, el artículo de Millas se ha convertido en el eje de una confrontación dentro de la Unidad Popular entre posiciones reformistas y revolucionarias. También al interior de la UP los revolucionarios están en minoría, como reflejo del marco nacional en que opera esa coalición política. Por último, el artículo de Millas hay que analizarlo con la seriedad que merece la voz oficial de la Dirección del partido más orgánico de la UP.

Hay aspectos en ese artículo con los cuales no se puede estar en desacuerdo. Por ejemplo, en lo que se refiere a las limitaciones del capitalismo de Estado, aspecto que “Punto Final” ha abordado más de una vez atrayendo sobre sí muy poco fraternales ataques de sectores del PC que hoy expresan parecidas reservas.

Tampoco disentimos de las críticas que hace Millas a las deficiencias de la participación obrera en las empresas del área social. Creemos que el problema es mucho peor a como él lo pinta y que, sin duda, aparte del

economicismo y de la burocracia sindical, herencias de medio siglo de práctica política de la izquierda tradicional, hay una peligrosa y fuerte tendencia tecnocrática entre interventores y otros funcionarios, que amenaza fortalecer todavía más el capitalismo de Estado, cerrando el paso a relaciones auténticamente socialistas de producción.

Pero Millas busca el ejemplo de la abortada revolución nacionalista de Bolivia, en la década del 50, para disparar contra "la fraseología sobre el control obrero..." Y es aquí donde empiezan a aparecer las orejas reformistas de su artículo. Porque justamente es a partir del control obrero donde se forma el poder del proletariado. Los trabajadores encuentran en esos comités y consejos la mejor escuela para aprender a ejercer su dictadura de clase que habrá de suplantar a la dictadura de la burguesía. Todavía más: solamente el control obrero en las áreas mixta y privada podrá evitar los desajustes y problemas reales que crea el proceso y que se traducen en boicot, escasez de productos de consumo popular, especulación, mercado negro, etc. Las Juntas de Abastecimientos y Precios (JAP), una excelente iniciativa, no tendrán eficacia si no están apoyada en el control obrero a nivel de la producción.

[...]

Lo que ocurre con esto del control obrero es que a los reformistas les atemoriza porque lo confunden con los soviets, o consejos de obreros, soldados y campesinos, cuya formación requiere que esté a la orden del día la lucha por el poder.

Lenin advierte que sería un error formar los consejos industriales obreros "sólo con obreros partidarios de la dictadura del proletariado. La tarea del Partido Comunista —añade— consiste, por el contrario, en aprovechar la desorganización económica para organizar a los obreros y ponerlos en la necesidad de combatir por la dictadura del proletariado ampliando la idea de la lucha por el control obrero, idea que todos comprenden ahora". (Id.).

Es aproximadamente lo que ha ocurrido en la industria manufacturera de metales MADEMSA. Obreros partidarios de la dictadura del proletariado decidieron tomarse esa industria, que pertenece a uno de los más influyentes clanes financieros del país. En la asamblea en que se aprobó pedir un interventor al gobierno, los obreros democristianos votaron en contra. Pero acataron la decisión de la mayoría y entregaron su apoyo valioso. El planteamiento de ellos para sumarse a la nueva fase del trabajo en la industria, fue participar sin discriminaciones sectarias en los comités que harán posible el control obrero en la fábrica. Un inteligente manejo de la situación en MADEMSA, desde los niveles del "equipo económico" del

gobierno, hasta los obreros revolucionarios de la industria, ha deshecho todas las maniobras publicitarias y políticas montadas por el clan propietario de la fábrica.

[...]

La burguesía aparece salvada de culpa hasta el extremo que Millas plantea que sea el proletariado el que haga concesiones, o sea, que concilie y pida perdón. Para el articulista "la correlación de fuerzas ha sido afectada, en contra de la clase obrera y del Gobierno Popular, por errores políticos y económicos que podemos resumir diciendo que constituyen transgresiones al programa de la UP". Lo mismo que dicen partidos de la burguesía, como el PDC. Pero ha sido, en cambio, la excesiva observancia de un Programa que necesariamente debería ser dinámico (quizás por eso se le apellido "Básico"), lo que ha producido la actual debilidad de la UP. La receta de Millas no hará, pues, sino debilitarla todavía más.

Un miembro del "equipo económico" que dirige el Ministro Pedro Vuskovic parece refutar la acusación de Millas cuando dice: "El Programa planteado por la izquierda en 1970 y aprobado por el pueblo de Chile, es por lo tanto de un claro contenido revolucionario contrapuesto a todo intento de reformismo desarrollista. El Programa es no sólo antimperialista y antioligárquico, sino sobre todo anticapitalista, y por ende, de transición al socialismo... En consecuencia, el problema fundamental que plantea el Programa Básico no es un problema de carácter técnico-económico, sino el problema político de la transformación revolucionaria. Esta es la razón por la cual la política económica del Gobierno Popular es de naturaleza esencialmente política". (Pío García, "La política económica del Gobierno Popular", revista "Sociedad y Desarrollo" del CESO N° 1, 1972).

En efecto, en el Programa Básico se plantea "iniciar la construcción del socialismo" en Chile y el accionar económico del gobierno debe contribuir a que la lucha decisiva por el poder, que es política, se libre en las mejores condiciones para el proletariado. El aporte del gobierno a esa lucha de clases debe consistir en lo que define el mismo autor: "suprimiendo en esta etapa la propiedad privada sobre los medios de producción fundamentales; nacionalizando las riquezas básicas del país; desarrollando la reforma agraria; nacionalizando el sistema bancario y financiero; nacionalizando el comercio exterior y los centros monopólicos y estratégicos de la industria y de la distribución" (Pío García, id.). "...Esto requiere —añade— establecer principios de organización y dirección socialista al interior del área de propiedad social, asegurar a ésta el carácter de dominante en la economía, subordinar a ella el área de la propiedad mixta y someter a sus condiciones el área de la propiedad privada; en suma, reemplazar el funcionamiento de

la economía según la ley de la ganancia capitalista por su funcionamiento según la planificación socialista".

El desplazamiento hacia la derecha que ha sufrido el eje político en el seno de la Unidad Popular, como efecto del planteamiento formulado por Millas, hace que la cita anterior —como estará pensando más de algún lector— parezca más la de un "ultraizquierdista" que el razonamiento de un técnico del "equipo de Vuskovic". Y es que por efecto de la presión reformista en el interior de la UP, que no ha sido bien contrarrestada por la minoría revolucionaria, el "equipo económico" como suele llamarse al grupo que encabeza el ministro Vuskovic, ha terminado por situarse en la vanguardia de las fuerzas de la UP que luchan por poner al gobierno al servicio de los objetivos estratégicos del proletariado.

[...]

El cumplimiento del Programa Básico de la UP no tiene —como se cree— un margen de aplicación de seis años, lo que haría posible detenerse ahora para seguir después. Ni siquiera mirado desde un ángulo estricto de política económica es prudente apagar el motor o reducir la velocidad para ceñirse a las normas de tránsito al socialismo que permite la burguesía. Completar el área social, estimulando la movilización de los propios trabajadores donde se pueda y con ayuda del aparato de gobierno donde se requiera; alentar el control obrero en las dos mil empresas industriales y comerciales, medianas y grandes de la burguesía no monopólica; completar la reforma agraria rebajando a 40 hectáreas la reserva; brindar seguridad de abastecimiento y precios a la pequeña burguesía productora y comercial; crear Consejos de Trabajadores Urbanos tal como en el campo, y dotarlos de facultades; y otras medidas que han señalado tanto el Partido Socialista como el MIR y el "equipo económico" del propio gobierno, echarían a andar un verdadero proceso revolucionario. La solidaridad activa y concreta de los países socialistas, al mismo tiempo, seguramente se pondría en acción si Chile se plantea de verdad crear un Estado proletario y antimperialista.

Pero al margen de lo que se desea que hiciera el gobierno, a los revolucionarios les están planteadas tareas propias. La principal es ganar a las masas para conquistar el poder, ampliando sus reivindicaciones democráticas de hoy. Para esa tarea no sirven las sectas. Hay que ver lo que hicieron organizaciones revolucionarias del pasado. Los bolcheviques, por ejemplo, se fusionaron en 1917 con varios grupos y tendencias que les eran afines y a las cuales antes habían combatido. La vida interna del partido bolchevique fue extraordinariamente rica y esa lucha no lo dividió sino que, al contrario, lo hizo más fuerte para afrontar la gloriosa tarea de llevar a

cabo la primera revolución socialista. El Movimiento "26 de Julio" de Cuba, hizo otro tanto, reagrupando sectores revolucionarios hasta ganar el apoyo de las masas urbanas y campesinas que decidieron la revolución. En Chile, esta tarea también está planteada. El proletariado necesita una dirección revolucionaria consecuente. Para lo cual hay que "unir, unir y unir", como aconsejaba Fidel Castro en su visita a Chile.

III

"El deber de todo revolucionario es hacer la revolución".
Declaración general de OLAS, agosto de 1966.

"Las fuerzas populares unidas buscan como objetivo central de su política reemplazar la actual estructura económica, terminando con el poder del capital monopolista nacional y extranjero y del latifundio, para iniciar la construcción del socialismo".
Programa Básico del Gobierno Popular, diciembre de 1969.

Si bien es ilógico pedirle peras revolucionarias al olmo reformista, tampoco es justo aceptar el criterio tecnocrático y desarrollista que opone Orlando Millas al libre curso de un proceso de contenido revolucionario.

Su artículo pone el acento en la desorganización de la economía que se ha producido como resultado de las nacionalizaciones y cambios en marcha. Aun cuando esa desorganización no revista los caracteres dramáticos que parecen fluir del artículo de Millas, es cierto que existe. Pero de qué otra manera se podría "reemplazar la actual estructura económica", como plantea el Programa Básico de la UP, si no es provocando algunos desajustes transitorios. Lo grave no está en los errores que ha cometido el "equipo económico" y ni siquiera en el peso que tiene el economicismo dentro de la clase trabajadora, factor que gravita seriamente y que no tardó en lanzar por la borda el Convenio CUT-Gobierno sobre remuneraciones. Lo serio es que los problemas económicos que afectan más intensamente a la población son el resultado del sabotaje deliberado, implacable y bien calculado de la burguesía y del imperialismo norteamericano. Ellos son los grandes responsables que no aparecen enjuiciados en el artículo de Millas. Sin embargo, él hace recaer la culpa en la clase trabajadora que lucha "transgrediendo" el Programa. Se trata de los obreros que se toman las fábricas boicoteadas o de los campesinos que ocupan los fundos desmantelados por los latifundistas. Millas se salta olímpicamente el fenómeno de la lucha de clases, reactivado a partir de la instalación de un gobierno que se

compromete a terminar "con el poder del capital monopolista nacional y extranjero y del latifundio, para iniciar la construcción del socialismo". Cae así, en forma por demás visible, en planteamientos puramente económicos y desarrollistas que compartiría sin vacilaciones hasta el más moderado experto de la CEPAL. No es extraño, pues, que la Democracia Cristiana los acoja jubilosamente.

Por la vía que dibuja Millas es imposible "reemplazar la actual estructura económica", aunque ciertamente su alternativa puede traer orden y desarrollo. Si a esto se agrega que un programa reformista está en capacidad de obtener amplio apoyo internacional, comenzando por el respaldo del imperialismo, se entiende por qué los planteamientos de Millas fueron acogidos con tanto entusiasmo por el reformismo burgués representado por la Democracia Cristiana.

"El imperialismo —ha dicho Fidel Castro— alienta el reformismo. Y en la medida en que su desprestigio crezca y su influencia se pierda, su esfuerzo será para desalentar revoluciones y alentar reformas, pero que mantengan su dominio en la medida de lo posible" (PF N° 158).

Está de más decir que Cuba no alienta políticas reformistas. ("¡Nosotros dentro de nuestro país, y en el contexto del movimiento internacional, apoyamos la política revolucionaria! ¡Y en América Latina somos partidarios de políticas revolucionarias! Porque sabemos que el reformismo no resuelve nada, que los problemas son muy serios y muy profundos y sólo verdaderas revoluciones los pueden resolver"). En el esquema que plantea Millas, y que parece imponerse en la Unidad Popular, poco importa el apoyo de Cuba, ciertamente. Hay otras naciones, muy poderosas, que sí están dispuestas a prestar su contribución a una fórmula reformista para Chile. En ese sentido el programa del reformismo puede obtener éxito en la misma medida que lo logró el pasado gobierno de la Democracia Cristiana, o sea, dejará abierto el camino a una alternativa revolucionaria y antimperialista verdadera. Hacia ese momento, apoyados por las masas organizadas de trabajadores, deben apuntar los revolucionarios y prepararse en forma consecuente para la conquista del poder. Para ello no bastan los buenos propósitos y ni siquiera ayuda mucho hacer conocer previamente al enemigo cada paso organizativo que se dé. Se trata, en cambio, de un trabajo silencioso, diario, que sin descuidar la lucha ideológica, más necesaria que nunca, ponga el acento principal en la organización.

Manuel Cabieses Donoso.

***

MIR (COMISIÓN POLÍTICA): EL REFORMISMO Y EL MIR
(11 de julio de 1972)

(Tomo 4, pp. 2643-2649)

Declaración de la Comisión Política del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) a todo el pueblo:

1. Dos hechos de gran importancia han ocurrido durante las últimas semanas: el llamado cónclave UP y las conversaciones DC-UP. Ambos hechos están íntimamente vinculados; se complementan recíprocamente.

Concretadas las principales consecuencias a que, necesariamente, debían conducir las acciones de los que confunden la realidad con sus propias ilusiones, los trabajadores están en óptimas condiciones para sacar las conclusiones debidas.

Ha llegado el momento de que los dirigentes reformistas del PC y de algunos sectores de la UP, le den las correspondientes explicaciones al pueblo. Aquellos que hicieron todo lo posible por delegar en los sirvientes políticos de los patrones y del imperialismo, la determinación respecto de cuánto deben hoy avanzar los trabajadores, les deben una explicación a los trabajadores.

[...]

Los vendedores de ilusiones, los que sueñan con el entendimiento con los dueños de las fábricas y de los fundos han cosechado, una vez más, sólo reveses: ha sido desaforado el Intendente de Santiago, acusado constitucionalmente el segundo Ministro del Interior y han sido rechazados los vetos... Se han cubierto de oprobio los reformistas, corriendo por los pasillos del Congreso en busca de inexistentes partidarios de los cambios, mientras en la sala de sesiones de la Cámara los Diputados de la DC, del PN, de la DR y del PIR desaforaban a Joignant y acusaban constitucionalmente a Del Canto, mientras en el Senado los parlamentarios de esos mismos partidos rechazaban alegremente, entre risas y pantomimas vergonzosas, cada uno de los vetos del Presidente de la República a la Reforma Constitucional fraguada por Fuentealba y por Hamilton.

2. ¿Pueden sorprender estos resultados a los trabajadores? Nosotros pensamos que no.

La UP no llegó a estas conversaciones —por haber renunciado a ello—, en la cima de un incontenible avance de las masas, a la cabeza de un movimiento trabajador fuerte, organizado, unido nacionalmente y con un

gran desarrollo de su conciencia política. Este renunciamiento ha sido su más grave error, más aún si se considera que todavía subsisten intactas las condiciones para lograrlo.

No llegó la UP a imponer sus condiciones a un adversario a la defensiva, debilitado y desmoralizado, que sólo tuviera como alternativa aceptar las condiciones que el proletariado, a la vanguardia de las fuerzas de todo el pueblo, le imponía o, bien, a resignarse a ser derrotado sin contemplaciones.

Por el contrario. Producto de una conducción que se ha caracterizado por su renuencia a golpear al conjunto de la gran burguesía, limitándose a herir ciertos intereses, que se ha caracterizado por su persistencia en tratar de proteger a inmensos sectores de los dueños de las fábricas y de los fundos, la UP y el Gobierno se han puesto en contradicción con importantes sectores de las masas y han provocado la dispersión del movimiento obrero y campesino.

Por otra parte, la insistencia en permanecer en el camino único del acuerdo parlamentario con la DC, ha llevado a la desmoralización de las masas, a la pérdida de la visión y la confianza de éstas en sus propias y enormes fuerzas.

[...]

3. Por lo demás y como lo saben los trabajadores, no fue la clase dominante la que buscara anhelante estas conversaciones.

Fue necesario para que se produjeran, que la dirección del PC y algunos otros dirigentes de la UP buscaran imponer dentro de esta última un viraje hacia la derecha, un golpe de timón en la conducción económica y política que permitiera a los "negociadores" de la DC poder venir a cumplir dignamente su papel de amarre y de freno.

Volodia Teitelboim y luego Orlando Millas fueron los encargados de crear el marco adecuado. El primero, en el terreno político, creó la ficción, profundamente mentirosa, de dos extremos buscando la guerra civil y el baño de sangre y, por otra parte, un amplio frente del centro y de izquierda, partidario del mantenimiento de la democracia y de los cambios sociales y económicos. Había entonces, según esta descripción burda y falsa de la realidad política, condiciones más que suficientes para un entendimiento entre la DC y la UP.

El antagonismo real, que atraviesa este país de arriba a abajo, es el que existe entre el conjunto del proletariado y todo el pueblo, que lucha por conquistar sus reivindicaciones de décadas, y la resistencia implacable de una minoría explotadora, que se resiste por todos los medios a su alcance a

abandonar sus mezquinos privilegios. Esta, que es la verdadera y única línea demarcatoria, fue mañosamente ocultada.

Orlando Millas se encargó de la parte material, concreta, ofreciendo en su artículo del 5 de junio garantías a la burguesía agraria e industrial, no sólo de permanencia sino, de progreso económico, de enriquecimiento, para que acumulara sus ganancias en paz y tranquilidad. El combate al "mirismo" fuera y en el interior de la Unidad Popular, la lucha por impedir que continuaran produciéndose "trasgresiones al programa de la Unidad Popular" era el complemento, en lo político, de las garantías económicas ofrecidas.

El empuje de los sectores de las masas abandonados progresivamente por las concesiones anteriores, cuyo aprovechamiento para fortalecer las propias fuerzas es imprescindible, es así deslegitimado y recibe el tratamiento de "ultra", "termocéfalo", acompañante de la derecha.

Millas además establecía que la reforma agraria debía finalizar ahora mismo y, pasadas algunas empresas al área social y devueltas a sus "legítimos dueños", las que habían sido requisadas o intervenidas indebidamente, el grueso de la burguesía agraria y la inmensa mayoría de la gran burguesía industrial podrían dedicarse a cumplir, sin sobresaltos, su rol histórico de explotadores de la clase obrera.

Ambos planteamientos pavimentaron el camino del inicio de las conversaciones, a pesar que dentro de la propia UP no estaba resuelta, y aún no lo está, la controversia entre esta línea reformista y otra que, apoyándose en las corrientes revolucionarias de dentro y fuera de la UP, busca desatar la energía de las masas para profundizar y empujar hacia adelante el proceso.

La favorable acogida que este modelo de concesión y freno encontrara inicialmente en el ala reformista burguesa de la DC, zanjó transitoriamente la controversia dentro de la UP en favor de los reformistas. Estos encontraron en el sector burgués reformista de la DC la fuerza de que habían carecido hasta ese momento, para lograr imponer temporalmente la conciliación y el freno al conjunto de la UP.

La debilidad permanente e insuperable del ala reformista burguesa de la DC impidió, igual que en innumerables ocasiones anteriores, que el entendimiento UP-DC se concretizara. El sector mayoritario de la DC hizo valer, una vez más y con la oportunidad de siempre, los intereses de la gran burguesía y del imperialismo que representa y sirve, provocando el fracaso del entendimiento UP-DC.

Los grandes derrotados de esta jornada son el reformismo pequeñoburgués de la UP (Teitelboim, Millas, etc.), y el ala reformista burguesa de la DC (Fuentealba, Leighton, etc.).

Su éxito habría significado, en todo caso, peores retrocesos, pues se habría impuesto el freno a la reforma agraria, las garantías e impunidad a la mayoría de los dueños de las industrias, la concreción de una política de salarios y precios contraria al interés de las grandes masas, a la vez que se habrían hecho irresistibles las tentaciones de renunciar a la estatización completa de los bancos, de la Papelera y un número no conocido aún de grandes monopolios, al mismo tiempo que se habría impuesto el financiamiento, con el dinero de los trabajadores, a la prensa y radio desde los que se les calumnia y ataca diariamente. En suma: el cogobierno desde el Parlamento de los patrones nacionales y extranjeros.

Se habría legitimado, además, una forma y estilo de conducción que se funda en las negociaciones a espaldas de la masa, en el combate a sus movilizaciones, en la represión política y puntualmente física a los sectores de las masas que no se resignan al inmovilismo y la pasividad.

Se habría legitimado una política de *concesiones* a la burguesía y al imperialismo, de *freno* al avance de los trabajadores sobre las fábricas y fundos y sobre la institucionalidad de los patrones, de *represión* al movimiento de masas y a los revolucionarios; política que se habría disfrazado de avance, de consolidación, de revolución.

Sin embargo, pese a este fracaso, el capítulo de la conciliación, el freno y la represión no se ha cerrado definitivamente. Aún los Millas y los Fuentealba, cada uno desde su propia posición, insisten y reiteran que el entendimiento UP-DC no ha fracasado.

Detrás de la insistencia de Fuentealba está el intento del amarre definitivo, del debilitamiento máximo del Gobierno de la Unidad Popular. El intento de perseverar en la táctica doble que la DC ha empleado con pleno éxito hasta hoy; mientras unos amarran, los otros golpean, acumulando fuerzas de derecha en su conjunto.

Detrás de la insistencia de Millas, está el propósito de conseguir a cualquier precio, aunque sea claudicando, el triunfo de la política que se disfraza de avance, de consolidación y de revolución.

4. Por todo lo anterior, el MIR reitera que la alternativa reformismo o revolución en el seno de la izquierda persiste como la disyuntiva fundamental del período.

El combate en el seno de la izquierda por aislar y derrotar al reformismo encuentra, en este momento, su mejor terreno, su mejor oportunidad y su mayor urgencia.

Los enormes sectores de la UP —cuadros medios, militantes y dirigentes— que rechazaron el entendimiento con la DC, que se marginaron de las conversaciones y que descartan hoy todo intento de proseguirlas, junto a

los que han denunciado permanentemente el entendimiento con los sirvientes DC de los patrones nacionales y extranjeros, encontrarán en esta lucha las mejores condiciones sociales y políticas para alcanzar sus objetivos.

Es que no sólo las corrientes revolucionistas, de dentro y fuera de la UP, han combatido en esta jornada los intentos del reformismo de los dirigentes del PC y de algunos dirigentes de la UP.

