

FINISTERRÆ

SEGUNDA EPOCA

Publicación de la Universidad FinisTerraë

COMITE EDITORIAL

Pablo Baraona
Daniel Ballacey
M. Angélica Bulnes
Roberto Guerrero
Daniel Tapia
Mario Toral

EDITOR

Augusto Salinas

DISEÑO Y DIAGRAMACION

Maurice Becker
Ximena Anguita
(Profesores de Diseño de UFT)

TRANSCRIPCIÓN DE PANELES Y ENTREVISTAS

Isabel Guerrero
Margarita Serrano

FOTOGRAFÍAS

José Luis Granesse

IMPRESION

Imprenta Nuevo Extremo

ADMINISTRACION

Avda. Pedro de Valdivia 1543, Santiago
Teléfono: 2748084 anexo 37

Las opiniones expresadas en los artículos y entrevistas son de exclusiva responsabilidad de su autor y no representan necesariamente la opinión de los editores ni de la Universidad FinisTerraë.

La reproducción total o parcial de los artículos está prohibida sin la autorización del editor, con excepción de citas y comentarios.

ISSN 0717 - 0238

Registro de Propiedad Intelectual N° 329.322

Año 1, N° 1 1993

CARTA DEL RECTOR

FINIS TERRAE, Segunda Epoca.

CREADA EN 1953 POR UN GRUPO de visionarios, la revista Finis Terrae marcó una época en el pequeño mundo de las publicaciones universitarias chilenas. Desde la Casa Central de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y bajo la dirección de don Jaime Eyzaguirre, Finis Terrae irradió ideas de hondo contenido cristiano y académico; desde su inicio hasta su desaparición en 1966, fue la voz de toda una comunidad de maestros y estudiantes que pugnaba por conquistar para su institución un sitio destacado en el ámbito universitario nacional.

Cuando en 1982 decidimos crear una nueva universidad, lo hicimos con el aval intelectual de algunas de las personalidades que alguna vez estuvieron unidas a Finis Terrae. Nos animaba el mismo espíritu de entrega y de servicio a la cultura y la educación que caracterizó a sus fundadores y editores. La Universidad Finis Terrae no solamente llevaba el mismo nombre de una antigua y prestigiosa revista académica, sino que hacía suyos muchos de sus propósitos y finalidades.

Nuestra universidad abrió las puertas a sus primeros alumnos en marzo de 1988, tras un prolongado período de reflexión y estudio que nos permitió asegurar a nuestros estudiantes y a sus familias que la excelencia académica sería nuestro objetivo primordial. Hoy, a cinco años de la iniciación de nuestras actividades académicas, podemos exhibir con satisfacción y orgullo el camino recorrido: la Universidad Finis Terrae es una institución sólida, que funciona con cinco Facultades, las que imparten siete carreras que, a su vez, agrupan a más de 1.300 alumnos. A fines del año recién pasado egresaron nuestras primeras promociones de Derecho e Ingeniería Comercial y nuestros egresados no están teniendo problemas para ingresar al mundo laboral; por otra parte, el período de matrículas que recién finaliza nos permite afirmar que estamos cerca de nuestra meta, porque hemos sido capaces de atraer las preferencias de jóvenes con vocación y altos puntajes en la Prueba de Aptitud Académica. Tenemos la convicción de que nuestras decisiones más importantes han sido correctas y que estamos siendo una real alternativa para muchos buenos estudiantes.

Nos faltaba, sin embargo, un medio de comunicación que nos permitiera darnos a conocer mejor, que pudiera llevar a los sectores culturales, académicos, políticos y empresariales la voz de nuestra comunidad. Sabíamos que teníamos la capacidad para hacerlo y, todavía más importante, que teníamos mucho que decir.

Finis Terrae Segunda Epoca es el medio que nuestra universidad ha escogido para expresarse; una nueva revista universitaria que pretende ser diferente, pero que no por eso pretende dejar de lado una doble tradición: la de ser un órgano de expresión universitario, y la de ser la heredera de la antigua revista que dirigió don Jaime Eyzaguirre hasta pocos años antes de su trágica muerte.

El primer número de nuestra revista está dedicado a la Universidad Contemporánea. La Universidad sigue siendo en nuestro país un tema de gran importancia, más aún ahora, cuando está próximo a ser debatido en el Parlamento un nuevo marco legal para nuestro sistema de educación superior



Pablo Baraona, Rector de la Universidad FinisTerrae

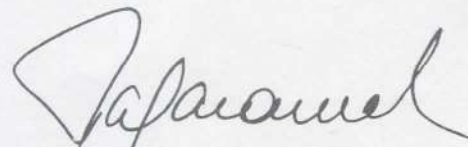
CARTA DEL RECTOR

y cuando la mayoría de nuestros planteles universitarios se está proyectando hacia el siglo XXI. Por esta razón, nos ha parecido oportuno incluir un excelente trabajo de Edward Shils sobre la universidad contemporánea, comentado por los académicos José J. Brunner, Juan Enrique Froemel, Ricardo Krebs e Igor Saavedra. Completan esta primera sección un enfoque global de nuestra educación de tercer nivel, debido al profesor Iván Lavados, y mi propia visión sobre la actual situación y el futuro de las universidades privadas.

En particular, nos preocupan fundamentalmente las carreras y disciplinas que estamos impartiendo. Para ello, hemos invitado a conocidos especialistas de nuestra universidad y de otros planteles de estudios superiores a colaborar con nosotros, desde diferentes enfoques y perspectivas, en un examen general de los contenidos, propósitos y alcances de la docencia y la investigación en Derecho, Arquitectura y Diseño, Economía, Historia, Artes y Periodismo. En este contexto se enmarcan los trabajos de los profesores Gonzalo Rojas, Daniel Ballacey y Ramón A. Méndez, y Augusto Salinas, que escriben sobre el positivismo jurídico en Chile, la enseñanza de la arquitectura en Francia a partir del siglo XVII y la historia contemporánea como legítima área de conocimiento, respectivamente. La moderna enseñanza de la Economía y de la Administración de Empresas es examinada por el profesor Daniel Tapia e invitados del prestigio y la experiencia de Oscar Muñoz, Carlos Williamson, Vittorio Corbo, Carlos Cáceres, Matko Koljatic y Oscar Johansen. En seguida, nuestro profesor asociado James R. Whelan analiza críticamente la función de la prensa contemporánea, seguido de los comentarios de María José Lecaros