Los trabajadores de Santiago y Concepción, los mineros, los campesinos y los obreros del campo y la ciudad continuaron sus luchas y movilizaciones en defensa de su salario, de la salud, contra la burocracia y la justicia de los patrones.

En el transcurso de estos combates, formas superiores de organización de masas y nuevas alianzas políticas que cuentan con el apoyo mayoritario de los trabajadores, han aparecido. Elementos componentes primarios de los Consejos Comunales de Trabajadores, como fórmula alternativa al Parlamento, a la Justicia y a todas las restantes instituciones de los patrones comienzan a aparecer.

Sin duda, las vanguardias de la clase obrera rural y urbana, de los pobladores, de los campesinos y de los estudiantes, han hecho caso omiso de la política de la conciliación, del freno y la represión que, a espaldas del conjunto de pueblo, algunos pretenden imponer.

5. Las enseñanzas que de todo esto debemos recoger son claras. Sólo la fortaleza de un movimiento de masas vertebrado orgánicamente, que golpee nacionalmente a los grandes patrones del campo y la ciudad, que sea conducido por un programa revolucionario, puede garantizar el curso del proceso hacia el socialismo.

Sólo una nueva alianza política que una a todos los revolucionarios, de dentro y fuera de la UP, puede formular un programa que, por reflejar nítida y precisamente los intereses de los pobres del campo y la ciudad y los de la pequeña burguesía propietaria y asalariada, sea capaz de proporcionar la fuerza suficiente para continuar el avance en el terreno económico y comenzar a golpear la institucionalidad de los patrones, principal freno del momento actual.

Una nueva institucionalidad debe comenzar a crearse, simultáneamente. Las masas deben comenzar a dotarse, ellas mismas, de formas orgánicas propias que les posibiliten el ejercicio directo y creciente del poder político, en todos sus aspectos. Ellas son los Consejos Comunales de Trabajadores, en la ciudad y el campo.

Si la energía de las masas, movilizada tras sus intereses inmediatos, debe encauzarse y adquirir la perspectiva de transformación revolucionaria de la sociedad, al mismo tiempo, en el combate contra el actual orden de

los patrones, las masas deben poder resolver, ahora mismo, sus problemas de salarios, salud, justicia y defensa general de sus intereses.

La única alternativa posible y concreta capaz de realizar esa síntesis son los Consejos Comunales de Trabajadores.

Toda expresión de lucha de las masas contra el Parlamento, la Justicia de los patrones o la burocracia, debe darse unida a la perspectiva de crear y fortalecer éstos, sus propios órganos de poder.

Toda lucha de masas de carácter reivindicativo debe vincularse a la creación y fortalecimiento de éstos, sus propios órganos de poder económico.

6. El programa revolucionario que se levante debe contener, a lo menos, los siguientes puntos:

—Expropiación de todas las empresas de la gran burguesía industrial, comercial y financiera. Inmediato traspaso al área social de todas las empresas con un capital igual o mayor de 14 millones de escudos. Defensa irrestricta de las industrias requisadas, intervenidas o pasadas al área social.

—Expropiación sin indemnización, al más corto plazo, del capital norteamericano en la industria, las finanzas y el comercio.

—Expropiación sin indemnización de la tierra, sin reserva y a puertas cerradas de todos los fundos de la gran burguesía agraria.

—Establecimiento del control obrero en la gran industria privada, en la mediana y pequeña industria y en los fundos de la mediana y pequeña burguesía agraria.

—Dirección y control obrero en las empresas estatales, servicios públicos y en el conjunto de la economía.

—Apoyo de todo tipo, bajo condiciones de control obrero, a la pequeña y mediana burguesía del campo y la ciudad, y del comercio.

—Creación de los Consejos Comunales de Trabajadores en el campo y en la ciudad.

—Disolución del Parlamento y creación, en su lugar, de una Asamblea del Pueblo.

—Reajuste automático de los sueldos y salarios, semestralmente o cada vez que el costo de la vida sube más de un 5%, a través de un bono compensatorio. Pago inmediato del reajuste hasta hoy acumulado.

—Adopción de las medidas que permitan eliminar de inmediato la cesantía y la desocupación disfrazada en el campo y la ciudad.

7. El rechazo de los vetos a la Reforma Constitucional de Fuentealba y Hamilton y el ataque iniciado en contra de los más altos funcionarios del Gobierno UP son indicativos de la escalada con que la gran burguesía inicia y prepara sus futuras agresiones al movimiento de masas y al Gobierno.

Sus sirvientes políticos, la DC, el PN, el PIR y la DR persisten en la utilización de su estrategia combinada que busca la devolución de las fábricas y fundos de los antiguos explotadores y del cobre y otras riquezas básicas al imperialismo norteamericano, la represión brutal del movimiento de masas, la aniquilación de sus organizaciones gremiales y políticas y el derrocamiento del Gobierno.

La defensa de la estabilidad del Gobierno constituye una tarea fundamental en la medida en que su mantenimiento posibilita el más amplio desarrollo de las luchas de las masas, su organización y su conciencia política.

Al mismo tiempo, en función de asegurar la victoria definitiva de los trabajadores, la lucha por aislar y derrotar el reformismo no puede sufrir, bajo ningún concepto ni condiciones, menoscabos que signifiquen la menor confusión entre las masas respecto de los objetivos de la revolución, del carácter de las alianzas de clase y de los métodos de lucha que permiten lograrlos.

Comisión Política.
Movimiento de Izquierda Revolucionaria.

Santiago, 11 de junio de 1972.

***

MIR: INFORME DE LA COMISIÓN POLÍTICA AL COMITÉ CENTRAL (10 de agosto de 1972)

(Tomo 4, pp. 2869-2872)

Situación actual y perspectivas

El tratamiento que haremos aquí de la situación actual y sus perspectivas, será, necesariamente, general y esquemático. Pretende ser sólo una minuta que oriente en general la discusión alrededor de la nueva situación, que actualice la discusión desarrollada en el último CC, y que verbalmente podrá ser expuesta más extensamente en el CC mismo.

1. La política de la clase dominante:

Rotas las conversaciones entre la UP y el PDC pareciera, a primera vista, que la política de la clase dominante y sus alianzas hubieran vuelto a reajustarse en forma idéntica al período anterior a la apertura de dichas conversaciones. Sostenemos que no es así.

Si bien es cierto que se han decidido los sectores más importantes de la clase dominante (PN y PDC) a mantener su unidad frente al gobierno y como forma de combatirlo, a la vez este reencuentro se hace sobre la base de una nueva situación, que mantiene importantes trizaduras.

Distintos factores determinan la existencia de una alianza de nuevo tipo (todo esto será y está siendo desarrollado con mayor profundidad en los documentos para el Congreso Nacional). Estos factores son:

a) Una correlación de fuerzas en general y estratégicamente favorable para la clase dominante, que abre las condiciones para que su desesperada unidad de 1971 pueda hoy permitirse el juego de diferentes políticas e incluso choques entre sí en plena alianza.

b) La definición tomada en los primeros meses de este año por las clases dominantes, de desarrollar su enfrentamiento con el gobierno enmarcado en el camino institucional: plebiscito y acusación constitucional. (Informe CC de mayo). Hoy la clase dominante ha ido más allá. La dinámica de los hechos la ha llevado a tener que aceptar el enfrentamiento electoral de 1973. Esto obliga a los partidos de la clase dominante a tener que buscar los votos de la pequeña burguesía propietaria y no propietaria, e incluso a sectores de la clase obrera, y, de esta manera, a tener que hacerles concesiones a estos sectores en sus formulaciones políticas. Desde aquí nacen distintas convocatorias políticas en la disputa por el liderazgo de la clase dominante.

c) Una situación con rasgos de prerrevolucionaria que se abrió en 1970 y que en el curso del proceso no maduró a revolucionaria (Informe CC de junio), pero que en cualquier caso colocó en ebullición al conjunto de la sociedad, hizo que distintos sectores y clases sociales se ordenaran políticamente en forma distinta a como lo hace en períodos de "normalidad" política y social. Siempre en general, podríamos decir que la ebullición del conjunto de la sociedad abrió en abanico a sus componentes: *las clases sociales* (incorporándose enormes sectores a la vida política, cohesionándose cada capa y sector, expresando cada capa directamente sus intereses, etc.); *el Estado* (resquebrajándose su unidad estructural, representando estructuras distintas y distintos intereses de clase, disociándose sus niveles superiores con los inferiores, etc.); *los partidos políticos* (creciendo todos ellos, diferenciándose uno del otro incluso dentro de cada bloque, dentro de cada partido abriéndose el espectro de las tendencias internas y distintos sectores sociales buscando expresarse directamente, por sí mismos, o cuestionando la representatividad tradicional de sus intereses a los diferentes partidos).

De todo esto, que veremos con mayor profundidad y extensión en otros documentos, aquí nos interesa destacar tres elementos importantes que condicionan el comportamiento político de la clase dominante:

—La relativa autonomía alcanzada por las FF.AA. después que un sector "constitucionalista" logró la hegemonía decantándola relativamente de los extremos "politizados" de izquierda y de derecha, enfrentando hoy como fuerza autónoma tanto a la clase dominante como al gobierno (CC de febrero y CC de junio). Ello obliga a importantes sectores de la clase dominante que están decididos a mantener la estabilidad del gobierno hasta las elecciones de 1973 a tener que hacer concesiones al gobierno, por temor a que el gobierno, debilitado como está en su base social y política de apoyo, busque ganar estabilidad y fortaleza a través de la incorporación de militares al gabinete.

—Por otro lado, por diferentes razones (CC febrero) los dueños de los medios de producción (empresarios de la industria y el agro) ganaron una relativa autonomía de los partidos políticos que tradicionalmente los representaban. El desarrollo de un grado de cohesión, organización y conciencia que les permite intentar expresarse políticamente por sí mismos, aprovechando sus tradicionales y nuevas organizaciones (SOFOFA, SNA, Sindicato Empleadores Agrícolas, Confederación de la Producción y el Comercio, FRENAT, etc.), o bien hacer exigencias imperativas a los partidos políticos que, en distinto grado, dependiendo a qué sectores tradicionalmente influenciaban, se ven obligados a tener que hacerles concesiones.

—El otro sector importante que se activó políticamente, se organizó y cohesionó en este período, fue la pequeña burguesía. Este probablemente es uno de los factores fundamentales que determinará las perspectivas. Las capas medias en Chile deben ser analizadas teniendo en consideración que su comportamiento es distinto al comportamiento político que han tenido en situaciones prerrevolucionarias que maduran rápidamente a situación revolucionaria (Rusia, 1917). En dichas situaciones, en la medida en que el proletariado toma fuerza y avanza con rapidez, la agudización de la lucha de clases más bien tiende a debilitar y dividir a la pequeña burguesía. Pero en Chile, al menos en este momento, estaría ocurriendo lo contrario: amplios sectores de la pequeña burguesía estarían alcanzando un grado relativo de autonomía y de fortaleza, y así, de alguna manera estarían condicionando su posible apoyo a la clase dominante o a los trabajadores. Así también, obligan a la clase dominante a tener que hacerle concesiones.

Todos estos factores generales dan origen *actualmente* a, por lo menos, tres convocatorias políticas en la clase dominante que tienen como base común, entre otros, dos factores: el establecimiento de la alianza y la lucha en el interior de ella por el liderazgo (polémica entre Claudio Orrego y Onofre Jarpa, réplica de P. Rodríguez a E. Frei, etc.). Expuestas en lo general, las tres convocatorias son las siguientes:

—La del PDC que categóricamente se propone mantener la estabilidad del gobierno hasta las elecciones parlamentarias, siempre que esté asegurada la permanencia irrestricta de los elementos superestructurales que sostienen el actual sistema de dominación capitalista (el Moscú de C. Orrego V. y los Seis Pilares de la democracia de A. Zaldívar), y una defensa no tan categórica de cada medio de producción en particular. Se propone una convocatoria de tipo más bien populista y participacionista que está dispuesta hacer concesiones a la pequeña burguesía, e incluso a sectores del proletariado y del pueblo, con tal de lograr conservar los cauces institucionales y, en particular, los instrumentos que le permitan detener y revertir el proceso.

—La del PN que, aceptando el enfrentamiento en las elecciones del 73, no se compromete categóricamente con la mantención de la estabilidad del gobierno hasta esa fecha. Proclama la defensa irrestricta de cada bien de producción amenazado y enmarca su convocatoria a la pequeña burguesía en una política más bien de rasgos fascistoides.

—Un sector de empresarios agrícola-industriales y fracciones del PN y del PDC que no sólo no se comprometen con esperar el 73, sino que incluso insinúan la posibilidad de precipitar las definiciones a través de un plebiscito. De menor gravitación, esta convocatoria se expresa a través del

artículo de la revista “Qué Pasa” reflotando a Patria y Libertad, persistentes editoriales de El Mercurio exigiendo un plebiscito, declaraciones de algunos parlamentarios del PDC y PN en el mismo sentido, etc.

Probablemente el conjunto de estas convocatorias políticas lleven a una política resultante que intente conciliar la representación política de extensos sectores de la clase dominante, de la pequeña burguesía, e incluso del pueblo, que se caracterice al menos por cuatro cuestiones fundamentales:

—Que por encima de sus divisiones se mantenga la unidad de la clase dominante en determinados niveles.

—Que la lucha por el liderazgo en el seno de la alianza y las distintas convocatorias políticas abran el campo a polémicas, diferencias y choques entre sus distintos sectores.

—Que en su conjunto, salvo la aparición de factores y hechos no perceptibles hasta aquí, se mantenga la institucionalidad y estabilidad del gobierno y se llegue al enfrentamiento electoral de 1973, al menos.

—Que aprovechando su fuerza económica, política, social e institucional, desarrolle una ofensiva en contra del gobierno, golpeándolo de acuerdo a sus distintas convocatorias políticas.

—Que este conjunto de factores, políticas y sectores, termine por entregar a la clase dominante una política de conjunto que le permita neutralizar al gobierno a la vez que golpearlo, y que probablemente en el curso de los meses tienda a definirse más precisamente en favor de una de las distintas convocatorias de la clase dominante.

[...]

***

MIR: TEXTO DE INTRODUCCIÓN A LA COLECCIÓN DE DOCUMENTOS INTERNOS 1972 (AGOSTO DE 1972)*

(Tomo 4, pp. 2873-2875)

Introducción

La publicación de esta serie de documentos internos representa un enorme esfuerzo destinado a ayudar a la discusión interna y al armamento político de la organización. No queremos dejar de insistir en la necesidad de su estudio acucioso y de destacar el esfuerzo puesto en la redacción, impresión y publicación para una organización pequeña como la nuestra.

[...]

El Informe del C.C. de fecha 8 de septiembre busca fundamentalmente explicar el origen y las formas que asumió la crisis de agosto y establece también algunas precisiones en nuestras políticas de alianza en general, y en terrenos concretos electorales, de masas, alzas, orgánicos, etc. Fue llamado de urgencia y tuvo el carácter de restringido.

El Informe del C.C. de fecha 3 de octubre buscó, a su vez, analizar el carácter de la "crisis de septiembre", definir el carácter potencialmente explosivo de la situación subsiguiente (casi anuncia la crisis de octubre) y configurar las dos fracciones de la clase dominante. También en este informe intentamos definir algunos problemas del partido y abrir el camino a algunas soluciones. En ese Comité Central se rindió también un informe sobre el problema electoral, orientado más bien a perfilar lo que debe ser una correcta política electoral de un partido revolucionario y a corregir insuficiencias que teníamos como organización, en lo ideológico y político, con respecto a esa forma específica de actividad política de las masas.

En el Informe del Comité Central de fecha 3 de noviembre más bien se intentó analizar y evaluar la "Crisis de Octubre". Su resolución a través de la constitución del Gabinete UP-Generales, sólo fue estudiada desde el punto de vista de contrastar y adecuar a la forma y carácter que realmente tomó la constitución del nuevo gabinete, las apreciaciones y previsiones que anteriormente habíamos formulado acerca del carácter que asumiría un "gabinete militar". El C.C. aludido fue realizado 24 horas después de constituirse el nuevo gabinete y 48 horas antes que ese gabinete formulara su política. Días después emitimos nuestra declaración pública sobre el carácter de ese gabinete. Fue también llamado de urgencia y tuvo el carácter de restringido.

* [El título de este documento indica que se trata de textos del año 1972, reunidos en agosto de 1972. Sin embargo, aparecen aquí documentos de meses posteriores a agosto de 1972, e incluso correspondientes a los primeros meses de 1973.]

También en ese Comité Central discutimos la táctica electoral del partido frente a las elecciones de marzo del 73. Consideramos allí útil para el armamento político de los militantes publicar el texto de las intervenciones fundamentales de los miembros del C.C.

Creemos necesario aclarar un aspecto. En estos Comités Centrales hemos convenido utilizar una determinada terminología provisoria para denominar los sectores de la clase dominante y de las FF.AA. Así, designamos como "precipitante" y "no precipitante" a las fracciones políticas fundamentales de la burguesía y como "golpista" y "no golpista" a los dos grupos fundamentales de las FF.AA. Con ello no se pretende más que utilizar una terminología más bien descriptiva y que guarde relación con la manifestación táctica de las fracciones y grupos aludidos en lugar de usar una terminología que signifique adelantar juicio prematuro y/o intuitivamente respecto de la política definitiva de estas fracciones o grupos. Por ejemplo, en lugar de decir "gorilas", lo que —en rigor— aludiría a agentes hipotéticos de un modelo específico de dominación política, preferimos decir "golpista", lo que más bien reconoce la táctica evidente que este grupo impulsa. Del mismo modo, en lugar de decir "fascista", lo que —en rigor— corresponde a una política o un modelo de dominación política específica (que no es, ni mucho menos, claro que alcance su desarrollo cabal en Chile o que sea en definitiva el modelo de dominación que se instaure en Chile), preferimos hablar del "jarpismo", "los duros" o los "precipitantes", lo que hace más bien a los líderes que encabezan estos sectores o la táctica que estos sectores impulsan.

[...]

Se agregaron también dos documentos más: una minuta resumen que se presentó al C.C. de julio, en la que se analizan algunos instrumentos conceptuales y la situación de la clase dominante entonces. También se incluyó un documento construido a partir de la transcripción de una grabación de una exposición hecha a un Ampliado del Comité Regional Santiago, días antes de la constitución del Gabinete UP-Generales, de la que aprovechamos la parte que corresponde a la caracterización del período. Nos parece que ambos documentos desarrollan, si bien de manera general, instrumentos conceptuales que son utilizados en los tres informes del C.C. y que no son aplicados allí, por haber sido discutidos en otros C.C. anteriores. Recomendamos leerlos antes de los informes del C.C.

Otro documento incluido es uno de la Comisión Nacional Sindical que analiza el comportamiento del movimiento de masas en los dos semestres de 1971 y el primero de 1972.

***

MIR: Mensaje de los pobladores de Lo Hermida a los pobres de todo Chile (8 de agosto de 1972)

(Tomo 4, pp. 2944-2952)

"Nosotros, los pobladores de los Campamentos "Vietnam Heroico", "Lulo Pinochet", "Asalto al Cuartel Moncada" y "Trabajadores al Poder", queremos informar al país de los salvajes hechos desatados por la policía en el sector Lo Hermida, que culminaron con el asesinato de nuestro compañero René Saravia Arévalo, y más de seis heridos a bala. Queremos relatarles a nuestros hermanos trabajadores la verdad sencilla y honesta sin tapujes ni chivas, de esta horrible tragedia que sufrió nuestra población.

Los pobladores de Lo Hermida hemos sido difamados y calumniados por la prensa de derecha y por diarios irresponsables de la izquierda. Nos han acusado a los pobladores de provocadores, de delincuentes comunes, de ser los culpables de la masacre. Pero nosotros no estamos dispuestos a aceptar el guardar silencio frente a los mentirosos, a ser humillados en forma tan injusta. Tenemos el derecho a defendernos, a decirles a todos los chilenos la verdad.

El día jueves 3 de agosto, los pobladores observamos con extrañeza cómo un helicóptero sobrevolaba nuestros campamentos. No imaginábamos a qué obedecía ni lo que vendría después. A las doce de la noche, seis patrulleras de Investigaciones entraron al Campamento "Asalto al Cuartel Moncada", se dirigieron a la casa de un dirigente y procedieron a allanarla sin mostrar orden judicial alguna. Al no encontrarlo, pusieron dos metralletas en el pecho de su compañera y groseramente la presionaron para que dijera dónde estaba. Al no lograr intimidarla, quisieron hacerlo maltratando a su guagua de tres meses. Compañeros que vieron la violenta acción de los policías avisaron a los vecinos. Los que intentamos acercarnos fuimos amenazados de muerte con las metralletas, provocando la respuesta airada de parte nuestra, produciéndose un incidente en el cual la policía utilizó el máximo de violencia, tras lo cual procedió a retirarse disparando ráfagas de metralletas que nos obligaron a tirarnos al suelo para no sufrir las consecuencias. Queremos decir a nuestros hermanos de clase, que no hubo ningún detenido en el campamento esa noche y que dentro de una camioneta de Investigaciones estaba el detenido el día anterior, Héctor Prieto Cayupil. Queremos dejar en claro también que esa misma noche recibimos la solidaridad de los otros campamentos ante la violencia policial.

El día viernes 4 a las 10 de la mañana nuestros dirigentes tenían una reunión con el Ministro de la Vivienda, acordada una semana antes, para plantear una vez más el problema de nuestros campamentos.

Allí, nuestros dirigentes le plantearon al Ministro de la Vivienda, como encargado de los problemas de los pobladores nuestra fuerte protesta y extrañeza por lo ocurrido el día anterior, ya que nosotros no comprendíamos por qué había sucedido todo eso. ¿Por qué se allanaban nuestras casas, humillándonos y golpeándonos en la forma que lo hicieron? ¿Por qué para entrar a la mansión de un rico se avisa al jefe de casa, se muestran autorizaciones, se hace con una serie de cuidados y por qué a nosotros los pobres, no sólo se nos avisa, sino que se nos golpea, tanto a nosotros como a nuestras compañeras y a nuestros hijos y, además, se nos rompe lo poco que tenemos? ¿Qué razón habría para todo esto?

El Ministro habló por teléfono con el señor Paredes, Jefe de Investigaciones, y le preguntó todo esto. El señor Paredes respondió que lo que había pasado en Lo Hermida se había hecho cumpliendo instrucciones de la Justicia por el caso de unos remedios y de una camioneta que había sido asaltada. Ahí fue donde por primera vez, se nos dijo la razón de por qué habían sido allanadas en forma humillante nuestras casas. Luego el señor Paredes citó a los dirigentes nuestros que estaban allí para ir a hablar con él a las once y media. Los dirigentes haciendo caso de los presentimientos y las razones de los pobladores, no fueron, pues no tenían garantías, ni les ofrecía confianza el señor Paredes. Un día más tarde los presentimientos de desconfianza se los iban a confirmar en forma brutal.

En la tarde del mismo viernes, reunidas las jefaturas de los campamentos "Vietnam Heroico", "Asalto al Cuartel Moncada", "Lulo Pinochet", "Trabajadores al Poder", "Villa Los Lagos", "René Schneider" y dos dirigentes del campamento "Guillermo Manuel Rodríguez", resolvimos que esta situación no se podía permitir. Que era nuestro deber protestar y denunciarles a nuestros hermanos de clase, el atropello de que habíamos sido víctimas y la represión que se comenzaba a dejar caer sobre nosotros, pobladores y militantes revolucionarios. Queríamos también exigir la libertad del compañero Víctor Toro, junto a la de los demás detenidos por la represión en San Bernardo.

Para ello decidimos bajar a la Plaza Egaña, desde donde informamos a la prensa, televisión y radio de estos hechos y exigimos que las autoridades dieran una explicación. Durante el mitin, que fue por espacio de una hora, bloqueamos las calles para impedir provocaciones y no hubo vandalismo ni enfrentamientos con la policía. Durante el mitin fueron identificados tres agentes de Investigaciones dispuestos a provocarnos y con eso

justificar una represión. Sin embargo, no nos dejamos provocar, pusimos guardia donde los detectives huyeron (un bar), donde permanecieron hasta nuestra ida. Es falso que los hayamos agredido.

Cuando cumplimos los objetivos de la movilización y nos retirábamos, una camioneta de Investigaciones se encontró de frente a la marcha. A pesar de que nuestra indignación era enorme, nos contuvimos para no provocar una masacre, ya que nos apuntaban metralletas y un detective amenazaba con tirar a matar. Es falso que hayamos enfrentado con armas de fuego a los detectives, como lo señalan los diarios de derecha y de izquierda.

Al llegar a nuestras casas, no imaginábamos que al otro día estaríamos viviendo los resultados de una masacre.

Horas después de lo ocurrido en la Plaza Egaña, aproximadamente a las cuatro y treinta de esa madrugada, que no se nos olvidará jamás, se empezó a tender un amplio cerco con una cantidad inconcebible de personal policial, civil y uniformado a todo el sector de Lo Hermida que rodea nuestros campamentos. Compañeros que a esa hora tienen que salir a sus trabajos fueron los que después nos contarían de este hecho que nosotros no podíamos ni siquiera imaginar por qué se producía.

A las seis de la madrugada, aproximadamente, las barricadas que habíamos puesto como defensa por el allanamiento anterior, fueron barridas por una tanqueta de la policía y el cerco mortal se dejó caer con una furia increíble hacia nuestros campamentos “Asalto al Cuartel Moncada”, “Lulo Pinochet”, “Vietnam Heroico” y “Trabajadores al Poder” y los sectores alrededor de ellos donde dos mil quinientas familias trabajadoras todavía dormíamos sin pensar que íbamos a ser despertados de una manera tan inhumana.

Treinta y siete camionetas de Investigaciones, cuatro micros de carabineros, dos camiones de transporte de caballos (donde se llevaron posteriormente a los detenidos), una tanqueta y ambulancias, o sea, de trescientos a trescientos cincuenta hombres armados de metralletas, fueron los que después de haber rodeado silenciosamente el sector, cayeron sobre nosotros, cortaron la luz y lanzaron luces de bengala; prendiendo reflectores se abalanzaron sobre nosotros y nuestras familias.

Los detectives, quienes resultaron ser nuestros verdugos, nos empezaron a gritar a través de megáfonos cosas que resultaban sólo ser gran desengaño y crueles mentiras para que nosotros saliéramos de nuestras mediaguas y quedáramos aún más indefensos a sus insultos, golpes y balas.

Los pobladores salimos de nuestras casas, si a lo que tenemos le podemos llamar casas, con la ropa con que dormíamos, tratando de prote-

ger a compañeras y a nuestros niños y tanto nosotros como nuestras mujeres fuimos golpeados brutalmente e insultados en forma humillante una y otra vez. A los pobladores que no alcanzaron a salir, los detectives se metieron a sus casas, y los expulsaron de ellas a puntapiés y a cachazos de metralleta, tratando a nuestras compañeras en la forma más baja imaginable y también golpeándolas, mientras afuera todo era ruido de balas y bombas lacrimógenas.

Tratamos de defendernos con lo único que podíamos defendernos, con nuestras manos, con las mismas que mediante nuestro trabajo creamos riqueza para el país y de la cual sacan su sueldo los señores policías que, sin que nosotros nos explicáramos por qué, ahora se convertían en nuestros sanguinarios castigadores.

Pero ellos estaban armados hasta los dientes y empezamos a ver caer a nuestros compañeros e incluso a una compañera. Una bala en el muslo hacía caer en la calle Tres de Octubre del "Lulo Pinochet", a nuestra compañera Ana Núñez Núñez, de 42 años de edad, que en este momento se encuentra grave en el Hospital El Salvador. También caía con una bala en el abdomen y otra en la mandíbula nuestro compañero Luis Molina, quien se encuentra más grave aún en la Posta 4, luchando contra la muerte y para quien hemos estado pidiendo desesperadamente sangre, pues, se ha desangrado demasiado. Luego Luis Herrera, después Bernardico Cofré, Manuel Gómez, ambos en la Posta Central, etc.

Y mientras corría a protegerse detrás de un viejo camión, herramientas de subsistencia de un compañero poblador, caía cobardemente asesinado de un balazo en la frente el compañero René Saravia Arévalo, de 22 años de edad, obrero de la construcción, hijo de campesinos, inquilinos del fundo "Butalón" de Carahue, donde Elías Manríquez, su dueño, los explota de tal manera que una familia de doce hijos ya no podía subsistir. Es por eso que René Saravia, en la flor de su vida, se viene a Santiago a buscar trabajo para ayudar a su familia. Había encontrado trabajo y estaba ahorrando para traer a su gente a Santiago. Para darles una casita pobre, pero digna, había participado tres días antes en la toma de los terrenos del campamento "Trabajadores al Poder". Pero los señores detectives dispusieron otra cosa. Fue muerto a mansalva por el delito de luchar por sus compañeros, por su familia a quienes les mandaba el dinero que podía juntar. Así como el compañero Saravia, los heridos y ultrajados pobladores en su generalidad, tenemos motivos similares para luchar por un sitio y una casa. De alguna manera todos nos llamamos, y ahora con dolor, pero con orgullo, lo decimos, todos nos llamamos René Saravia. Y estos René Saravia, nosotros, que tenemos que luchar por la vida día a día, somos los provocadores,

bandidos y "ultras" que los detectives debían reprimir por ser delincuentes según sus jefes que ordenaron esa acción maldita con gran despliegue policial. Y estos éramos la horda de malhechores que había que combatir hasta las últimas consecuencias, según los funcionarios que se hicieron cómplices de los asesinos, al apoyarles y falsear y deformar los hechos.

Así fuimos separados de nuestras mujeres, puestos de boca al suelo, tragando tierra y amenazados de muerte si nos levantábamos, para luego ser empujados sin importar los heridos y golpeados que estábamos, en los camiones para transportar caballos y a las micros, para ser llevados detenidos al cuartel de Investigaciones de Zañartu. Allí estuvimos, sin mediar explicación alguna, siendo golpeados cuando los señores detectives querían hacerlo.

Allí los señores detectives se ensañaron con el compañero Ramón Serrano, obrero de la construcción, quien fue vejado, flagelado, golpeado, incluso en los testículos, llegando al colmo de la crueldad al arrancarle uno por uno los pelos de esa zona. Laura Allende, Arsenio Poupin y el Ministro de la Vivienda con nuestros dirigentes, al permitirlo el Presidente, pudieron ser testigos al visitar Zañartu, de cómo quedó el compañero Serrano. Todo esto fue hecho para intimidar a los compañeros pobladores, para llevarlos a traicionar a sus compañeros y denunciar a los dirigentes. Pero de nuestros campamentos, todos los pobladores mantuvieron una actitud digna de miembros de la clase obrera. Quizás los que dirigían la inhumana operación, trataron de convertirnos en lo que ellos son, traidores al pueblo, pero en eso fracasaron y fracasarán. La dignidad de un trabajador consciente sobrepasa en mucho a la bajeza de los que los golpean.

Luego, al no tener resultados, los fueron soltando sin tener excusas, sin tener nada. Si piensan que a nosotros los trabajadores se nos puede golpear y seguir impunes, se equivocan medio a medio.

Compañeros trabajadores: ésta, y nada más que ésta, es la verdad de la masacre de Lo Hermida. Sin embargo, la derecha de los ricos y privilegiados, interesada en atacar a los revolucionarios y al pueblo, ha aplaudido a los culpables directos de esta masacre, con el propósito de seguir empujándolos en este camino contra los trabajadores. Los culpables en su cobardía han coincidido con los señores de la derecha, desatando una ola de calumnias contra los pobladores; han tratado de esconder la verdad y así evitar la responsabilidad criminal que tienen por la muerte de nuestro compañero René Saravia y el asalto brutal a nuestra población.

El señor Paredes, Director de Investigaciones, y el señor Toro, Subdirector de Investigaciones, los responsables de estos hechos, secundados

por los diarios "El Mercurio", "La Segunda", "La Tribuna", "El Siglo" y "Puro Chile" nos han acusado con toda desvergüenza de que somos nosotros los pobladores de Lo Hermida, los que provocamos esta masacre. Los pobladores preguntamos: ¿Cómo pudimos provocar esta masacre si cuando la policía invadió nuestra población disparando y lanzando bombas contra nosotros, estábamos durmiendo en nuestros hogares? ¿Acaso hemos asaltado alguna vez a la policía en sus cuarteles? ¿Acaso las metralletas que asesinaron e hirieron a nuestros compañeros, las tanquetas y las bombas que dañaron nuestras casas las teníamos los pobladores? ¿Para qué, con qué fin, vamos los pobladores a provocar y a enfrentar un verdadero ejército de policías civiles y uniformados? ¿Qué podíamos ganar con ello?

Los jefes de Investigaciones, nuevamente aplaudidos por la derecha explotadora que toda la vida inventa la existencia de grupos armados en las poblaciones para justificar su política de reprimir al pueblo, dijeron que nosotros resistimos la acción de la policía, emboscados en los techos, con armas de fuego. Los pobladores preguntamos: ¿Cómo podíamos emboscarnos sobre los techos, cuando nuestras casas son mediaguas con fonolas que se desarman y se caen si uno se sube a ella? ¿Dónde están las metralletas, las bombas, los arsenales que la policía dijo que teníamos? Nosotros queremos que los chilenos de corazón bien puesto, conozcan la verdad, que la policía muestre las armas que dijo haber encontrado, que se den a conocer públicamente los partes de Carabineros e Investigaciones donde aparecen los resultados de la vandálica acción policial.

El asalto de la policía contra nuestra población fue brutal y cayó en forma indiscriminada sobre nosotros. Es verdad que hubimos algunos que nos defendimos contra la brutalidad policial que golpeaba nuestras mujeres, que amenazaba nuestros hijos, destruía nuestras casas. Pero nos defendimos contra las ráfagas de ametralladora y las bombas, con piedras, con palos y con nuestros puños. ¿Acaso lo que quiere el señor Paredes, el señor Toro, es que nos dejemos matar sin defendernos? ¿Que nos dejáramos matar como perros? ¿Es justo que se nos pida eso?

Se nos acusa de haber disparado contra la policía, de haber herido a bala a varios policías. Pero la verdad es que lo único que hemos encontrado en la población son las vainillas de las balas de metralleta, los restos de las granadas lanzadas por la policía. Los únicos heridos que conocemos por los periódicos, son compañeros pobladores. Pues aún no hemos visto las fotos de los policías heridos.

[...]

Estas son las falsedades que los culpables y los interesados de la derecha han inventado con tanta maldad y cobardía para culparnos a noso-

tros de la masacre de Lo Hermida. Nosotros les hemos relatado la verdad. Los pobladores estamos convencidos que el asalto a nuestra población que culminó tan trágicamente no tiene otra explicación que ser una represalia policial. Los señores Paredes y Toro quisieron hacer un escarmiento en nuestra población al igual que en el pasado lo hicieron los jefes de la policía de los gobiernos de los patrones, de los ricos. Los señores Paredes y Toro son unos malos funcionarios, que debiéndose a un gobierno elegido por el pueblo escucharon las presiones de los ricos y traicionaron a los trabajadores. Señores como éstos, le hacen un daño enorme al Gobierno de la Unidad Popular. Sólo favorecen a los enemigos del pueblo.

[...]

Y no nos equivocamos. El Presidente Allende fue el primero en atender nuestros deseos de justicia, fue él el primero en guardar una actitud de respeto hacia nuestro dolor e indignación, hacia nuestros dirigentes y en mostrar una disposición a investigar los hechos y ubicar a los responsables, en lugar de culparnos a nosotros o a la mal llamada "ultraizquierda".

Así el Presidente dio un tapabocas a aquellos burócratas y diarios irresponsables de la izquierda que nos han acusado a los pobladores y a nuestros dirigentes de culpables de la masacre.

[...]

La masacre de Lo Hermida no se puede olvidar.

La vida de ese compañero no se puede recuperar.

Su recuerdo nos impulsa a continuar en forma más intensa y decidida la lucha por la causa de los pobladores de Chile, que es nuestra causa, por la lucha, por los derechos de los pobres de Chile, que son nuestros derechos.

Derecho de los pobres a organizarse y exigir respeto a sus organizaciones y dirigentes.

Derecho de los pobres a rebelarse contra las injusticias.

Derecho de los pobres a combatir la burocracia insensible y tramitadora.

Derecho de los pobres a culpar a quienes nos provocan daños y exigir castigo para ellos.

Derecho de los pobres a restituir la verdad de los hechos, cada vez que ellos sean falseados, calumniados o atacados injustamente.

Derecho de los pobres a defenderse, cuando son agredidas sus mujeres y sus hijos, destruidas sus viviendas y golpeados ellos.

Derecho de los pobres a combatir por sí mismos la delincuencia y a organizarse para ello.

Derecho de los pobres a movilizarse en defensa de los intereses del pueblo en contra de los reaccionarios y enemigos del pueblo.

Derecho de los pobres a ser revolucionarios, sin ser postergados, perseguidos, reprimidos ni torturados.

El derecho de los pobres a la vivienda y a organizarse para conseguirla y construirla.

El derecho de los pobres a luchar por una sociedad justa en que aquellos que hemos construido la patria, seamos quienes decidamos los destinos de ella.

El derecho de los pobres a la vida, derecho que no tuvo el compañero Saravia".

¡PATRIA O MUERTE!

¡VENCEREMOS!

***

PETITORIO DE LOS POBLADORES DE LO HERMIDA*
(9 de agosto de 1972)

(Tomo 4, pp. 2967-2968)

"Petitorio presentado por el Comité Coordinador de todos los campamentos de "Lo Hermida", víctimas del asalto policial entregado al Presidente de la República hoy, 6 de agosto de 1972, por los dirigentes de los pobladores en entrevista pedida por el señor Presidente de la República, Salvador Allende, a los pobladores para conocer su versión de los hechos como cuestión previa a cualquier diálogo.

[...]

1.- Libertad inmediata de los detenidos, incluyendo los de San Bernardo.

2.- Término de la incomunicación de los heridos.

3.- Conocer la verdad: el número de muertos, heridos, detenidos.

4.- Término de la persecución a dirigentes y pobladores.

5.- Destitución y cárcel de los asesinos, estén donde estén, sean el Ministro del Interior, el Subsecretario del Interior, Ministro en Visita que dio la orden, Director y Subdirector de Investigaciones y Carabineros.

6.- Llamado de atención del Presidente de la República al Subsecretario del Interior por las declaraciones mentirosas, injuriosas y provocadoras. Desmentido público de todas las falsedades y calumnias propaladas por personeros de Gobierno.

7.- Red nacional de la OIR que difunda una declaración conjunta de los campamentos, en que se establecerá la verdad de los hechos y el desmentido a los diarios "El Mercurio", "La Segunda", "La Prensa", "El Siglo", "Puro Chile" y otros. Esta declaración debe ser leída por un dirigente de los pobladores y el espacio sólo debe referirse a esta lectura.

8.- La Asamblea estima que sus dirigentes deben ir a informar al Gobierno y deben exigir que todo acuerdo y explicación del Gobierno debe ser dada en una gran asamblea de pobladores de "Lo Hermida", adonde el Gobierno debe concurrir a dar las explicaciones.

9.- Pensión de gracia para las viudas o familiares de los muertos o heridos que queden imposibilitados para ganarse la vida.

10.- Que se forme una comisión investigadora que identifique a los culpables, con participación de los pobladores en la comisión.

---

* [Este documento no está firmado por el MIR, sin embargo es de conocimiento público que esa organización dirigía a los pobladores de Lo Hermida.]

11.- Investigación en el SNS para determinar las responsabilidades administrativas por la presencia de ambulancias del SNS en el allanamiento.

12.- Devolución de todas las especies robadas por Investigaciones y Carabineros. Indemnización por las especies destruidas en el curso de la masacre.

Petitorio aprobado a las 21 horas del 6 de agosto de 1972, por la Asamblea General de los Campamentos de ‘“Lo Hermida”.

***

MIR: Declaración sobre la política de alzas de precios del Gabinete Millas-Matus
(27 de agosto de 1972)

(Tomo 4, pp. 2936-2939)

Una avalancha de alzas ha caído sobre el pueblo

Además, en los últimos días los problemas del desabastecimiento se han agravado por la acción de los acaparadores y especuladores.

Los mismos que procaron, bajo falsos pretextos, el paro del comercio que culminó en Santiago con una asonada fascista.

Los dueños del poder y la riqueza son los verdaderos responsables; gozan con este espectáculo y tratan de sacar aún más partido de la situación.

Unos preparando el derrocamiento del Gobierno para después de las elecciones del 73.

Otros más impacientes, desatan una escalada sediciosa que busca definir el problema del poder lo más pronto posible.

El desconcierto de las masas es muy grande

Es muy grande para que pueda ser remediado por el reajuste del 100% que ofrece el Gobierno.

Las alzas han golpeado muy duramente los ingresos populares. Y las capas más pobres del pueblo, que no tienen empleos estables, ni siquiera tienen la posibilidad de ser beneficiados por este reajuste.

Esto exige una clara definición ante los trabajadores

- La raíz del problema está en el hecho de que las clases dominantes retienen todavía importantes posiciones en el aparato de producción y distribución.
- Industrias fundamentales para el control de la economía siguen en manos de los patrones.
- La mayor parte de la producción agropecuaria continúa bajo el control de la burguesía agraria que posee fundos con más de 40 hectáreas de riego básico.
- El sistema de comercialización es esencialmente privado.

Los patrones son los que se han enriquecido con las ganancias obtenidas por el aumento de la producción en 1971. Y se niegan a invertir esas ganancias para aumentar la capacidad productiva.

• Los patrones son los mayores responsables de que no se producen ni distribuyen los bienes esenciales de consumo.

• La actitud de los patrones es igual a la del imperialismo yanqui, que corta los créditos a Chile, que baja el precio al cobre y que impone sus condiciones para renegociar la deuda externa.

Hace poco tiempo en la reunión de Lo Curro, las corrientes revolucionarias de la UP, representadas por Vuskovic, la Izquierda Cristiana, sectores del MAPU y del PS dejaron clara la actitud de los patrones y levantaron una política revolucionaria para hacerles frente.

Pero los reformistas se han alzado contra esta política para imponer la suya:

– No seguir expropiando a la gran burguesía.

– No imponer controles al sector privado.

– Ofrecer a los patrones posibilidades de enriquecerse más para incentivarlos a aumentar la producción.

Las alzas son el resultado necesario de la política reformista

El propósito de los señores reformistas es entregar al mercado capitalista, entregar a los patrones la tarea de restablecer el equilibrio entre lo que se produce y lo que se consume, o sea, entre la oferta y la demanda, así como aumentar la rentabilidad de las inversiones.

Y no les importa sacrificar el consumo del pueblo. Porque de esto se trata.

¿O pretenden hacer creer que con el reajuste compensatorio también van a recuperar su nivel de vida los artesanos, los feriantes, los semiproletarios y cesantes?

Las alzas se decidieron a espaldas del pueblo

Se decidieron a espaldas del pueblo, sin darles ni siquiera el derecho a informarse. Se negó a los trabajadores y organizaciones populares la capacidad efectiva de participar en los problemas de abastecimiento y precios.

Esto quiere decir, a nivel de política económica, la total renuncia del reformismo a la movilización de masas.

Para resolver este problema se necesita una política revolucionaria

Para resolver la situación crítica provocada por los patrones y agravada por los reformistas se necesita:

Una política revolucionaria

- Significa empezar a recuperar la confianza del pueblo.
- Significa conceder un reajuste capaz de reponer el nivel de vida de los trabajadores.
- Significa encontrar los mecanismos para que el efecto de las alzas no haga más pobres a los sectores más pobres.
- Significa incorporar a las masas al control directo de la producción, la distribución y los precios única medida que puede resolver los problemas más inmediatos del pueblo.

Pero una política revolucionaria no se puede sostener si no se entra a golpear duramente a los patrones y al imperialismo.

- Expropiando las grandes fábricas y los grandes fundos.
- Expropiando el gran comercio.
- Atajando las presiones yanquis sobre el sector externo de nuestra economía y poniendo así en las manos del pueblo los resortes básicos que le permitan ejercer su control.

Por todo esto exigimos:

1. Reajuste compensatorio inmediato del 100% del alza del costo de la vida, que favorezca sobre todo a los asalariados más pobres y que se aplique cada vez que el costo de la vida sobrepase el 5%.

Y que esto no limite la legítima lucha de los trabajadores por arrebatarle a los patrones partes crecientes de sus ganancias.

Por otro lado, establecer a precios subvencionados un sistema estatal de comercialización de bienes esenciales que beneficia principalmente a las capas más pobres que carecen de empleo estable.

2. Control obrero de las empresas del sector privado sobre la base de supresión del secreto comercial y bancario. Y la dirección obrera de las empresas estatales.

3. Control popular sobre el abastecimiento y los precios, que incluye si es necesario el racionamiento de los bienes esenciales a ser aplicado por los sindicatos, las JAP, las Juntas de Vecinos y demás organizaciones de masas, agrupadas en los Consejos Comunales de Trabajadores.

4. Establecimiento de una canasta de consumo popular cuyos precios no puedan ser aumentados.

Alzas discriminatorias sobre los productos que consumen los ricos.

Política de precios que transfiera eficazmente recursos del área privada hacia el área de propiedad social.

5. Expropiación inmediata de los grandes comerciantes minoristas (Almac, Unicoop, etc.).

6. Expropiación de la gran burguesía industrial.

Sólo el pueblo puede producir para el pueblo.

7. Expropiación de los fundos de más de 40 HRB a puertas cerradas sin reserva, sin pago de la tierra.

Con la entrega inmediata de la tierra a los campesinos bajo la conducción de los Consejos Comunales Campesinos.

8. Control de los trabajadores sobre los medios de comunicación de masas para detener la campaña de terror respecto al desabastecimiento.

9. Suspensión inmediata del pago de la deuda externa a los norteamericanos y apertura de negociaciones bilaterales con los países que estén dispuestos a colaborar con Chile.

Necesitamos los dólares para alimentar al pueblo.

Secretariado Nacional
del Movimiento de
Izquierda Revolucionaria

***

MIR: Informe de la Comisión Política al Comité Central Restringido sobre "la crisis de agosto"

(Documento Interno del 8 de septiembre de 1972)

(Tomo 4, pp. 3015-3061)

Compañeros:

Hemos citado este C.C. Restringido para informarles acerca de los acontecimientos que se han precipitado en las últimas semanas. No citamos a un C.C. propiamente tal, para no desarticular el trabajo en los C.R. trayendo a Santiago más compañeros en una situación como ésta.

El informe será necesariamente extenso, pues, fuera de los acontecimientos vinculados a la crisis de agosto (de los que ustedes recibieron información periódica por medio de los boletines, pero que no analizamos ni discutimos), tendremos —por lo menos— que informarles y discutir sobre otros tres importantes problemas que se produjeron vertiginosamente en el mes de agosto: el análisis de los acontecimientos de Lo Hermida, la lucha en apoyo de los revolucionarios argentinos y la política de precios y salarios desarrollados por el Gobierno.

[...]

II. Resultado de la política UP en 1971

En forma sintética, se trata del desarrollo en Chile de una situación que hemos analizado como la de la creación en septiembre de 1970 de una "situación pre-revolucionaria" que no madura a "revolucionaria", pero que todavía no revierte a la "normalidad".

Se abre así el abanico de la nueva situación, que podríamos caracterizar para 1972 a través de 8 factores:

a) Agudización de la lucha de clases. Esto debe entenderse no esquemáticamente. Enorme aumento de los enfrentamientos y de la agudización de esos enfrentamientos sociales y políticos, en todos los niveles tanto cualitativa como cuantitativamente.

b) Lo que en febrero llamamos "extensión a social del proceso" y en otros momentos hemos llamado "autonomización relativa de las clases". Tiende a referirse a la incorporación de cada vez más contingentes y capas de distintos sectores sociales a la actividad política. A la vez que a la organización, cohesión y búsqueda de representación directa de sus intereses, etc.

c) Autonomización relativa y cohesión relativa de importantes sectores de la pequeña burguesía, especialmente propietaria y también asalariada, urbana y rural ("enardecimiento").

d) Autonomización relativa de los militares (entendemos que estos conceptos fueron explicados en el C.C. anterior).

e) Fortaleza de la clase dominante, a la vez que una feroz lucha por el liderazgo que los diferentes sectores libran en su interior (por lo tanto crisis interna).

f) Debilidad del Gobierno y de la UP.

g) División de la izquierda, división de los revolucionarios y división del pueblo.

h) Contradicción permanente e incluso en momento pasando a primer plano —propia del sistema capitalista y de cualquier sistema social, pero aquí agudizada— entre el aparato del Estado y el movimiento de masas (explicada en el C.C. de marzo).

Todo esto nadando en una crisis económica —muchas veces analizada—, en una inestabilidad del sistema, entendido como la inestabilidad del Gobierno, de la inestabilidad de las alianzas políticas, de la inestabilidad de la relación entre el movimiento de masas y los partidos; es decir, una inestabilidad en casi todos los planos.

III. La política reformista para 1972

[...]

b) *Evolución de la política reformista durante 1972*

[..]

Al parecer sectores importantes del PC (sectores "más" reformistas) comienzan, desde fines de diciembre de 1971, a plantearse el modelo explícitamente formulado por Millas y Teitelboim en junio. (Durante el año 71 hay una pugna dentro del PC y del conjunto de la UP, pero aquí nos interesa la de los comunistas). Posteriormente, a fines de diciembre, un sector se decide y realiza un primer intento de plantear su política de combate a las políticas revolucionarias y de búsqueda de alianzas explícitas y públicas con la DC. En el mes de enero, después de las elecciones de Linares, lo impulsan decididamente. A partir de ese momento se encuentran con dificultades en diferentes planos:

—En primer lugar, con resistencias en el seno mismo del PC.

—En segundo lugar, con diferencias en la UP.

—En tercer lugar, con dificultades con los partidos de la burguesía que no muestran "comprensión" para estas políticas.

—También con el movimiento de masas, que no estaba todavía "ablandando" en función de un esquema reformista. Se les había ofrecido una revolución y ahora había que frenarla y transformarla en otra cosa.

Debido a ello, estos sectores del PC se repliegan durante los meses de enero, febrero y marzo hasta los primeros días de abril. En este último mes hay dos plenos del PC: uno público, en el cual se enfrentan las dos corrientes y no se logra imponer una sobre la otra, y otro privado, que se realiza, más o menos, en el período en que estábamos conversando nosotros con el PC, en el cual triunfa la política más reformista. En ese momento (abril-mayo) el PC comienza a crear las condiciones para la conciliación y el freno, cuyos resultados hoy estamos midiendo.

—En primer lugar, busca establecer una alianza más estrecha con Allende, crear dentro de la UP un eje Allende-PC, que sólo logra afianzarse públicamente a partir de la carta pública de Allende sobre la Asamblea del Pueblo, pero es evidente que ésta existe desde antes.

—En segundo lugar, intenta someter al PS a sus posiciones, lo que logra en alguna medida durante las elecciones de la CUT, paralelamente a la prosecución de estas medidas está dando un cerrado, inescrupuloso y descarnado ataque contra la Izquierda Revolucionaria, que desencadena en definitiva y como nunca a partir de las elecciones de la CUT (un poco antes, se morigera luego con las conversaciones y luego vuelve a la ofensiva).

—Desde esas posiciones busca, entonces, un grado de alianza con la DC y se abren públicamente las conversaciones UP-DC. Si bien estas conversaciones fracasan desde el punto de vista de su estridencia original y formalidad pública, la verdad es que se mantienen hasta hace muy poco a través del Parlamento (a nivel casi público, puesto que lo advierten públicamente). De este modo, tienen conversaciones periódicas por intermedio de los parlamentarios, especialmente en el Senado, sobre las mismas cuestiones que se discutieron cuando constituyeron las comisiones bilaterales.

—Más todavía, desde allí el PC ya logra tomar el control de la UP y se comienza a hablar del "golpe de timón", de la "hegemonía" del PC dentro del Gobierno donde imponen sus políticas.

—Ofrecen un modelo político que fue analizado por nosotros en una declaración del Secretariado Nacional, publicada internamente y en los diarios (inserción en "La Tercera"). Todo esto señala cómo el PC fue configurando el modelo político de "ultra-izquierda/ultra-derecha"; luego cómo fueron buscando las alianzas con la burguesía, y cómo entraron a ofrecer garantías a sectores de la burguesía empresarial. Ya el 5 de junio, O. Millas podía decirlo públicamente. Para ese entonces el sector "más" reformista

había podido resolver la amplia gama de problemas anteriores, cuestión requerida para iniciar esa determinada política. De este modo el PC pudo abrir el combate virulento y ciego contra el MIR; pues con su modelo político Patria y Libertad y el MIR aparecían como los dos grandes elementos antinómicos al "proceso", entre ellos se abría una "franja democrática y constructiva", a partir de la cual era posible golpear fuertemente al MIR. Esto es lo que el PC comienza a realizar y esa es la situación que antecede a la crisis. El PC controla el manejo del movimiento de masas con el aparato policial y controla, además, las relaciones con la burguesía y el imperialismo a través del Ministerio de Hacienda (O. Millas). Así "el modelo Millas" tiene ya condiciones favorables para comenzar a operar, y lo hace. En cuanto a los resultados, como veremos más adelante, al mes y medio casi se cayó el Gobierno. Ese fue el resultado final de la política reformista ejecutada como nunca y como nunca tan claramente expuesta por ellos, con absoluta hegemonía en el Gobierno y en la UP.

IV. Cuál fue la política de los revolucionarios en 1972

Se verá la política de los revolucionarios, entendiendo las corrientes que están "dentro y fuera de la UP". Posteriormente vamos a hacer distingos entre los que llamamos "vacilantes" y los que llamamos "consecuentes", pero por ahora hablaremos en general de la política de "los revolucionarios".

Entiendo que en el terreno económico son conocidas aquí las posiciones que se plantearon:

—No someterse al poder económico y político de la burguesía; tratar de canalizar a la inversión ese excedente económico no invertido, a través de la expropiación y del control obrero; tanto en el campo como en la ciudad, golpear al conjunto de la clase dominante a partir de movilizaciones del pueblo. Esta formulación programática fue sostenida también por corrientes de la UP dentro del "cónclave".

—En segundo lugar, una formulación más precisa por parte nuestra en cuanto al tratamiento a dar a la Cámara Chilena de la Construcción; a la burguesía agraria; al conjunto de los sectores sociales que había que golpear y movilizar. La alianza del proletariado agrícola y urbano con aquellos que llamamos "pobres", y el problema de levantar una actitud política que entregara fortaleza política con la cual enfrentar a la burguesía en todos los planos.

—En tercer lugar, comenzar a levantar la necesidad de resolver la contradicción entre el aparato burocrático del Estado y el movimiento de masas a favor del pueblo, a partir de lo que llamamos "tareas de poder": consejos comunales de trabajadores (organizando a sectores que tradicionalmente no lo están, movilizando a sectores no "incorporados"). Incluso posteriormente —al elaborar más— observamos que a través de este mecanismo era posible incorporar a la pequeña burguesía bajo la conducción del proletariado agrícola y urbano. Entregando a estos consejos las tareas para resolver las reivindicaciones programáticas levantadas por cada uno al Estado, para que —de acuerdo a la correlación de fuerzas— lograran estos sectores, la unidad de ellos y a partir de ellos el control del aparato ir constituyéndose en embriones de poder.

—En cuarto lugar, planteamos la reagrupación de las fuerzas revolucionarias, cuestión que con cierta lentitud comenzó a mostrar sus primeros resultados en Concepción, más tarde —y en forma larvaria también— en Santiago y otras provincias. Pero todavía a un ritmo lento, un tanto endeble y "por arriba".

—En quinto lugar, levantamos "el combate contra el reformismo", batalla en la que hemos sido combatientes solitarios pero que continuamos y continuaremos dando, ya que entendemos que nada de lo anterior puede darse sin combatir las políticas reformistas.

[...]

VI. Evolución de la situación hasta la crisis de agosto

Lo primero que habría que plantearse es cómo distintos hechos fueron cuestionando el esquema fundamental planteado por los reformistas.

a) *Las conversaciones entre el MIR y la UP*

Estas conversaciones expresaron dos cosas: un débil intento del sector "izquierdista" del PC por tratar de lograr un grado de entendimiento, de acuerdo con la Izquierda Revolucionaria, sector que fracasa al interior del PC siendo reemplazada su política, en el transcurso de las conversaciones, por otra que más bien hace un intento por utilizar al MIR y someterlo a sus políticas. Esto interesa en el sentido de que sectores del reformismo quisieron en un momento buscar un grado de sometimiento del MIR a sus políticas, fracasando en ella.

b) *Las conversaciones de la UP con el PDC*

Posteriormente abre conversaciones con la DC; intenta estridentemente "sumar fuerzas" y así "ganar" estabilidad para el Gobierno. Fracasa en ese grado, pero mantiene las conversaciones. En cualquier caso no obtiene el resultado esperado.

c) *Los hechos de Concepción*

Si bien ellos logran amarrar mucho más férreamente a Allende y, en cierta medida, al conjunto de la UP, a las políticas del PC, evidencian —por otro lado— y como nunca la crisis de la UP en su base.

d) *Lo Hermida*

En lo concreto, aquí, se llevó a la práctica un modelo reformista que había declarado que "la ultraizquierda" era un tumor para el proceso, externo a él, autonómico con "la convivencia" y "la democracia"; un modelo en el cual nosotros éramos "enemigos de la revolución"; en el cual se sostenía que, en el terreno de las clases, no había que hacer alianza con "los pobres" y más bien éstos eran "lumpen" o "poblada".

Ese esquema reformista creó las condiciones para el exceso de estupidez stalinista de algunos. Nosotros no tenemos claro si lo de Lo Hermida fue planificado por el PC como tal, pero de no ser así en todo caso lo fue por un poderoso sector de PC, pues:

—En primer lugar, no se trata del error de dos "funcionarios": hay un modelo reformista que permite esto, hay un importante sector del PC que lo planifica, y luego hay dos estúpidos que son los funcionarios que tenían que exagerar el error en lo concreto.

—Los antecedentes que tenemos, y que ustedes no conocieron en ese tiempo, nos dicen que, en segundo lugar, este fue un plan preparado por Daniel Vergara, Carlos Toro y Eduardo Paredes, que contempló también un intento para comprometer a Jaime Suárez.

—En tercer lugar, este plan contemplaba el allanamiento de Lo Hermida, para luego allanar el Nueva La Habana, en la misma noche: es decir, esto fue planificado, fría y calculadamente. No es solamente la premeditación de Lo Hermida, sino que hay mucho más que eso: es un plan escalonado que empezó en San Bernardo, siguió con Lo Hermida y que en la misma noche pretendió terminar en Nueva La Habana.

—En cuarto lugar, la configuración de este plan se da simultáneamente con la orden dada por el PC a sus militantes para que estudien al MIR como quien estudia una fuerza enemiga.

—Por último, el día antes de la conferencia de prensa, se plantea un intento de allanamiento y detención en contra nuestra. Incluso fuimos avisados de ello. Y fue consenso generalizado en el Gobierno que todo "fue una estupidez del PC y de Carlos Toro". O sea, constituyó un intento de amedrentamiento o de algo más. Aprovechándose un procedimiento de rutina policial Carlos Toro montó una maniobra desde la oficina de la Dirección General de Investigaciones, no siendo ya Subdirector.

En definitiva, aquí tenemos expresada la ofensiva del reformismo en todos sus planos: el PC o su sector más reformista cree tener ya las condiciones necesarias para golpear definitivamente al MIR y a sectores radicalizados del pueblo. La verdad es que el fracaso es rotundo, y que Lo Hermida constituye su primer gran error.

Algunas consecuencias se harán entonces evidentes:

1. El PC se quedó relativamente aislado de la UP. No creo que valga la pena que conozcan los detalles de cómo fue pero, en esencia, el PC lanzó una ofensiva inmediata y les exigió a todos los partidos de la UP que emitieran la siniestra declaración que se conoció entonces (6 de agosto). En ese mismo momento mayores antecedentes se iban acumulando y continuaba creciendo la repulsa general de cuadros de izquierda, de partidos, de masas, de movimiento obrero. La imagen que se había creado era tan siniestra y nuestra denuncia tan categórica, al mismo tiempo que no aparecía la "comprensión" DC que habían buscado durante meses que, en resumen, se les desarma el cuadro anterior y el PC queda relativamente aislado en la UP y como único responsable. En ese preciso instante sobreviene la "pirueta" de Allende, forzada por las circunstancias en que se encuentra. Quedando así el PC, públicamente, como masacrador.

2. Por otro lado, estamos nosotros que no dejamos de desenmascararlos, de denunciarlos públicamente para, finalmente, evidenciarlos como los responsables en la conferencia de prensa (1) y (2).

La evolución que tomaron los acontecimientos se encuentra en el folleto que está editándose. Lo recomendamos desde el punto de vista: es útil observar cuál es la forma de enfrentar al reformismo. Cómo se puede ser enormemente duro, agresivo, golpearlos con toda fortaleza cuando se va siguiendo una secuencia política y de masas ordenada. Queremos finalmente señalar que cuando un problema de este tipo se enfrenta con rigor y cuidado puede golpearse al reformismo hasta el extremo.

Consideren ustedes las primeras declaraciones nuestras, el petitorio de los pobladores, el hecho de que por primera vez una población masacrada se levante con voz política propia, como organismo censor que enfrenta, potencia a potencia, al Presidente de la República y a todos los partidos de la izquierda y la prensa, dando conferencias de prensa en la puerta de La Moneda, transformándose en tribunos que son escuchados porque se encuentran respaldados por un movimiento de masas y una situación objetiva y concreta. La labor del Regional Santiago permitió crear las condiciones de masas para dicha acción de los pobladores de Lo Hermida.

Planteamos todo esto, ya que a menudo el problema de la batalla contra el reformismo es confuso. Para nosotros no se trata de cuán "duro" se sea, sino de qué condiciones se crean para poder ser "duros". No existe ningún riesgo si se actúa, respaldado por el movimiento de masas y frente a cuestiones concretas y evidentes, con rigor y con cuidado.

Posteriormente, el funeral. Nuevamente el esfuerzo del Regional Santiago consigue una movilización notable (alrededor de 15.000 personas en un día de semana y cuando sólo se juntan entre 3 y 5 mil personas para actos similares).

Más tarde, se da la visita de Allende al campamento. Nuevamente hay que destacar la secuencia de petitorios y el enfrentamiento de los pobladores a Allende. Cuestión en la cual fue la importancia el trabajo de los compañeros. (Salvo la información del PCR —Bandera Roja— la asamblea fue un éxito).

A continuación la entrevista de los pobladores con Allende en La Moneda (donde los pobladores establecen una forma dura y exigente de relación sin llegar a ser groseros). El comportamiento que tuvieron en Investigaciones, donde exigen ver a los detenidos, donde se enfrentan con los directivos de Investigaciones, ganándose un respeto y un fuero. Finalmente, la Conferencia de Prensa que corona políticamente todo lo anterior. Considerando también las alianzas que se establecen con la IC, el PS e incluso a veces con el MAPU.

Creemos que todo ello constituye un modelo de manejo de situaciones que podría repetirse en otras condiciones adecuadas.

3. Se triza la alianza Allende-PC.

4. Se resiente la subordinación socialista al PC.

5. Aparecemos con voz independiente y respaldados por masas, por encima de las alianzas con otras fuerzas, como fuerza propia. A pesar de la avalancha de ataques de los primeros días se mantiene y se levanta una opinión y actitud independiente, que más tarde se irá extendiendo en alianzas con otros sectores. Cuestión que sólo puede darse a partir de la fortale-

za y claridad con que estamos enfrentando el problema y, básicamente, a la reacción del movimiento de masas.

[...]

f) *El problema de las alzas*

1. ¿Cuál es en lo fundamental la política reformista al respecto? La esencia de su política, analizada en sus propósitos finales, es dar garantías de precios y salarios a la burguesía. Buscando de este modo bajar los ingresos reales de los trabajadores y aumentar la cuota de plusvalía de los empresarios, para hacer más rentable la explotación capitalista en la industria y en el campo.

El segundo propósito de su política, que "El Mercurio" aplaude todos los días, es resolver el problema de desabastecimiento por la vía del aumento de los precios de los productos. Si hay poca carne, no se trata ni remotamente de racionarla, o sea, de distribuirla de acuerdo a algún mecanismo igualitario; se trata en el fondo y descarnadamente de "que coman los que tienen más plata". Se sube el precio de la carne con lo cual sólo pueden consumirla los pocos que tienen un nivel de ingresos que se los permita. Se "soluciona" así el problema de desabastecimiento y del desequilibrio entre la oferta y la demanda, por la vía del aumento de los precios.

Hay muchas otras implicancias, pero lo fundamental en este plano es que en vez de "tomar" el excedente económico obtenido del aumento de la producción —hoy no invertido por la burguesía—, o sea, aumentar la capacidad productiva a través de la inversión de ese excedente por medio de la expropiación o del control de las empresas privadas, se prefiere solucionar el desequilibrio existente entre la oferta y la demanda ofreciendo garantías de precios y salarios para que la burguesía se "tiente" e invierta ese excedente que hoy saca del país o lanza al mercado a competir con el consumo de las capas de más bajos ingresos.

[...]

VII. Evolución de las crisis de agosto

a) *Asonada de los comerciantes*

Al parecer originalmente ni el PN como tal, ni el PDC, en su conjunto, estuvieron interesados en provocar e impulsar la asonada del comercio. Más bien fueron sectores de los propios comerciantes, lo que corresponde a

ese enardecimiento de la pequeña burguesía del que hablamos, con conducción explícita sólo aceptada por Patria y Libertad. Esa es la sintomatología que pesquisamos en los inicios, incluso hay declaraciones de la Juventud Nacional y de otros sectores, en que piden disculpas por los desmanes y donde "aseguran" que ellos no participaron en la asonada.

Es probable que la raíz fundamental de la asonada estuviera en el enardecimiento de la pequeña burguesía y que, en segundo lugar, fuera precipitada por sectores empresariales que tomaron la iniciativa. "El Siglo" denuncia una supuesta reunión, 48 horas antes de la asonada, entre Fontaine (Conf. Prod. y Comercio) y "El Mercurio", cuyos acuerdos habrían sido consultados con Hamilton, Juan de Dios Carmona y entendemos que también Amunátegui, en el sentido de impulsar la asonada y combinarla con una ofensiva de "El Mercurio" ese lunes 21 de agosto. Nosotros tenemos también información en el mismo sentido. Así se explicaría la ruptura inesperada y unilateral de los acuerdos entre el comercio y el Gobierno, por Cumsille y compañía.

En segundo lugar, esa fue una asonada con notorios rasgos fascistas. Cualquiera sea la apreciación que se tenga acerca de la política predominante en la clase dominante, si es contrarrevolución, gorilismo, etc..., esa asonada, al menos, tuvo claros rasgos fascistas y no cabe confusión. Otra cosa es que esa sea la política que predomine en definitiva en la clase dominante.

[...]

Ante esto, la reacción predominante en el Gobierno no fue apoyarse en el movimiento de masas y desde allí pasar a la ofensiva sino que, al contrario, fue fundamentalmente represiva. Al respecto, nosotros no estamos cuestionando los golpes que desde el aparato burocrático del Estado puedan darse en contra de la clase dominante y sus aliados; no es eso lo que se cuestiona, lo que cuestionamos es que el Gobierno no reconozca la raíz del problema en las alzas que exageradamente decretó y que no tome así las medidas necesarias para recuperar la confianza de las masas. Al no hacer esto, no puede apoyarse en el movimiento de masas. Queremos ser precisos: sería muy torpe de nuestra parte si levantáramos como problema fundamental que "no había que reprimir" a los comerciantes en huelga; no es esa nuestra forma de analizar la política del Gobierno. Nuestra crítica reside en la política de precios y salarios decretada por el Gobierno antes de la crisis y en la forma de enfrentar la crisis ese día, por no haber llamado al movimiento de masas a movilizarse, a enfrentar como fuerza social a esa pequeña burguesía enardecida. Por el contrario, en ese momento, el PC a través de O. Millas está insistentemente planteando que no hay problemas con la

política de alzas porque "el reajuste va a resolver todo", y "este es el reajuste más revolucionario" que se ha hecho nunca, y que estas "son alzas de precios revolucionarias" porque se "han protegido los intereses del pueblo". (Entiendo que ustedes manejan nuestra política frente al reajuste, el que entre otras cosas, además de no ser discriminatorio no es tampoco automático. Sobre esto no nos referiremos porque fue analizado en el C.C. pasado y se encuentra en otros documentos). Ver (7).

[...]

b) *Marcha en Concepción*

En Concepción, el PN se planteó realizar una concentración para el miércoles 30 de agosto. Los compañeros socialistas y MAPU comienzan a plantearse la necesidad de realizar una movilización para impedir esa concentración. El MIR en ese momento estaba planteando la lucha contra las alzas y por la constitución de los consejos comunales al interior del "grupo de los cinco", como cuestión fundamental. Para sorpresa nuestra, y de todos, el PC también comienza a plantear la idea de "impedir que los momios ocupen la calle", si bien no emite declaraciones. De modo que en los hechos está citada una concentración del PN y de hecho también está convocada para el mismo día otra, con el fin de impedir la anterior, por el "grupo de los cinco" más el PC esta vez.

[...]

Durante esos días estamos también recibiendo información que nos preocupa, sobre las FF.AA.: Oficiales que hablaban contra el Gobierno, descontento y desconcierto en los suboficiales.

Se realiza la concentración. Asisten 15 mil personas, hay una buena participación del MIR, está comprometido el PS e implícitamente el resto de la izquierda para permitir que Félix Hueltelaf hable como representante del MCR. La concentración está rodeada directamente por Carabineros. Se produce un incidente que le quita toda conducción a la concentración: el sectarismo PC opera en el sentido de impedir que hable Huentelaf, a pesar de que lo está pidiendo gran parte de la concentración. Insistimos en esto porque hay responsabilidad del PC en las consecuencias posteriores, ellos crean las condiciones de anarquía en la concentración. Esta tiene que disolverse para evitar incidentes, originándose así a lo menos tres marchas: Un grupo comunista que se va a su local, un grupo socialista con parte FER se enfrenta al Partido Nacional, frente a su local; y un grupo socialista-MIR que se queda en la concentración ante la cual habla Huentelaf (éste estima

que un 40 a un 50% de la concentración se quedó). Finalmente, los socialistas se van a su local y en el camino les tiran piedras y les tocan cacerolas. A esto, responden tirando piedras y de alguna parte disparan. En ese momento llegan carabineros y los socialistas arrancan a su local. Carabineros asalta el local del PS disparando al cuerpo con bombas lacrimógenas, se produce el enfrentamiento y muere un carabinero. Hay dos socialistas heridos en la cabeza con bombas lacrimógenas. El resto lo conocen a través de la prensa.

Pocas horas antes de esos hechos, socialistas, comunistas, MAPU, recorren en la tarde del miércoles 30, las comunas de Santiago pidiendo "hombres en condiciones de empuñar armas para ir a defender Tomás Moro que va a ser asaltado por Patria y Libertad". A nosotros que ya se nos había complicado bastante el cuadro con las noticias de Concepción, nos llega esta información, que no teníamos, que no nos parecía seria y efectivamente no lo era. Se produce una movilización hacia allá, en la que nosotros no participamos como organización.

[...]

c) *La asonada del viernes 1° de septiembre*

El viernes al mediodía, se produce una marcha de la FESES. Se provocan algunos incidentes en el centro, y ahora la iniciativa la toma Patria y Libertad, que ocupa las calles del centro con unos dos mil momios organizados, en grupos de 50 a 60 en cada esquina, con walkies talkies, por todo el centro de Santiago. Ocupan la calle impunemente. Al mediodía después de los incidentes de los secundarios, carabineros se retiran del centro y quedan sólo los del tránsito. Carabineros abandona el centro a los momios. Durante aproximadamente una hora y media a dos horas, los momios dominan el centro, se corta el tránsito, se prenden fogatas; desde todas las ventanas de los edificios los empleados públicos les tiran papeles. No hay resistencia, ni policial ni de izquierda.

Hay relativa desesperación en el Gobierno. Comparan la situación a la del 2 de abril de 1957. Vacilan si decretar Estado de Emergencia y poner a las tropas de la guarnición de Santiago a cargo del orden en el centro. No tanto por la magnitud de los desórdenes, sino por la impunidad del momiaje y por el hecho que carabineros no está presente.

Por mientras, nosotros tenemos constancia de que unidades militares se trasladan al menos desde Valparaíso y que también hay desplazamientos de tropas al interior de Santiago. (Cuyo motivo real no conocimos).

Ante la impunidad del momiaje y la pasividad del Gobierno, estuvimos a punto de movilizar compañeros trabajadores a despejar el centro. Es

útil que tengan la experiencia que tuvimos nosotros. Después de discutirlo llegamos a la conclusión, que en casos así es mejor no enviar masas al centro, salvo que se manden grupos grandes, bien organizados, bien delimitados y siempre que se controle la posibilidad de movilizar al resto permaneciendo en la periferia. El centro es una ratonera; eso es especialmente claro aquí en Santiago, creo que en Concepción, Antofagasta y Valparaíso, la situación debe ser similar. Nosotros no podemos pretender llevar enfrentamientos al centro. Si en un momento decidimos destacar un sector de pobladores por ejemplo, a un determinado frente, ese es un problema táctico, pero nadie puede confundirlo con una perspectiva estratégica.

Posteriormente nos conectamos con el Gobierno, la preocupación allí era importante, pero ya estaba resuelto que Carabineros iba a actuar.

[...]

En síntesis el PN se ha incorporado de lleno a la ofensiva, hay problemas con Carabineros, la situación en las FF.AA. es incierta. Por todo esto, nuestra evaluación nos indica que hay riesgos que merecen preocupación en la coyuntura.

[...]

d) *La marcha del 4 de septiembre*

[...]

La marcha del 4 de septiembre en Santiago y en provincias, fue la coronación de ese proceso.

La de Santiago al menos fue la más grande, combativa y organizada que se hubiera dado, al menos en los últimos años. Hizo evidente un nivel de conciencia y combatividad de la clase obrera y el pueblo, al recoger la convocatoria por encima del golpe a sus ingresos que recién habían sufrido.

A partir de esta marcha podría asegurarse, que si el curso de los acontecimientos futuros no lleva a la desarticulación del movimiento de masas, si la clase dominante intentara derrocar al Gobierno, obtendría como resultado, al menos el inicio de la guerra civil.

Aquella tarde, la clase dominante adoptó una astuta política que fue la de intentar neutralizar el impacto de esa marcha llamando al paro total en todo el país. Otro elemento es que a partir de ese intento consiguieron reorganizar y fortalecer lo que han llamado PROTECO, la organización de defensa por manzana del barrio alto. Agitando que esa noche habría asalto de “pobladas” al barrio alto. Su organización en ese momento creció y fue relativamente eficiente: sus acuartelamientos, sus unidades, su actitud de vigilancia. Así como tenemos nosotros al partido convulsionado y alerta,

también extensas capas de la burguesía y de la pequeña burguesía están en la misma actitud. Es decir, no será fácil que se alivie la tensión, en el país, así ya polarizado y activado, aunque en la apariencia se resuelva esta crisis.

[...]

IX. Políticas planteadas en la izquierda como salidas a la crisis

[...]

a) *La política reformista*

Que tiene dos variantes:

1. La que preconizan algunos personeros de Gobierno, tecnócratas, políticos, burócratas, que nosotros reconocemos como representantes de la "pequeña burguesía reformista". Probablemente su diferencia fundamental con el "reformismo obrero", estribe, fuera de su origen y rol histórico concreto y su base social fundamental de apoyo; en su posible relación con el imperialismo.

Estos se plantean como salida un gabinete militar, o un gabinete con democratacristianos, o un gabinete conjunto. Probablemente tienden mucho más a un gabinete con militares: lo indican así empíricamente las informaciones con que contamos desde hace meses.

Paralelamente irían las concesiones a la burguesía, directamente, ya que estos sectores son renuentes a hacer concesiones a representantes políticos de la clase dominante como tales; ya que ellos aspiran asumir por sí mismos la representación política; incluso de capas como aquellas.

[...]

Si triunfara una variante de este tipo, conduciría —según nuestra evaluación— a una división de la UP (dependiendo de la forma y en perspectiva). Se ha planteado, pero es dudoso, que el PC podría retirarse del Gobierno; no está claro, pero parecería que al menos se opone a la constitución de un gabinete con militares.

También en perspectiva y dependiendo de la forma que adopte el PS se dividiría y extensos sectores tenderían a irse del Gobierno, y también, importantes sectores —hay que reconocer— se quedarían. El resto de la UP también se resentiría seriamente.

La represión a las organizaciones revolucionarias y a sectores del pueblo, sería una norma de un Gobierno de ese tipo; no sabemos qué velocidad o ritmo adopte.

El camino militar sería irreversible y terminaría en definitiva por intentar copar todo el poder; después de desarticular y confundir al pueblo.

Un gobierno de este tipo produciría un progresivo alejamiento del movimiento de masas; en la medida de la aplicación concreta de su política.

Hay un aspecto a destacar en esta variante: que es la más desconcertante y difícil de enfrentar para el movimiento de masas y los revolucionarios, lo que no la hace imposible de enfrentar; pero hará necesario construir todo un esqueleto conceptual, político y agitativo que pudiera demostrar que ese Allende, en el que el pueblo de hecho delega una importante cuota de conducción, fuera una pieza en el juego que interese a la clase dominante, y que esos militares no están en el gabinete producto de una "astucia" de Allende.

[...]

2. La que podríamos llamar reformismo obrero propiamente tal. Esta tiende mucho más a aliarse con la DC que con los militares. Si bien no podemos afirmar su actitud definitiva frente a un gabinete militar, en ningún caso lo impulsa y más bien lo rechaza. En cuanto a la política de precios y salarios, tiende a mantenerse en los marcos generales que ya han sido formulados por el Gobierno; lo mismo en cuestiones programáticas y en este terreno su disposición a las concesiones a la burguesía, son también importantes. A diferencia del reformismo pequeño-burgués prefiere hacerlo con los representantes políticos de la clase dominante. Otro aspecto en el que se diferencian, al reformismo obrero le interesa fortalecer las organizaciones de masas para así mantener un grado de fortaleza con el cual enfrentar cualquier alianza con la burguesía (sindicatos, federaciones campesinas, etc.), pues a diferencia del otro sector reformista, no aspira a representar los intereses de capas de la burguesía.

[...]

b) *Las corrientes revolucionarias*

En las cuales voy a distinguir, sólo con fines de aclaración, entre los sectores "vacilantes" y los "sectores consecuentes". Creo que es importante porque siendo los sectores vacilantes aliados nuestros en esta vertiente o "corriente revolucionaria" general, tienden a influir a nuestros cuadros y tienden nuestros cuadros a identificar nuestra política, a veces, con las vacilaciones de esos sectores, que si bien están enmarcados en una "corriente revolucionaria", no están directamente identificados a nuestras políticas e incluso tenemos importantes diferencias con ellos.

1. Las corrientes revolucionarias vacilantes:

Cuáles son las coincidencias: ellos son partidarios y levantan criterios programáticos genéricos, formas de lucha, objetivos de poder, etc., similares al nuestro; pero ya en el terreno de la práctica vacilan en dos aspectos que definen si esa formulación se lleva a cabo o no: practicarla y denunciar a quienes no lo hacen. Me explico por medio de una caricatura: una cosa es "ser bueno" y "predicar el bien" y otra "hacer el bien" y "combatir el mal" (cuestión mucho más eficiente). Probablemente, "intentar" hacer el "bien" y proponérselo lleva a muy poco.

De esta manera, en el terreno de las alzas, coinciden con nuestros criterios generales, pero no son capaces de denunciarlas y levantar una política alternativa. Así, es muy fácil entenderse con ellos entre cuatro paredes para una política sobre precios y salarios, pero es enormemente difícil llevar a la práctica una política que realmente permita combatir las alzas, o que permita denunciar el carácter antipopular de las políticas que el reformismo ha estado levantando en este terreno.

En las "políticas de poder" son bastante más fáciles los acercamientos. La formulación de los Consejos Comunales que, de acuerdo a nuestra concepción, irán asumiendo tareas de poder en relación a la correlación de fuerzas que vayan desarrollando; y que no pasan por una ruptura del bloque político de la UP sino que más bien pasivamente permiten acumular fuerzas, les hace mucho más fácil aceptar en este plano el acuerdo e incluso hacer agitación por la constitución de los Consejos Comunales urbanos (como ellos los llaman). Pero ya caminar concretamente en la construcción de un Consejo Comunal Urbano es hasta aquí difícil. Una de las razones es que —al no denunciar ellos, en términos programáticos, la política precios-salarios del Gobierno y al no buscar resolver ese problema a las masas— no se pueden realmente construir Consejos Comunales, a pesar de su posible buena disposición. De este modo, a lo más, vamos a tener Consejos Comunales burocráticos sin verdadera y significativa representación de base. Ya que no es posible hoy incorporar al pueblo casi a ninguna tarea, si no se le resuelve uno de sus principales problemas: como han sido golpeados sus ingresos por la ola de alzas.

A estos sectores es posible convocarlos con alguna facilidad para una coyuntura aguda: por ejemplo, una en la cual pueden combatir fascistas que buscan la lucha callejera; pero no van mucho más allá. Ellos rechazan también el entendimiento con los democratacristianos y los militares, pero, otra vez, es más bien entre cuatro paredes. En finales, hasta aquí, vacilan. Todo esto obedece más bien a un fenómeno de desarme ideológico que los conduce con rapidez a un análisis "cuantitativo" de sectores, capas sociales

y “tendencias”, y no a un análisis con criterio de clase cuando entran a analizar la DC, sin un criterio público categórico. Así a pesar de que en la cúspide se oponen cuando prosperan conversaciones con la DC, estos sectores de hecho le hacen el juego a esa fórmula al no denunciarla públicamente. En privado comentan que “no les gusta”, para poder decirlo después —cuando ya fracasan— en un discurso; pero no las combaten oportuna y públicamente. Con rapidez informan a sus partidos de que entre los DC “hay también obreros”, mientras otros sólo entonces recuerdan a “los campesinos democratacristianos”, a los cuales habían olvidado antes. De allí, nace una actitud de “crítica de pasillo”, que intenta a veces realizar en la práctica una política distinta, pero sin denunciar a quienes hacen lo contrario. En definitiva, a los fines de una política revolucionaria, vacilan.

En relación a la política de “reagrupación de los revolucionarios”, también vacilan. Más bien les interesa la “unidad de la izquierda”. Como se encuentran en la práctica con una cerrada oposición del PC a cualquier apertura con la Izquierda Revolucionaria, puntualmente entran en acuerdos con nosotros, pero, estratégicamente trabajan en alianza y, en los hechos, subordinados a los reformistas. (Precisamos esto porque tenemos la impresión de que en distintos lugares se está produciendo confusión en la apreciación que se hace sobre estos “sectores revolucionarios vacilantes”. Lo hemos hecho muy apresuradamente, sin sistematización, sin atreverme a prometer un documento, si bien lo ideal sería poder enfrentar este problema con un grado de precisión y rigor mayor).

Su actitud frente a la movilización de masas es evidentemente más favorable, también en la práctica. Sobre esto es posible, con mayor facilidad, implementar acciones conjuntas en los frentes de masas para golpear determinados enemigos y, con algunas limitaciones, usar determinados métodos de lucha, defender ciertas movilizaciones.

En esencia, estas “corrientes revolucionarias vacilantes” no se plantean el combate contra el reformismo y así, si en los otros niveles de acción política revolucionaria vacilan, esto simplemente ni lo intentan como práctica política.

2. Una política revolucionaria, poco rigurosamente llamada aquí, “consecuente”. Pero, al menos en la práctica, distinta por ser más clara y categórica.

Esta política se plantearía los siguientes aspectos:

1. Resolver los problemas de ingresos de las masas combatiendo la política de alzas y precios, salarios y reajuste del Gobierno de la UP, planteando lo que está contenido en la declaración y el documento que ustedes conocen (5) y (9).

Aquí nos interesa precisar un problema: no podemos oponernos a una ofensiva fascistoide sin convocar a las masas a resolver este problema. Si no lo hacemos, las masas no nos siguen. Puede ser más cómodo, para obtener más fácilmente la "unidad de la izquierda", pero obtenemos una unidad —sin exagerar— casi de fachadas formales ya que, en ese caso, las masas se alejan de nosotros. Necesitamos recuperar la confianza de masas, si no en lo concreto —porque no tenemos la fuerza suficiente para imponer una modificación en los hechos de la política de precios y salarios— por lo menos debemos colocarnos a la cabeza de su descontento.

Esa es una condición imprescindible para llegar a entendimientos con otras fuerzas de la izquierda y enfrentar en conjunto la reacción patronal. Hay a veces tentación en algunos compañeros de relegar a segundo plano este problema. Se plantean que cuando la ofensiva reaccionaria aparece, es mejor "cerrar filas" y "olvidar diferencias". Eso es un anhelo teórico y éste, en cambio, es un problema concreto, un problema de masas. No se trata de un problema de simples luchas entre "los comunistas y nosotros", se trata aquí de construir una relación revolucionaria entre el movimiento de masas y los revolucionarios, cuestión en la que nosotros no podemos fallar. Si fallamos en esto, perdemos el apoyo de masas, nos aislamos de ella y nos quedamos disputando con los reformistas las mismas capas sociales ya ganadas para la izquierda: pequeña burguesía y clase obrera organizada y de más altos ingresos. Con lo cual toda una amplia gama de capas y sectores sociales que están desconcentrados quedan sin conducción y se las regalamos al fascismo.

A pesar de lo anterior, nuestra política no es rígida sino flexible en cuanto a la forma, pero no puede modificarse su esencia, a riesgo de desarmarnos. Es posible que en un momento dado la condición de ofensiva reaccionaria sea muy evidente y aguda, podemos no tener entonces que denunciar explícitamente al reformismo, como responsable de la situación de todos los pronunciamientos públicos. Esto para una muy determinada coyuntura, pero en general debemos hacerlo. Si apreciáramos una fuerte ofensiva reaccionaria podemos convocar a las masas a enfrentarla, pero también necesitamos llamarlas a luchar por mejores salarios, contra las alzas, siendo posible que no busquemos en esa precisa coyuntura destacar la responsabilidad del reformismo. Sin embargo, todavía no hemos tenido ninguna coyuntura aguda en la que nos hayamos visto obligados a no precisar, por lo menos, la cuota de responsabilidad del reformismo. En efecto, a lo más que hemos llegado es a que en algunas declaraciones no hemos nombrado a los comunistas como tales.

En síntesis, sobre esto, una ofensiva reaccionaria no puede confundir nuestra política. No por un problema de rigidez en los principios o puramente ético, no por buscar artificialmente la alternativa, o para recoger demagógicamente descontento o para convertirnos en ala estridente de la izquierda. La lucha por la defensa de los niveles de ingresos de las masas es, para nosotros, la única forma de recuperar la confianza de masas; siendo, por eso, además, el punto de partida de la formulación de cualquier otra política.

2. El segundo elemento, al que tampoco podemos renunciar, es el objetivo programático de golpear al conjunto de la burguesía, luchando así por resolver el conjunto de los problemas del pueblo. Porque ni podemos resolver los problemas de alzas y salarios, ni tampoco podemos incorporar a sectores del pueblo a la actividad política si no les proponemos la solución de sus problemas fundamentales. Además, no se puede limitar la agitación y la organización del pueblo en la lucha contra la agresión patronal: "hay que golpearlos donde más les duela"; "quitémosle las fábricas y los fundos" que es la fórmula que queremos plantear públicamente.

"Golpear a la clase dominante donde le duele": no se trata de un esquema teórico, ni de estridencias políticas, ni de ultraizquierdismo: se trata de un manejo elemental de las leyes de la lucha de clases. En el fondo se trata, con este criterio, de entregarle un claro contenido de clases a nuestra política contra la ofensiva reaccionaria porque, bajo esa formulación aparentemente tan pragmática, estamos estableciendo en el terreno de lo concreto, que frente a la contrarrevolución burguesa sólo hay una alternativa: la revolución socialista. En vez de formularlo en forma esquemática o teórica buscamos hacerlo de una forma que es fácilmente más agitable y mucho más perceptible a nivel de masas, pero la idea es exactamente la misma (fue por último, el problema central planteado en la Revolución Española).

Se trata en el fondo, de que cualquiera sea la coyuntura, no podemos renunciar al combate contra el reformismo, a la defensa de los intereses de las masas y a la lucha por el socialismo.

3. El tercer elemento que define nuestra política, y que tiene mucho que ver con la coyuntura (y éstas no son puras proposiciones "acerca del método", tienen que ver con lo que está ocurriendo en Chile), es el problema de los militares.

Esta crisis no se resuelve operando como si los militares no existieran, que es aproximadamente lo que hace la UP. Es decir, olvidándose por un tiempo de su importancia, para poder "jugar con los fascistas en la calle y con el PN y PL como enemigos fundamentales". Tenemos que resolver el

problema de la fuerza militar enemiga y de la debilidad militar nuestra. Y para ello tenemos que operar neutralizando sectores o ganando a nuestro lado fuerzas del otro campo. Para eso estamos esperando el momento apropiado (lo malo es que la agudización de la situación nos lo impide) de plantear el derecho a voto de los suboficiales para las elecciones del 73. En todas las declaraciones tratamos de acercarnos al problema: se las dirigimos a los soldados, hablamos de que "sabemos que los soldados no dispararán contra el pueblo, porque son del pueblo"; jugamos con una fórmula u otra. No se trata, en todo caso, de llamar a los soldados a levantarse contra los oficiales, o de llamar "al levantamiento" o "al motín"; se trata de evitar cuidadosamente incluso lo que mañosamente pueda ser presentado como provocación, pero, tampoco puede ser el camino, ignorar su existencia e importancia.

4. El otro elemento en nuestra política, guarda relación con las formas que se han estado planteando en la organización de las masas.

De hecho el PC y la CUT plantearon los Comités de Autodefensa y Vigilancia y luego a partir de esos Comités, propusieron una tarea orgánica que es la ocupación de los frentes de trabajo en caso de intentarse un golpe de Estado.

Para nosotros el problema no es tan simple. Antes que estas nuevas formas de organización de masas existieran como realidades concretas, existían otra serie de organismos que no se pueden desconocer: sindicatos, consejos comunales campesinos, JAP, comités de pobladores, comités sin casa, etc. Consideramos fundamental que estas estructuras sean aprovechadas e incorporadas a las nuevas tareas. Si tenemos dentro de ellas representación reaccionaria predominante podemos entonces crear allí un Comité de Autodefensa que vincule a todos los sectores de izquierda, sin dejar de dar la batalla política e ideológica en la organización gremial.

Queremos ser cuidadosos con este problema orgánico, porque tememos que tienda a desarticularse la estructura orgánica de masas. Supongamos que existe un sindicato, que allí hay un 30% DC y un 70% de izquierda; nosotros no desconocemos la existencia del sindicato, y dentro de él damos la batalla ideológica, en la asamblea sindical frente al conjunto, frente a los DC. Pero, como también hay cuestiones que no podemos discutir frente a los DC —como la toma de las fábricas— creamos entonces comités de autodefensa, que vienen a ser la "asamblea de la izquierda". La creación del Comité de Autodefensa no significa olvidar que el sindicato existe; no podemos abandonar ese frente. Pero a la vez la existencia del sindicato no tiene por qué impedirnos buscar una vinculación más estrecha con los sectores que están más decididos, en un plano superior.

Existen también frentes de masas absolutamente controlados por la izquierda o por nosotros: fundos, poblaciones, incluso fábricas. En ese caso la asamblea misma del sindicato puede constituirse en comité de autodefensa. Lo importante es que estemos en todos los frentes y niveles. El Comité de Autodefensa o cómo se quiera llamar, es también un instrumento para organizar a "los pobres", a "los no incorporados": por manzana, por área, por junta vecinal; todo esto debe ser para nosotros enormemente importante. Debemos incorporar a ellos las estructuras que ya existen, si son de "izquierda" y organizarlos allí donde no existen.

La organización de los Consejos Comunales de Trabajadores no lanzarla sólo como si fue el momento de imponer nuestra anterior formulación de constituir los Consejos Comunales, sino que llamar a la constitución de los "Comités Coordinadores Comunales" (que está indicado en nuestra declaración). Esta es una forma de presentar el problema mucho más fácilmente aceptable por el resto de la izquierda. Hacerlo como surgiendo de la realidad misma, a partir de la existencia de numerosas organizaciones de masas en la comuna y, de allí, la necesidad de coordinar al conjunto de ellas en un solo organismo. Creemos que eso es posible en muchas comunas del país. De hecho en Santiago y Concepción están surgiendo. Ahí estará el embrión de lo que en su desarrollo y democratización será, posteriormente, el Consejo Comunal de Trabajadores.

Es decir, hay que diferenciar la organización por la clase (hasta allí llega el PC) de la coordinación comunal que para nosotros es básica, pues será el embrión de los futuros órganos de poder popular.

5. Otro es el problema de las movilizaciones de masas contra el fascismo. Este problema lo desarrollará otro compañero de la C.P. mañana; pero la idea central es la siguiente: existe toda una experiencia que hemos ido ganando para enfrentar las coyunturas "agudas" pero hasta aquí, hemos tendido normalmente a orientar nuestra actitud en dos sentidos: una política pública difusa por un lado y, por el otro, una política orgánica de acuartelamiento, de red, de afirmamiento orgánico y de constitución de masa organizada. A veces se ha hecho algo —en Santiago algunas cosas y entendemos que en Concepción y otras provincias también—, pero no muy bien estructurado y organizado, en cuanto a desarrollar una vertiente de la movilización activa de las masas frente a estas situaciones de ofensiva reaccionaria. Este problema hay que elaborarlo y desarrollarlo, discutirlo en conjunto, escuchando primero al compañero y luego la experiencia de cada provincia. Con alguna razón se planteó en la C.P. que nuestra política en este tipo de coyunturas sería un tanto defensista, y hay algo de real en eso. De allí que debemos precisar muy bien en qué quedan las luchas por las reivindicacio-

nes en una coyuntura como ésta; en qué pie quedan las formulaciones de tipo programático; en qué pie quedan y se insertan las llamadas "tareas de poder" y qué carácter preciso tienen "las alertas orgánicas"; qué carácter tiene también la constitución de la "masa organizada".

6. Existe otro problema —que no dejamos resuelto en el C.C. pasado— en cuanto a la política de alianzas. Allí dijimos que si bien definíamos la reagrupación de los revolucionarios y el combate al reformismo como formas de definir nuestras relaciones con la izquierda, no clarificamos una política para el conjunto de la UP. Hoy, hemos agregado otro elemento para precisar el carácter de las alianzas con el conjunto de la UP, que formulamos como "marchar separados y golpear juntos". Esta fórmula ha buscado, en especial, resolver el problema con el PC y el reformismo. Nos parece que, por un lado, ella no oscurece nuestro combate con el reformismo y, por el otro, no debilita nuestra política de reagrupación revolucionaria, permitiéndonos —en lo concreto— golpear juntos frente a ofensivas de la clase dominante, estando separados por profundas diferencias. Nótese entonces que aquí no ha sido levantada la "unidad de la izquierda" como política de alianza. No creemos que esté planteado en este momento considerar la unidad de la izquierda como objetivo fundamental; preferimos hablar de "unidad de los revolucionarios" y con el conjunto de la izquierda "marchar separados y golpear juntos". Esto nos parece importante, porque no creemos sea el momento de desconcertar al pueblo y a la izquierda con fórmulas utópicas e irreales.

Sigue planteado, evidentemente, el problema de la reagrupación de los revolucionarios y el combate al reformismo en la fórmula precisa que estamos planteando aquí. Indudablemente será más fácil establecer contacto con las corrientes revolucionarias que con los reformistas y, si fuera necesario establecer alguna alianza de carácter más amplio, será necesario establecerla en forma bilateral con aquellos que están más cercanos a nosotros. Es cierto que en el curso de las discusiones debemos evitar, por todos los medios, que se rompan los coordinadores a raíz de discusiones entre partidos o al interior de ellos; debemos mantener la lucha ideológica y política con el reformismo sin hacer concesiones que nos parezcan fundamentales, pero enormemente flexibles en lo formal y secundario.

7. Otra precisión que debemos hacer dice relación con la política de la clase dominante. En el manejo incluso agitativo del problema nunca debe dejarse de plantear la existencia de dos sectores en su interior: "uno que quiere derrocar al Gobierno después de las elecciones, otro que quiere derrocarlo hoy día". Porque, si no se explicita que el primero lo quiere derrocar después del 73, no sólo faltamos a la verdad y nos desarmamos,

sino que también damos base a la política comunista —que influye entre los vacilantes— de que habría "progresistas democratacristianos", que están con la legalidad y con el fair play electoral, y de allí nace la política de la conciliación. (Nos preocupamos de este proyecto de las precisiones formales porque no dejan de ser importantes). Constituyen, de alguna forma, el armamento ideológico, cuando son expresados pública y agitativamente.

8. Un último problema, importante de discutir, es *nuestra política frente a las elecciones de marzo de 1973.* Entendiendo que el problema fue tratado en el C.C. anterior (julio) aquí sólo nos interesa precisar un aspecto del problema, más en función del enfrentamiento con las posiciones que a este respecto levanta el reformismo.

El PC y especialmente Allende han venido sosteniendo que ganando una mayoría parlamentaria se estaría, en los hechos, prácticamente conquistando el poder; pues a partir de allí se podría desde disolver el Parlamento, modificar el aparato judicial, hasta llevar a cabo todas las políticas hoy frenadas por el Parlamento y otras instituciones del aparato del Estado que controla la clase dominante.

Para demostrar que eso es así, tendremos que partir de un problema más general.

De aquí a marzo de 1973 el proceso social y político se desarrollará en los hechos por dos vertientes: una será la actividad social y política del pueblo, en la lucha por la defensa de sus ingresos, por los fundos, por las fábricas, por la participación, por obtener mayores cuotas de poder en sus manos, etc., que golpeando al enemigo de clase y elevando los niveles de conciencia y organización del pueblo, acumulará fuerzas. Y, la otra, será la electoral, la que en su resultado —de alguna forma— será un indicador que ayudará a medir la fuerza acumulada en la otra vertiente pero que, por sí misma, no entregará, en lo fundamental, mayor fuerza; constituyendo su resultado, en cualquier caso, un importante antecedente que en gran medida puede definir el curso de los acontecimientos futuros en Chile. Quien busque fuerza como tal, en el resultado electoral, estará cometiendo un similar error al que busca gas en el medidor de éste y no en la llave.

La verdad es que si se obtuviera una mayoría parlamentaria, se originaría una situación similar a la que hoy enfrenta el Gobierno, que contando con el Decreto 11.520 que, desde el punto de vista legal, le permitiría requisar todas las grandes empresas, no puede hacerlo por no contar con la fuerza política, de masas, militar e institucional para hacerlo.

Así, pues, el problema fundamental aquí es de fuerza y no de instrumentos legales, para poder ejecutar una política u otra.

Ahora, será la vertiente de la lucha del pueblo, en todos los niveles la que entregará esa fuerza y la otra, la vertiente electoral, en lo fundamental medirá la fuerza acumulada.

Nosotros participaremos activamente en ambas vertientes y buscaremos cruzarlas, hacerlas empujar en un mismo sentido, participando en las elecciones a partir de levantamiento de un Programa, que será el mismo que orientará nuestra participación en las luchas del pueblo. De esta forma buscando además romper la polaridad electoral actual: gobierno-oposición, tratando que ésta adopte un carácter de clase: clase dominante-trabajadores.

[...]

XII. Sobre la actitud de la organización ante la crisis

Un último concepto de manejo orgánico, instrumental y conceptual: una cosa es nivel de agudización objetivo y coyunturalmente presente en la situación, otra cosa es la actitud y la compulsión que como organización tomamos. La gravedad de la situación no se proyecta mecánicamente en el nivel de activación militante que nosotros tomamos. Nosotros tenemos que estar en un grado de activación superior, preventivo a la gravedad de la situación objetiva que se está dando. Si en los escritos de Lenin, no encuentran estos esquemas de "alerta", de "acuartelamientos", etc., es porque Lenin tenía una fuerza acuartelada permanente que era su "regimiento de ametralladores" o su flota del Báltico, o su fortaleza Cronstadt, pues la crisis del sistema les abrió a los bolcheviques esas posibilidades, no así a nosotros. Tenían miles de soldados concentrados en los cuarteles con las armas en la mano, durmiendo en los cuarteles bajo régimen militar de funcionamiento, así pues, preparados para reaccionar ante cualquier eventualidad. Nosotros en esta situación tenemos que hacer el esfuerzo nosotros mismos y así nuestros grados de compulsión siempre tienen que ser en grado superior al que la coyuntura aparentemente requiere. Cuando ustedes vean que baja la "presión" y "el clima" de crisis difícilmente verán que les digamos que bajen la compulsión a cero, mientras el período no se modifique y los factores que originaron la crisis no desaparezcan o se modifiquen sustancialmente.

[...]

***

MIR (SECRETARIADO NACIONAL):
EL MIR FRENTE A LA SITUACIÓN POLÍTICA
(19 de octubre de 1972)

(Tomo 5, pp. 3263-3264)

Los patrones nacionales y extranjeros, han desencadenado una nueva y más fuerte ofensiva.

Bajo la consigna de la "resistencia civil" han desencadenado un extenso paro patronal de actividades con el que pretenden paralizar el país, cercar por hambre al pueblo y crear el caos para así precipitar el derrocamiento del Gobierno o, a lo menos, lograr un desplazamiento decisivo y permanente del poder desde la esfera civil a la militar.

[...]

El enfrentamiento actual se da entre el pueblo y los grandes capitalistas. Por ello, los trabajadores tienen que tomar en sus propias manos la solución del actual enfrentamiento.

Si los patrones se niegan a producir, transportar, distribuir y comercializar, el pueblo puede y debe tomar en sus manos esas actividades. La clase obrera no necesita a los grandes capitalistas para llevar adelante estas tareas. Si la falta de "democracia y libertad" para explotar y enriquecerse ahogan la iniciativa de los capitalistas, la democracia obrera puede hacer producir las industrias y los fundos y poner en marcha el comercio y el transporte.

La tarea de fondo que tienen los trabajadores para resolver las crisis y eliminar las causas que las originan es la expropiación de los grandes capitalistas de la industria, el comercio, transporte, la agricultura y la minería, y los medios de comunicación de masas que les sirven. Esta tarea debe ser complementada con el control obrero de las actividades que permanezcan en el sector privado.

[...]

Lo anterior sólo podrá realizarse si se desarrolla un poder popular alternativo al poder patronal y burgués. Este poder popular sólo puede surgir de la lucha y movilización del pueblo, de su unificación desde abajo y su organización a nivel comunal, creando los Consejos Comunales de Trabajadores.

En lo inmediato, el pueblo no puede permitir que los patrones logren paralizar el país y crear el caos. Por eso mediante la acción organizada de la clase obrera y del resto del pueblo, apoyada por el aparato del Gobierno, las Fuerzas Armadas y los soldados, debe normalizarse el transporte, el comercio, la producción, la atención médica al pueblo, etc.

[...]

Llamamos a la clase obrera y al pueblo y a la izquierda en su conjunto a responder de esta manera al paro capitalista. Frente a la "resistencia civil" de los patrones y el fascismo las llamamos a abrir el cauce de la actividad de los trabajadores, su movilización y sus luchas, para golpear en conjunto al fascismo. Es necesario golpear juntos, no obstante nuestras diferencias y la necesidad de intensificar la lucha ideológica y la lucha por la conducción de las masas en el seno del pueblo y sus organizaciones.

[...]

***

MIR: Informe de la Comisión Política al Comité Central Restringido sobre la crisis de octubre y nuestra política electoral
(Documento Confidencial Interno del 3 de noviembre de 1972)

(Tomo 5, pp. 3447-3493)

Hemos citado a este CC restringido para analizar la crisis de octubre y algunos problemas puntuales. Sólo podremos ver uno en profundidad, el problema electoral, sobre el cual hay que tomar algunas decisiones. Hay además otros tres problemas sobre los cuales se entregará información, un tanto apresurada y general: el problema de la crisis de octubre; el problema de la ley de control de grupos armados; y el problema del Congreso.

[...]

II. Evolución de la crisis de octubre

Esta vez nos extenderemos entregándoles antecedentes concretos, que no pudimos seguir entregando por teléfono, luego de tener confirmación de que los teléfonos estaban intervenidos. Sólo pudimos entregarles consideraciones generales y no antecedentes puntuales y concretos. Se trata, por tanto de entregar en esta parte información concreta, lo que después nos va a permitir formarnos un cuadro evaluativo.

[...]

a) El origen de la crisis:

Aquí nos referiremos fundamentalmente a lo que ocurrió en septiembre y durante los primeros 10 días de octubre.

Al momento de comenzar octubre, dos estrategias se perfilaron dentro de la clase dominante.

—Por un lado, la política de evitar el derrocamiento del Gobierno, mantener su estabilidad, e incluso ofrecerse como mediadores a fin de poder frenar cualquiera crisis grave o un posible derrocamiento del Gobierno. Esta política fue planteada el 8 de septiembre por el PDC, en el Consejo Nacional Ampliado. Fue la política que predominó durante septiembre y los 10 primeros días de octubre.

—Por otro lado, la política del PDC fue rechazada en distintas oportunidades por el PN: en el Consejo General de Panimávida, en los discursos de Onofre Jarpa y Fernando Maturana y en una concentración en el Teatro Pedro de Valdivia. Frente al planteamiento DC de esperar las elecciones de marzo del 73, y plantearlas como un plebiscito (aunque entonces esto todavía no se perfilaba bien), el Partido Nacional y la convocatoria jarpista

planteó otro camino: sostuvo que el problema no podía ser dirimido exclusivamente por la cuestión electoral y que la CODE debía dejar de ser una alianza puramente electoral y transformarse en una alianza para todo tipo de actividad, en todos los niveles, y en todos los planos. Se refería a la actividad gremial, a la actividad institucional-parlamentaria, y también a la electoral. Sostuvo, además, que las elecciones no resolvían el problema, y que lo único que podía definirlo era la movilización activa de los gremios y de las fuerzas políticas. Reivindicó y desenterró como nunca —pues hacía tiempo que lo venía planteando— la táctica de la "resistencia civil", orientada a crear una crisis *inmediata*.

[...]

b) La primera etapa de la crisis (primera semana del paro):

Corresponde aproximadamente del 10 ó 12 de octubre al 15 de octubre. Aquí lo dividiremos entre lo que ocurría en la clase dominante, lo que ocurría en los militares, la actitud del Gobierno y la UP, el movimiento de masas y, por último, la política que nosotros levantamos.

1. La clase dominante

1° En primer lugar la resistencia civil casi logró la paralización general del país, a partir de una fuerza inusitada de los gremios, originalmente del comercio y del transporte, sumadas todas las agrupaciones gremiales empresariales y esta vez incorporada la Cámara Chilena de la Construcción. Se movilizaron fundamentalmente la gran burguesía empresarial y pequeña burguesía propietaria, componente fundamental de lo que hemos llamado la pequeña burguesía "enardecida". Este fue el origen del problema.

[...]

3° Esta táctica obtuvo, después, el apoyo de algunos sectores de la pequeña burguesía asalariada, no propietaria (bancarios, etc.); de los colegios profesionales; de algunos sectores campesinos y estudiantiles. Luego de haber obtenido la subordinación del PDC, que es el que controla fundamentalmente estos sectores. No lograron arrastrar a ningún sector de la clase obrera.

De aquí surgió una característica que distingue a esta crisis de todas las anteriores: se constituyó un bloque de clases en el cual estaban la gran burguesía empresarial, una enorme proporción de la pequeña burguesía propietaria y algunos sectores de la pequeña burguesía asalariada, media y alta.

4° Dos estrategias surgieron en esa etapa, sobre la base de que la forma de lucha fundamental era la resistencia civil. Se intentó poner esa táctica al servicio de dos estrategias de "copamiento" del poder (porque otra característica de esta crisis es que desde la partida comenzó a plantearse un cuestionamiento del poder).

Estas dos estrategias fueron:

a) La primera de ellas fue el intento de crear las condiciones para quebrar las FF.AA. e intentar un golpe de Estado. Estrategia golpista que incluso estuvo por momentos dispuesta a asumir el costo de una guerra civil, al ser consciente de que constituía una minoría al interior de las FF.AA.

b) La otra estrategia, que se cruzó con la primera, fue obtener una especie de "infiltración militar" del Gobierno, que consistía en crear las condiciones para que el poder civil se desplazara al militar. Esto cruzando varias líneas de acción, lo que implicaba de hecho tratar de arrastrar al sector no golpista, a un copamiento del poder civil por la vía de la infiltración por medio de los decretos de zonas en estado de emergencia en todo el país. Esto estimulado por la vía del intento de crear el caos ante la prolongación del paro asumiendo así las FF.AA. el control del país dada una situación de gravedad interna que comience a alterar la seguridad nacional.

[...]

La verdad es que ambas estrategias no aparecieron simultáneamente: primero apareció la estrategia golpista; pero después, vistos los roces que el Gobierno comenzó a tener con el general Bravo, visto el éxito del paro, que fue inusitado incluso para quienes dirigían la resistencia civil; y vista también —como veremos en otro capítulo— la política de desmovilización de masas que había levantado la UP, se estaba abriendo objetivamente las posibilidades para la estrategia de "infiltración" y "copamiento" militar del poder.

2. Los militares

En esta primera etapa, entre los militares se daba una situación de este tipo: los golpistas eran minoría. Los "no golpistas" eran predominantes en el Alto Mando y la mayoría entre la oficialidad media y baja, entendido mayores, capitanes y tenientes. En el nivel de coroneles, si bien eran mayoría, había una influencia importante del sector golpista.

A nivel de suboficiales se producía el fenómeno inverso según nuestras informaciones. Probablemente como nunca se producía una radicalización de la suboficialidad: de "cabreamiento" con los momios, de "cabrea-

miento" por estar acuartelados, deseos de "poner orden" y "correrle balas" a los momios, y en algunos sectores el deseo de apoyar directamente la lucha del pueblo, etc.

[...]

En esta etapa también se hizo evidente aquello que discutimos en el CC de septiembre: que no bastaba diferenciar "golpistas" y "no golpistas" sino que al interior de estos últimos había que distinguir que una enorme mayoría eran efectivamente "no golpistas", pero enormemente agresivos contra el Gobierno.

[...]

Durante todo el desarrollo de la crisis el general Bravo se negó a abrir el comercio y se negó a requisar; si la huelga empezó un miércoles, entre miércoles y viernes hubo absoluto fracaso de la zona de emergencia. Bravo se negó a actuar sobre el momiaje y fue finalmente entre un lunes y un miércoles de la semana siguiente —cuando se requisan algunas industrias— donde se produce recién el acuerdo de Bravo a aceptar algunas medidas. Posteriormente, el general Bravo ordenó el desalojo de la fábrica Elecmetal, que fue desalojada a las 5 ó 6 de la tarde, y requisada por el Gobierno esa misma noche, a las 23:45 y por eso se resolvió el problema. En concreto, ahí se ilustra aquello que decíamos de los oficiales no golpistas, pero agresivos contra el Gobierno y los trabajadores. Esto es importante para conocer la correlación de fuerzas al interior de las FF.AA., lo que hoy día tiene una importancia mayor de la que tenía antes.

3. La actitud del Gobierno y la Unidad Popular

El Gobierno y la UP al principio entendieron la resistencia civil y esta ofensiva de la clase dominante aliada con la pequeña burguesía, como problemas que tenían casi exclusiva atingencia con los problemas del transporte y del abastecimiento. Y no comprendiendo la estrategia de "copamiento" militar del poder entendieron esta ofensiva como orientada sólo por una estrategia similar a las que habían sido las estrategias de la clase dominante durante el 71: buscar el caos para quebrar a las FF.AA.

Entonces los problemas del transporte y del abastecimiento fueron los fundamentales para ellos. De allí elaboraron una estrategia que tenía dos partes y que la impuso Allende primero con la resistencia y luego con la aceptación del PC: en concreto, que el movimiento de masas no debía movilizarse y debía delegarse al plano de mantener la producción; la juventud, entendida como fuerza dinámica y movilizable, que podía salir a las calles a enfrentar las bandas reaccionarias, tenía que ser relegada al trabajo

voluntario; y de los problemas de la mantención del orden y de la resolución política de la crisis, se encargaban el aparato burocrático del Gobierno y las FF.AA.

[...]

La situación global produjo desconcierto en el pueblo y los primeros días estuvieron a punto de producirse incidentes serios, tanto en el centro de Santiago como en los supermercados periféricos. La masa, no la clase obrera aún, sino fundamentalmente dueñas de casa y pobladores rodearon los supermercados en varias partes de Santiago, y estuvieron esperando el día entero, horas y horas, que llegaran órdenes de Dirinco para requisar. Entendemos que situaciones semejantes se estaban dando ese mismo día en otras ciudades.

[...]

En esos primeros días (viernes 13 de octubre), reconocido el fracaso de la estrategia aplicada, se planteó en la UP la posibilidad de abrir una contraofensiva: levantar la zona de emergencia, y movilizar la clase obrera a abrir el comercio, a limpiar de momios el centro y a requisar camiones.

[...]

De esta manera, en la segunda semana, se abre una primera "ofensiva" del Gobierno en base a querellas y detenciones de dirigentes, requisiciones de empresas constructoras y de industrias electrónicas en el norte; se rompe el taco de Curicó y Talca con fuerza militar, se produce también la apertura forzosa del comercio en Santiago, un poco histórica al principio porque no había requisición de locales comerciales (sólo 10 locales en Santiago hasta hace 4 días), y lo que los dueños hacían era abrir cuando venía Dirinco y cerrar cuando se iba. En cuanto a camiones, se requisaron varios miles.

[...]

Entonces, la UP planteó como políticas fundamentales en los hechos:

1° Desmovilización de masas.

2° Alianza de Gobierno y FF.AA.

3° Resolución de abastecimiento y transporte (importante, pero insuficiente).

4° Negociación con dirigentes gremiales (concesiones).

5° Negociación con partidos (buscaron a los DC).

Esa fue fundamentalmente su política. Las características de esta crisis habían desconcertado al PC: al principio se le habían cerrado las puertas para negociar con la DC como siempre lo habían hecho; en segundo lugar, existía un bloque social en contra y no veía cómo quebrarlo (trataron

de resolver los problemas coimeando y sobornando a los dirigentes gremiales, y no entendían por qué, a las horas de sobornarlos, volvía el paro a aparecer y eran derrocadas esas directivas). En tercer lugar, no entendieron que lo que estaba en cuestión —al principio, al menos— era el poder. Que no era una crisis cualquiera, ni era una simple exigencia de "garantías", sino que iba más allá: por lo menos una fracción importante de la clase dominante se proponía más que eso.

[...]

c) La segunda etapa de la crisis (dos últimas semanas)

1. Clase dominante

Aquí se producen algunos fenómenos distintos: por un lado un relativo quiebre de la huelga, no tanto en términos de su fuerza social, sino en términos de su eficacia. Los problemas del transporte fueron resueltos; lo mismo los del abastecimiento a la población; quienes vendían productos perecibles abrieron sus negocios, y no siguió expandiéndose el paro. Por otro lado, está la alianza que logra el Gobierno con los militares, que le permiten abrir la ofensiva de esa segunda semana: las requisiciones, las querellas, etc.

Se produce, probablemente ayudado por estas razones, una nueva situación en la clase dominante. Si antes había una hegemonía casi absoluta del PN y una subordinación del PDC, esto deja de ser así.

Se produce por lo menos tres fenómenos:

—En primer lugar, reaparecen públicamente dos políticas distintas en la clase dominante.

—En segundo lugar, la conducción del PDC clara y públicamente se desplaza del Consejo DC, al "freísmo" como tal. Renán Fuentealba se subordina y Frei pasa a dirigir la política fundamental del PDC.

—En tercer lugar, Frei endurece la política que hasta ese momento había tenido la DC.

[...]

Las dos políticas que aparecen son más o menos:

—Una de Jarpa y del PN que busca directamente el golpismo y propone la acusación constitucional al Presidente, no para triunfar en esa acusación, lo que no es posible, sino para crear la situación dentro de las FF.AA. de ver a un Gobierno que se mantiene como tal por un voto en el

Senado. Y así que las FF.AA. le deban obediencia —según la doctrina Schneider— por el voto de un solo senador.

—Otra es la de Frei, que se plantea como estrategia el gabinete militar. Frei logra el liderazgo político, en cuanto a la estrategia. Así impide la acusación constitucional al Presidente de la República, que proponía el jarpismo, disminuye las exigencias del pliego de Chile al pliego de la CODE (entre los cuales hay diferencias importantes). E incluso habría ganado la conducción directa de los gremios a través del H. León Puelma (presidente de la Cámara Chilena de la Construcción, que fue el representante del conjunto de los gremios cuando se abren las negociaciones con el Gobierno). Más aún, incluso intenta dirigir a Bravo.

[...]

Una tercera política comienza a desarrollarse al interior de la clase dominante, pero mucho más débil: Tomic, Claudio Huepe, Ignacio Palma, Alejandro Noemí, Fernando Sanhueza, Bernardo Leighton, los rectores de las UCs, algunos obispos, tratan de crear un bloque que exija sólo concesiones políticas a Allende: gabinete civil con concesiones políticas importantes, pero no gabinete militar. Su peso fue muy pequeño, pero al menos se sumaban a Frei en contra del jarpismo.

[...]

2. Los militares

El Alto Mando comienza a pronunciarse a favor de un gabinete cívico-militar. No tenemos buena información acerca de cuál es la actitud de la oficialidad media y baja. Así el Alto Mando de las FF.AA. y Allende, más Frei, se manifiestan a favor del gabinete cívico-militar; (si bien algunos dentro de la oficialidad siguen manteniendo la estrategia golpista).

3. El Gobierno y la UP

¿Cómo se da el problema del gabinete militar?

En concreto, a las 48 horas de iniciado el paro, Allende plantea por primera vez la necesidad de imponer un gabinete militar como única forma de resolver la crisis y dar fortaleza al Gobierno. En esa oportunidad, comunistas, socialistas, toda la UP, menos el API, le contestan categóricamente que NO.

Posteriormente, una semana después Allende vuelve a plantear el gabinete militar. Un poco porque se ha producido un empate: la ofensiva está disminuyendo, el paro se está resquebrajando, y se está produciendo

una especie de empate en la huelga, un equilibrio que no se resuelve, y los militares han perdido el empuje que tuvieron al principio de la semana. Esta vez, al plantearlo nuevamente, Allende ya no lo hace por lo grave de la crisis, sino más bien porque su objetivo político pasa a ser constituir un gabinete militar, la crisis más bien le sirve a ese objetivo. Pasa a ser la estrategia preferente de Allende.

En esa oportunidad ya se produce un cambio; si bien el API le sigue diciendo sí, el PR vacila; el MAPU, el PS y la IC dicen NO; pero el PC hace un aporte y dice: "esa es una carta para una situación más grave que ésta", y así por primera vez se abre a la posibilidad de llegar a un GM. Se dejó abierta la posibilidad para una situación más grave.

En la tercera oportunidad —viernes pasado—, el PC vira sorpresivamente y apoya, obviamente junto con el MAPU, la idea de constituir un gabinete cívico-militar, sobre la base de que la situación se ha agravado.

El PS se opone y plantea su posible retiro del Gobierno, junto con la IC; los demás son todos partidarios del gabinete cívico-militar.

El martes hay Pleno del PS. El PS empieza a perfilar mejor su política: no es el retiro del Gobierno lo planteado como posibilidad, sino sólo el retiro del gabinete, siguen en la lista electoral de la Federación, siguen en la Unidad Popular, y se mantienen en todos los cargos del Gobierno, menos en los del gabinete.

Están horquillados por el hecho que el día 4 de noviembre se cierra la posibilidad de plantear inscripciones de listas a las elecciones parlamentarias y esa es otra poderosa razón para no poder romper la UP, máxime si gran parte de los cuadros medios del PS son candidatos a diputados.

Además, enorme cantidad de militantes y cuadros medios son funcionarios y tendrían que hacer abandono de sus puestos si se llegara a esa ruptura.

Todo esto creó una situación de equilibrio. Los socialistas realizan un pleno, que terminó hace dos días, donde se decidió permanecer en el Gobierno. Tres informaciones confluentes hacen apoyar la votación.

1° Se estarían concentrando tropas bolivianas en el norte.

2° Allende dice que "vamos a la guerra civil" de hecho: no porque queramos, sino porque el momiaje lo va a imponer y el gabinete militar coloca a los militares de "nuestro lado".

3° El gabinete es prácticamente un paso irreversible, porque Allende ya se lo propuso el día lunes (el Pleno es el martes) el gabinete a los militares.

Entonces el PS elabora la estrategia de que no se pueden oponer al gabinete militar, primero porque es un hecho, segundo por todas estas

razones, y tercero porque ellos no pueden aparecer públicamente diciendo que no entren militares al gabinete ni que, porque entran militares, ellos se van del Gobierno, cuando los que entran son precisamente los militares "derechos". Entonces para ellos se trata de imponerle medidas al Gobierno que surge y si el Gobierno y ese gabinete no cumplen esas medidas, entonces ellos se retiran del gabinete. (Lo que de hecho significó apoyar el gabinete). Entonces la votación se hace sobre la base de que el gabinete ya está constituido, y se hace entre si se van del Gobierno o se quedan, y se produjo una mayoría aplastante por quedarse, condicionados.

4. Nuestra apreciación

¿Cuál fue la posición nuestra ante el Gabinete Militar? Nosotros siempre sostuvimos —desde abril del año pasado— que Allende podía estar tentado en la posibilidad de gabinete militar.

Pero lo que nosotros entonces llamábamos gabinete militar no era la presencia de un par de militares dentro del Gobierno. Palacios, para nosotros, no fue un "gabinete militar", y esto, si bien es mucho más que el gabinete de Palacios, no es todavía todo lo que nosotros analizamos entonces como un GM. Entendíamos un "gabinete militar" si por lo menos presentaba tres características: (Este aspecto fue tratado en este CC un día después de constituido el gabinete cívico-militar y 48 horas antes de que el Ministro del Interior, general Carlos Prats, por cadena nacional de radio y televisión, definiera el contenido y la forma que el nuevo gobierno levantaría como política). A raíz de esa declaración, emitidos, días después, una declaración del Secretariado Nacional en la que definimos nuestra actitud y política frente al nuevo gabinete. (Ver (5). En este CC más bien buscábamos precisar la forma que, hasta ese momento, adoptaba la inclusión de militares en el gabinete, y no el carácter de fondo y definitivo de ese gabinete y de nuestra política frente a él).

1° El predominio militar, con un peso notoriamente favorable a los militares en el gabinete, y con cambio abrupto de carácter del Gobierno por la inclusión de los militares en el Gobierno.

2° Que ese gabinete adoptara inmediatas medidas y tareas que nada tuvieran que ver con las líneas de acción y tareas que desarrollaba antes el Gobierno. Que su inclusión violentara claramente el programa y las tareas políticas a cumplir.

3° Que ese gabinete fuera claramente represivo contra el movimiento de masas y contra los sectores revolucionarios de la izquierda.

4° Que todo eso produjera división en la UP, incluso entendido aquí el retiro de los comunistas del Gobierno; además de los socialistas.

La verdad es que la forma en que el gabinete militar se ha constituido no tiene estas características. Si bien desplaza una enorme cuota de poder civil al militar, si bien el peso de Carlos Prats es enorme, como Comandante en Jefe y Jefe de Gabinete, también es cierto que ese gabinete se da en un contexto en que aún no toma medidas concretas y que incluso intenta ensayar las posibilidades de un equilibrio al interior del gabinete, al incluirse el presidente y el secretario general de la CUT, y al mantenerse las cuotas en el gabinete y el gobierno de los partidos PS, PC y MAPU. Eso hace, no tanto que el gabinete militar deje de ser en perspectiva, el "copamiento" de un vacío de poder por los militares y no por el pueblo —sigue siendo similar por tanto su rol a lo que antes estudiamos—, sino que no ha tomado todavía el carácter de *veloz quiebre* de las políticas que desarrollaban el Gobierno y los partidos previamente.

[...]

6. Nuestra política

Continuamos en la perspectiva de los Comités Coordinadores, y levantamos lo que llamamos "el Pliego del Pueblo". O sea, tratar de unificar y levantar un programa alternativo que, de hecho, enfrentara el Pliego del Pueblo con el pliego fascista y permitiera también superar las limitaciones programáticas del reformismo. Afirmara así que esta convocatoria orgánica que eran los Comités Coordinadores y su desarrollo, no se canalizaran por la vía de los objetivos programáticos que le había entregado tradicionalmente la UP y armarlos política y programáticamente a un nivel superior. Tuvo dos efectos ese pliego: el primero, se demoró, por su extensión. El segundo, es que fue demasiado extenso.

[...]

El tercer nivel que intentamos alcanzar y que no fuimos capaces —por lo menos en Santiago— fue pasar a un grado de movilización de masas más agresivo. Pasar desde una convocatoria fundamentalmente orgánica y programática, en realidad defensiva, a una convocatoria movilizadora de masas. La verdad es que pareciera que no estaban dadas las condiciones como para eso y que, más bien estaban, incluso con dificultad, para concentraciones comunales, de tipo más pasivo. Nosotros nos formulamos un tipo de movilización —es bueno tenerlo presente por si se nos repite el problema— que consistía en saltar desde las tareas orgánicas y programáticas de masas, de inmediato a la toma de las calles y caminos en todas las

comunas donde había un Comité Coordinador, por un tiempo limitado de 10 minutos, 15 minutos, controlado, y con objetivos muy limitados. La experiencia y la realidad hicieron evidente que no estaban las condiciones para eso. Más bien estaban para que esto fuera la culminación de una movilización progresiva, que pasara por concentraciones comunales para llegar totalmente a esos objetivos. Entiendo que incluso esta convocatoria de concentraciones comunales se vio debilitada por rasgos de sectarismo y repliegue socialista y por las dificultades de los tiempos un tanto tardíos en que nos propusimos aquella tarea.

[...]

IV. El gabinete militar

[...]

Es importante analizar su origen, porque debe definirse que el gabinete militar fue *impuesto* por la clase dominante. A diferencia de todas las otras coyunturas, en las cuales Allende quiso hacerlo como una pirueta, en términos de imponerlo él como una salida, esta vez Allende no hizo nada más que someterse a las imposiciones de la clase dominante. Pareciera que eso no es importante, pero en realidad eso hace al rol histórico y político que puede cumplir el gabinete; es distinto si la clase obrera impone un gabinete militar estando ella a la ofensiva, que si la clase obrera está a la defensiva, la clase dominante a la ofensiva y esta impone un gabinete militar. Cumple este gabinete un rol político e histórico distinto.

En segundo lugar, es importante resituar lo que planteábamos antes: nosotros teníamos la expectativa de un gabinete militar con ciertas características: las tiene, pero en general se trata de un gabinete que no tomó aún esas características. Esto, a pesar de ser impuesto por la clase dominante; a pesar de ser un gabinete notoriamente distinto a la inclusión de Palacios como ministro hace seis meses; a pesar de tener esta vez el Gobierno interior en manos del Comandante en Jefe del Ejército (que sigue siendo Comandante en Jefe en comisión de servicio); a pesar de todos estos factores, y a pesar de que el sector incluido en el gabinete ganó una mayor hegemonía al interior de las FF.AA. en octubre. Ahora bien: en sentido contrario opera la composición general del gabinete, y la presencia socialista y todo ello en un *intento* de equilibrar el gabinete.

Este gabinete se diferencia del de Palacios en términos de que fue impuesto por la clase dominante, que tiene al Comandante en Jefe de ministro; este es el Ministerio del Interior y, además, el sector de las FF.AA. que

entró en el gabinete tiene una hegemonía, mayor, como grupo, al interior de las Fuerzas Armadas. Esto hace que se haya desplazado una cuota importante de poder civil al poder militar y por tanto se aproxima a la concepción que nosotros teníamos del rol político que cumpliría un gabinete militar.

[...]

Luego esto se concreta con la inclusión de dos ministros, que simbólicamente buscaron representar a la CUT (Figueroa y Calderón), y en la mantención de la UP dentro del gabinete (no entraron ni Del Pedregal, ni Felipe Herrera, ni militares retirados) fundamentalmente el PC, PS y MAPU. En resumen, hay factores que acercan este gabinete a la concepción de gabinete militar, que nosotros estudiamos, que era en el fondo el primer paso hacia el gorilismo. Pero en la realidad concreta hay también factores que lo diferencian. Es por eso que en estos momentos se produce un precario equilibrio e indefinición. Ahora, evidentemente la correlación de fuerzas en el Gobierno se la lleva el Ejército. Pero se da también una especial situación, la que Prats asume después de tener roces con la clase dominante: fue criticado por Diez, por Tomás Pablo, tuvo enfrentamientos con Ignacio Palma; es decir, se da una particular situación en lo concreto.

[...]

Enfrentaremos tres posibles evoluciones de este gabinete militar. (Me voy a pronunciar casi personalmente por la opción que me parece más probable).

1° Una de las posibilidades planteadas es que la crisis de la clase dominante y la crisis de conducción del movimiento de masas lleve a un empate de las fuerzas políticas y sociales, y de allí surja una forma de arbitraje de tipo bonopartista. Yo creo que no, que la entrada de los militares difícilmente puede ser el punto de partida de un bonapartismo como tal, que la correlación de fuerzas sociales y al interior de las FF.AA. dificultan que este gabinete pueda ser el punto de partida de un bonapartismo. (Este análisis me lo reservo para verlo en detalle en otra ocasión).

2° Una segunda fórmula es que sea el punto de partida del gorilismo. Me parece que es posible, pero que en cualquier caso, no está así planteado hoy. Hoy *no es* el punto de partida del gorilismo. Si las cosas evolucionaran en una determinada forma mañana, podría serlo.

¿Cuál podría ser la forma en que llegara a ser gorilismo?

—Que la fracción de la clase dominante, que no ha sido neutralizada en esta coyuntura (“los precipitantes”) retome la ofensiva y provoque “la crisis de noviembre”. Con los militares ya en el Gobierno; con el cuadro polarizado: practicando los gremios y los partidos durante este período la “desobediencia civil”; todo lo resuelven con los ministros militares, y nada

resuelven con los civiles (el esquema Cumsille del primer sábado de paro del comercio); conversar con Prats los problemas de la agricultura, los problemas del trabajo, los problemas del cobre, los problemas de la deuda externa, etc. No considerar lo que Allende diga. (Es la forma que en octubre adoptó la "desobediencia civil").

Si esa fracción de la clase dominante tuviera la fuerza para crear de nuevo una crisis (cuestión dudosa y sujeta a estudio) es posible que empujen a Prats al gorilismo o, al contrario, que lo pierdan definitivamente acusándolo constitucionalmente. (Los Comandantes en Jefe del Ejército están sometidos a la acusación constitucional del Congreso, igual que los ministros). Y una acusación constitucional al Comandante en Jefe del Ejército, es una operación política al interior de las FF.AA. que puede tener dos resultados: o cierra y cohesiona como bloque a las FF.AA. (tendencia que sería probable si el debilitamiento del sector golpista de las FF.AA. es serio) o produce lo contrario: quiebra a las FF.AA. en dos sectores.

Puede producirse antes una acusación constitucional a Allende, o ir acusando constitucionalmente a los ministros civiles, aunque pareciera que la DC no va a dar la fuerza parlamentaria para eso. Por eso decimos: puede ser el punto de partida del gorilismo a partir de crisis y convulsiones "no controlables" que pueden convertir a Prats en pivote inicial del gorila, que cumpliría entonces el papel de resolver los problemas de dirección a la clase dominante. En este caso la crisis que tiene la clase dominante no es capaz de resolverla por sí misma y la resuelven los militares (inicio de gorilismo). Reprime al movimiento de masas, le entrega más que garantías a la clase dominante y va surgiendo el gorilismo como variante fundamental.

3° La tercera posibilidad es que se produzca otra situación, que es la situación en la cual el equilibrio tenga un grado de solidez, que este gabinete militar no sea capaz de dar las garantías suficientes a la clase dominante. Si resultara que esa pequeña burguesía enardecida, esa clase dominante cohesionada y organizada, esa fracción política y social de la clase dominante pura y "precipitante", cobre peso. Y lo puede cobrar justamente a partir de que el general Prats no pueda imponerle con rapidez al Gobierno, por ejemplo, la devolución de las empresas; el desalojo de las fábricas; la disolución de los grupos armados porque resisten, el PS, el movimiento de masas, en menor grado el PC o grupos del PS. O más que no "poder" tenga más bien que ser lento en "poder" y hacerlo, que no lo pueda hacer con la velocidad suficiente. En ese caso es posible que la clase dominante lo arrincone, y coloque a los miembros de ese gabinete —por lo menos a Prats— al "otro lado", con la generación de una "zanja" entre la clase

dominante y Prats. (Este es el esquema de sectores de la UP, se basan en los roces de la oposición con Prats. Suponen que los enfrentamientos sociales y políticos van a seguir y que ellos van a controlar el Gobierno y no van a dar garantías a la burguesía). Yo creo que no hay que descartar esa posibilidad.

Yo diría que probablemente una mezcla de ambas se va a dar; una combinación de las dos últimas. Cuál será la tendencia definitiva, no depende más bien de que haya gabinete militar o no; depende de la perspectiva global: de cuál sea el comportamiento de las clases, la fuerza del movimiento obrero, nuestra fuerza, la correlación de fuerzas al interior de la clase dominante y eso se verá después.

Yo no descartaría una mezcla de ambas: que haya un grado de equilibrio, que haya un grado de neutralización del rol para el que está llamado en definitiva el GM, pero que, con alguna velocidad, tomando mayor ritmo, en concreto los generales se vean obligados a golpear al movimiento de masas, so pena de no dar garantías, y empecemos a sufrir una política que sibilinamente vaya neutralizando y golpeando a la clase obrera y al pueblo. Que es perfectamente posible llegar a marzo con esta política, pero que en el transcurso de ella favorezca objetivamente a la clase dominante.

[...]

V. La Ley de Control de Grupos Armados

[...]

En primer lugar, es necesario establecer claramente que esta fue una concesión del Gobierno, que lo negoció. No deben caber dudas al respecto.

a) Se “equivocó” en un determinado artículo al vetarlo.

b) Se dio “la coincidencia” que el resto de las indicaciones, no asistiendo los parlamentarios de la UP necesarios para dar el tercio, no se pudo vetarlas.

c) Cuando el Gobierno tenía aproximadamente, 10 días para promulgarla, la promulgó en 12 horas.

En resumen, fue una negociación del Gobierno con la clase dominante.

Hay dos versiones: una según la cual el primer punto que los DC impusieron, para empezar las conversaciones, fue la inmediata promulgación de la ley; hay otra que dice que lo pidió Prats (pueden haber ocurrido ambas, porque hubo un momento en que los DC hicieron exigencias al Gobierno a través de Prats).

En segundo lugar, y lo dejo sólo planteado, esta ley es de gravedad extrema, porque no toca sólo a las organizaciones políticas, sino también al movimiento de masas. Es mucho más grave de lo que ustedes se imaginan (y dejo al compañero para que explique esta gravedad). Es de las tres tareas prioritarias que nos planteamos hoy como CP. Hay todo un estudio y reconocimiento que tendremos que hacer nosotros y parte de ustedes en sus estructuras. En segundo lugar, van a tener que promover una campaña agitativa en contra, que tiene que ser nacional y masiva, con participación del movimiento de masas. En tercer lugar, las medidas de seguridad a tomar son de un esfuerzo increíble.

En concreto, afecta toda la concepción de trabajo orgánico y envuelve un esfuerzo muy grande. Y es irrebatible. Esta es una fuerza contra la cual hay que luchar y hay que hacer todo el esfuerzo necesario.

[...]

***

MIR: Anexos al Informe de la Comisión Política al Comité Central Restringido sobre "La crisis de octubre"

(3 de noviembre de 1972)

(Tomo 5, pp. 3494-3510)

1. Declaración del Secretariado Nacional: Frente al aniversario de la muerte del Che. 8 de octubre de 1972

El 8 de octubre, el Comandante Ernesto Che Guevara cayó luchando en Bolivia. No era su patria, como tampoco lo había sido Cuba: la patria del Che estaba allí donde hubiera un explotado junto al cual luchar.

En contra del reformismo que pretendía convertir al marxismo-leninismo en una caricatura, los revolucionarios cubanos lo rescataron para las masas trabajadoras de América Latina y del mundo. Con ellos, el marxismo-leninismo mostró su verdadera cara: el combate implacable a los patrones y al imperialismo, la conquista del poder político, como objetivo central de la lucha, la solidaridad internacional y la construcción con las masas de una sociedad más justa y más humana.

Esto es lo que el Che nos dejó como herencia. Una vida de revolucionario, un ejemplo de revolucionario consecuente hasta la muerte.

Hoy, más que nunca, el Che revive acrecentado y magnificado en cada combate de los pueblos por su liberación. Le rendimos nuestro homenaje en un momento en que los trabajadores chilenos levantan en alto las banderas que el Che supo forjar.

[...]

Frente a ellos los obreros y campesinos de Chile recuerdan las palabras del Che. "Devolver golpe por golpe, avanzar sin retroceder".

El MIR hace suyo ese sentir de las masas y une su voz a la del pueblo para decir: *¡Comandante Che Guevara, hasta la victoria siempre!*

Secretariado Nacional del Movimiento
de Izquierda Revolucionaria (MIR)

Santiago, 8 de octubre de 1972

2. Artículo de "El Rebelde": Frente a la agresión yanqui. "El Rebelde" N° 51, 8-15 de octubre de 1972.

La semana pasada un tribunal de justicia de Francia ordenó embargar cobre chileno. El tribunal atendía a reclamaciones de la Kennecott, y la acción constituye una descarada intervención contra Chile.

Esa intervención, ese golpe a los intereses de los trabajadores chilenos, debe entenderse como una parte de las maniobras yanquis en contra de la economía chilena. Esa escalada busca favorecer a los patrones nacionales y defender a toda costa los bienes yanquis en este país.

La agresión imperialista

Las maniobras yanquis no han terminado. Todo lo contrario, como Estados Unidos posee muchos instrumentos y gran poder, sólo es posible esperar que sus golpes sean día a día más atrevidos y duros.

Chile depende de EE.UU., todavía, en el plano económico, en el plano técnico y en el plano militar. Resulta sencillo entonces a los yanquis boicotear créditos, impedir una renegociación favorable de la deuda externa, bloquear económicamente al país, impidiendo la venta de repuestos y máquinas necesarios para mantener la producción de determinados bienes en Chile.

Ahora, los imperialistas pretenden impedir que Chile venda cobre en el exterior. Si lo consiguen, entonces el país carecerá de dinero para adquirir en otros países bienes y artículos que le son indispensables.

Los golpes del imperialismo van contra el pueblo de Chile.

Única respuesta

De nada valen declaraciones de funcionarios, de parlamentarios de izquierda o de derecha.

De nada valen las declaraciones si es que no hay, para sostenerlas, la fuerza y los actos de un pueblo movilizado.

Al pueblo sólo lo defiende el pueblo, movilizado tras consignas y propuestas revolucionarias. Esto lo enseñó el Che, esto lo enseñó el pueblo de Cuba.

Ante la agresión yanqui, es preciso que los revolucionarios agiten en el seno del pueblo la conciencia antiimperialista, que la conduzcan decidida y rápidamente a golpear al enemigo y eviten que “El Mercurio” y los patrones chilenos engañen a las masas, apareciendo como defensores de nuestros intereses económicos.

Ante la agresión, el pueblo debe pasar a la ofensiva: Expropiar toda la propiedad yanqui en Chile, suspender los tratados y pactos culturales, militares o de cualquier tipo que nos aten a los EE.UU. Suspender el pago de la deuda a los yanquis de inmediato, defender con actos de masas, no la soberanía de los patrones, sino la soberanía revolucionaria.

[...]

4. Declaración Secretariado Nacional: Frente al paro patronal. 18 de octubre de 1972.

El MIR a los obreros, campesinos, pobladores y estudiantes:

1. Las clases dominantes han pasado nuevamente a la ofensiva y han puesto en marcha la estrategia de la resistencia civil levantada individualmente por el PN, hoy apoyada por la DC, por toda la oposición y organizaciones empresariales y el propio imperialismo.

[...]

Tácticas de los patrones

2. La lucha directa de los patrones toma la forma de huelga del capital y de los intereses creados. Pretenden paralizar al país, quebrar la economía, cercar por hambre al pueblo, crear el caos y la anarquía. Para todo esto se proponen todo un plan de acción progresivo.

a) Agresión imperialista de la Kennecott.

b) Huelga de los empresarios del transporte terrestre y del comercio, de los grandes empresarios industriales, agrícolas y de la construcción.

c) Intentos de paralizar la locomoción colectiva, las actividades portuarias, el transporte marítimo, la actividad financiera y bancaria y la atención médica, tratando de arrastrar a sectores de profesionales y empleados reaccionarios.

d) Huelga de los estudiantes reaccionarios de FESES, FEUP, FEUC y algunas escuelas de la Universidad de Chile. Huelga campesina de los sectores controlados por la DC.

e) Levantar al Parlamento como alternativa de poder al Ejecutivo y así intentar quebrar a las FF.AA.

f) Acciones de sabotaje y terrorismo realizadas por elementos de Patria y Libertad y Rolando Matus, como corte de vías férreas y caminos, puertos, sabotaje en sectores estratégicos de la producción, transporte, comunicaciones, energías y combustible. Intento de acciones provocativas sobre las Fuerzas Armadas de Patria y Libertad y Rolando Matus, haciéndose pasar por miembros del MIR.

[...]

El paro es un paro capitalista, una huelga de los patrones y de sectores medios privilegiados, no es un paro de los trabajadores, del pueblo.

[...]

El pueblo exige tareas de poder

5. El enfrentamiento actual es entre el pueblo y los grandes capitalistas. Los trabajadores tienen que tomar en sus manos la solución del actual enfrentamiento político. El cual sólo puede resolverse conquistando mayor poder para la clase obrera, los trabajadores y el pueblo. Si los patrones se niegan a producir, transportar, distribuir y comercializar el pueblo debe y puede tomar en sus manos esas actividades. La clase obrera y el pueblo no necesitan a los grandes capitalistas para llevar adelante esta tarea. Si la falta de "democracia y libertad" para explotar y enriquecerse ahoga la iniciativa de los capitalistas y explotadores, la democracia obrera puede hacer producir las industrias y los fundos y poner en marcha el comercio y el transporte.

[...]

El pueblo y los revolucionarios no se oponen a que los militares, oficiales y soldados, ayuden a poner orden y a combatir al fascismo y a impulsar la puesta en marcha de las actividades paralizadas. Al contrario, en eso golpearemos juntos. Pero eso no puede ser limitante de la movilización y lucha de los trabajadores contra los patrones, única forma de resolver en definitiva la crisis.

Qué son los Comités Coordinadores Comunales

7. Para lograr esto es necesario poner en actividad a las masas y desarrollar su iniciativa política, bajo la dirección de la clase obrera y los revolucionarios, impulsando la realización de asambleas permanentes en las fábricas, oficinas, liceos, escuelas, fundos y poblaciones, para discutir la situación política estableciendo la necesidad de que los trabajadores resuelvan los problemas planteados a partir de su propia iniciativa y fuerza. Es necesario impulsar en cada fábrica, lugar de trabajo, estudio o residencia, los Comités de Vigilancia y Autodefensa.

Pero sobre todo lo que requiere el movimiento actual, es que en cada comuna se formen Comités Coordinadores de todas las organizaciones de la clase obrera y el pueblo, que permita unificar su actividad y lucha.

El Comité Coordinador debe partir por la coordinación de los obreros de una comuna, incorporando a los pobladores, Juntas de Vecinos, JAP, Comités de Autodefensa y Vigilancia, Centro de Madres, organizaciones de los estudiantes, profesores y salud, etc. Cada Comité Coordinador en la comuna debe formar comisiones de: organización, transporte, abastecimiento, autodefensa y vigilancia, propaganda, salud, etc.

—Asegurar que todas las industrias funcionen en la comuna; ocupar y hacer producir las industrias que paralicen faenas.

—Asegurar el funcionamiento del comercio, hacer trabajo político hacia el comercio pequeño, dar protección junto al aparato de Gobierno a los comerciantes que están dispuestos a hacer funcionar el comercio. Organizar a los empleados del comercio para que con el apoyo de las masas y el Gobierno, requisen y abran las casas comerciales que están en el paro.

—Asegurar el funcionamiento del transporte de carga y locomoción colectiva, hacer trabajo político hacia los transportistas, proteger a los dueños de camiones y microbuses que están trabajando; organizar a los choferes y empadronar los vehículos de la comuna y actuar con las masas exigiendo el apoyo del aparato estatal, para requisar todos los vehículos que están paralizados.

—Asegurar el funcionamiento de hospitales y policlínicos.

—Asegurar la actividad de los liceos.

—Organizar la vigilancia contra la actividad de sabotaje y de los reaccionarios.

—Preparar planes de defensa de la comuna ante la eventual agresión fascista.

Pasar a la ofensiva

8. Llamamos a la clase obrera y al pueblo, a la izquierda en su conjunto, a responder de esta manera al paro capitalista apoyándose en sus propias fuerzas a derrotar los intentos de la reacción patronal. Frente a la resistencia civil de la reacción y el fascismo llamamos a la izquierda y al pueblo a abrir el cauce a la actividad de la clase obrera, a la movilización de las masas y del pueblo, a golpear juntos al fascismo. Es necesario golpear juntos no obstante nuestras diferencias y la necesidad de intensificar la lucha ideológica y la lucha por la conducción de las masas en el seno del pueblo.

Contra la resistencia civil y fascismo llamamos a desarrollar el poder popular, impulsando la lucha de la clase obrera y las masas, unificando al pueblo desde abajo en los Consejos Comunales. Estos consejos son la herramienta que permitirá a la clase obrera y al pueblo acumular la fuerza necesaria que le permita derrotar definitivamente a la reacción patronal y fascista y al imperialismo.

[...]
Secretariado Nacional del Movimiento
de Izquierda Revolucionaria

18 de octubre de 1972

5. Declaración del Secretariado Nacional: Frente al gabinete UP-Generales.

El MIR a la clase obrera, a los pobres del campo y la ciudad, a todo el pueblo.

[...]

Se constituye el gabinete UP-Generales

Nosotros en declaración pública llamamos a la clase obrera y al pueblo a rechazar la constitución de ese gabinete por varias razones:

1. Porque el vacío de poder que llenaron los generales lo debió haber llenado la fuerza de la clase obrera y del pueblo, su organización y movilización, nuevos órganos de un naciente poder popular.

2. Porque es enormemente peligroso para la clase obrera y el pueblo aceptar alianzas efectuadas en su nombre con algunos altos oficiales de las FF.AA., sin asegurarse garantías y sin condicionar tal alianza a un programa común revolucionario y del pueblo.

3. Pues esta alianza significa que el avance de la clase obrera y del pueblo, que antes era graduado, por encima de las limitaciones reformistas, de acuerdo a la correlación de fuerzas en el conjunto de la sociedad, de la que las FF.AA. son sólo una parte; ahora será limitado de manera importante por la correlación de fuerzas al interior de las FF.AA.; estructura vertical y cerrada, que se defiende de que el pueblo pueda influir en su interior.

4. Porque la clase obrera y el pueblo quieren aliarse y fundirse con todos los uniformados, oficiales y soldados, que estén dispuestos a luchar contra la explotación patronal e imperialista por un programa revolucionario y del pueblo y por abrir hoy más que nunca el camino a la construcción de un poder popular que culmine en un gobierno revolucionario de obreros y campesinos.

5. Porque por último una alianza de esta naturaleza nadie puede tomarla en nombre del pueblo, sin consultarle, ni menos aun predicar la confianza popular irrestricta en ella. El pueblo no sólo no discutió previa-

mente esta alianza, sino que sus autores ni siquiera le informaron con anterioridad.

[...]

La política del pueblo y de los revolucionarios frente al Gobierno UP-Generales

¿"Es justo" devolver el arma incautada a los agresores? Eso constituye una transgresión tan flagrante de elementales normas de justicia como sería por ejemplo ante un caso de agresión con un arma, frustrada por la decisión y la resistencia de la víctima pretender devolver el arma al agresor en nombre del "retorno a la normalidad" y de la "propiedad jurídica" del arma. La clase obrera no puede, pues, renunciar a quedarse con los instrumentos de las agresiones patronales, las grandes empresas, ni a su deber de ponerlas al servicio de todo el pueblo, ya sea a través de su expropiación definitiva o de su control y fiscalización por los propios trabajadores.

En esto no se puede intentar arbitrar; o se entrega definitivamente al pueblo lo conquistado o se favorece y fortalece la sedición patronal. O se está contra el pueblo o a su favor. Así lo expresaron ya otras organizaciones políticas de la izquierda y centenares de organizaciones de masa.

Nosotros llamamos a todos los trabajadores, campesinos y estudiantes a rechazar estas medidas, a denunciar este retroceso, a movilizarse activamente en todos los terrenos para impedirlo. A defender las empresas conquistadas.

Pues la clase obrera, el pueblo y los revolucionarios no luchan solamente por impedir el golpismo, por derrotar un paro patronal, sólo contra los monopolios y el imperialismo, o sólo por algunas transformaciones económicas; sino por una revolución socialista, que transformando las estructuras económicas vaya también construyendo un poder popular que culmine en un gobierno revolucionario de obreros y campesinos.

[...]

4. Por último, cuando ya se aprecian síntomas de nuevos intentos de contraofensiva de los patrones, más que nunca el camino revolucionario de la clase obrera y del pueblo deberá empujarse hacia adelante.

Si el nuevo Gobierno cuestiona la forma y ritmo del avance del pueblo e impide el camino a la contraofensiva popular hoy más que nunca los trabajadores deberán levantar el programa revolucionario de los obreros, de los campesinos, los pobladores y los estudiantes: El programa del pueblo.

Si los reformistas intentan, con la constitución del Gobierno UP-Generales, cerrar el camino a la creación de un poder popular, hoy más que nunca la clase obrera y el pueblo deberán luchar por fortalecer y desarrollar los Comités Coordinadores, para convertirlos en embriones de poder, en los Consejos Comunales de Trabajadores, que culminarán en una Asamblea del Pueblo y en un gobierno revolucionario de obreros y campesinos.

—Llamamos a la clase obrera y al pueblo a discutir ampliamente estos problemas en cada fábrica, fundo, población o liceo y a hacer suyos los siguientes objetivos de lucha:

—¡Luchemos por derrotar la política del nuevo Gobierno UP-Generales encaminada a reglamentar y paralizar la lucha del pueblo y a hacer concesiones a los patrones!

¡Vigilancia obrera y popular sobre el nuevo Gobierno UP-Generales!

¡Vivan los Comités Coordinadores y los Consejos Comunales de Trabajadores!

¡Abramos el camino a la contraofensiva de la clase obrera y del pueblo!

¡Abramos el camino al Poder Popular!

¡Control obrero inmediato de las pequeñas y medianas empresas requisadas o tomadas durante el paro patronal!

¡Expropiación definitiva de las grandes empresas requisadas o tomadas durante el paro patronal!

Secretariado Nacional movimiento
de Izquierda Revolucionaria (MIR)

Santiago, 8 de noviembre de 1972.

[...]

***

MANUEL CABIESES:
LAS FF.AA. ¿ALIADO O CONVIDADO DE PIEDRA?

(*Punto Final* N° 170, 7 de noviembre de 1972).

(Tomo 5, pp. 3512-3516)

La formación de un gabinete en que participan las Fuerzas Armadas y la Central Única de Trabajadores cerró, en la noche del 2 de noviembre, la primera fase de la crisis que a partir del 11 de octubre desencadenaron, en conjunto, la burguesía y el imperialismo. El nuevo gabinete se constituyó la víspera del segundo aniversario del Gobierno de la Unidad Popular y en sí mismo constituye el hecho político más significativo de los últimos años.

Momentos después de prestar juramento como Ministro del Interior el general Carlos Prats González, Comandante en Jefe del Ejército, clarificó el carácter de la incorporación de las FF.AA. al gabinete. Dijo que su participación, del almirante Ismael Huerta (Obras Públicas y Transportes) y del general de brigada aérea Claudio Sepúlveda Donoso (Minería), tiene como objetivo lograr la "paz social" y agrupar a "todos los chilenos" en un frente para resolver los graves problemas nacionales.

Preguntado si la participación de las FF.AA. significaba un apoyo al programa de la Unidad Popular, el general Prats respondió evasivo que era una "colaboración patriótica" con el Gobierno del Presidente Allende. La meta de las FF.AA., añadió, es garantizar un clima adecuado para que las elecciones parlamentarias de marzo se realicen con normalidad.

En cambio, los ministros que representan a la CUT, Luis Figueroa (Trabajo) y Rolando Calderón (Agricultura), expresaron los puntos de vista de sus respectivos partidos, el Comunista y Socialista.

Los partidos básicos de la UP piensan que el nuevo gabinete debe profundizar el programa de gobierno, apretar las tuercas a la burguesía y —explícitamente dicho por el PS— conservar en el área social de la economía las principales empresas que fueron requisadas durante la huelga patronal.

Las FF.AA. y la construcción del socialismo

[...]

Las FF.AA. han entrado a colaborar —y el Comandante en Jefe del Ejército a desempeñar el principal cargo político del gabinete— en un gobierno popular y antimperialista.

[...]

Las FF.AA. son parte inseparable de la contienda social y política; ellas mismas lo están reconociendo al ingresar al Gobierno en un momento extremadamente difícil. La presencia militar no puede entenderse sólo como un factor regulador de la conducta de las clases sociales, pero ajeno a la lucha que ellas libran.

El "Pliego del Pueblo"

En los mismos instantes en que los tres ministros militares y los dos dirigentes de la CUT juraban sus cargos, en el local del Sindicato de Cristalerías Chile se entregaba a discusión de las bases el "Pliego del Pueblo", una réplica revolucionaria al mal llamado "Pliego de Chile" que el 22 de octubre dieron a conocer los organismos empresariales.

Uno de los planteamientos más importantes del "Pliego del Pueblo" es que permanezcan definitivamente en el área social de la economías las empresas requisadas o intervenidas durante la huelga patronal. Esta cuestión fue adelantada por los dirigentes sindicales del PS en una declaración que exige "pasar todas estas empresas y consorcios al área de propiedad social, definitiva e irreversiblemente" (Semanario "Posición", N° 29, 31/10/72).

[...]

La "paz social"

La "paz social" es una utopía en una sociedad dividida en clases. Sólo un hipócrita como Frei —por ejemplo— puede decir que "no era así nuestro país antes... no había odio en Chile". El responsable de tres masacres que arrojaron casi 40 víctimas, es el mismo que el 22 de octubre pasado propuso por televisión lo que llamó "las bases para volver a un estado de paz social en el país". En breve, las bases propuestas por Frei consisten en que las FF.AA. apliquen con "rigor y eficiencia" la nueva ley sobre control de armas de que es autor el senador Juan de Dios Carmona, ex Ministro de Defensa; que se tenga "la conciencia de que en Chile va a haber elecciones verdaderamente libres"; que se amplíe de 2 a 4 días "el plazo de entrega del control público de las FF.AA. durante las elecciones"; y otra serie de medidas que pongan término a la "incertidumbre en el proceso de estatización". Finalmente, Frei planteó darles "valor de un plebiscito" a las elecciones de marzo de 1973.

[...]

La lucha de clases

[...]

El presidente y el secretario general de la CUT que ingresaron al gabinete junto con las FF.AA. saben que no es posible pedirle al proletariado que renuncie a la lucha de clases. Es difícil creer que Figueroa y Calderón están en el gabinete para garantizar la "paz social que buscan implantar el general Prats, el almirante Huerta y el general Sepúlveda. Aún en el supuesto negado que los dirigentes de la CUT quisieran contribuir a la "paz social", ellos saben por directa experiencia —el uno como obrero y el otro como campesino— que quien hable de "una política que no sea de clase" o "de un socialismo que no sea de clase", "merece simplemente que se le meta en una jaula y se le exhiba junto a un canguro australiano" (Lenin).

[...]

La clase trabajadora, en especial los obreros, percibió esto con enorme claridad y adoptó medidas de movilización, como los comités coordinadores comunales, que marcan el surgimiento de un poder popular alternativo. Sería un suicidio para los intereses de la clase trabajadora que, en nombre de la inexistente "paz social", se intentara ahogar en su cuna esa iniciativa de las masas. Lo mismo sucede con el "Pliego del Pueblo" cuya elaboración final, recogiendo el sentir de las masas, puede ser un eficaz programa movilizador, tanto como lo es en el otro extremo el pliego de la burguesía.

El rol de las FF.AA.

Las FF.AA., al margen de sus deseos de mantener una neutralidad que no corresponde a las características del proceso chileno, se verán obligadas a escoger. Su participación en el Gobierno de la UP da a oficiales y soldados la oportunidad de sumarse a la histórica misión de los trabajadores.

Las FF.AA. juegan de manera permanente un papel político. En este momento han pasado a tomar un rol activo que revela otra utopía: el carácter "no deliberante" que les atribuye la Constitución. Las FF.AA. tienen un papel verdaderamente patriótico y democrático que jugar junto al pueblo, apoyando a los trabajadores en su lucha contra la explotación de la burguesía y respaldando el desafío que significa para Chile liberarse del imperialismo. En la construcción de un nuevo Estado, de una nueva sociedad, las FF.AA. pueden en verdad jugar un gran papel, protegiendo a los trabajadores y la seguridad del país. Si así ocurriera —y es lo que la clase trabajado-

ra espera al ver a las FF.AA. formando parte de este Gobierno—, se daría la posibilidad de superar una sociedad gastada e injusta como la actual, manteniendo a raya a los enemigos del pueblo [...]. □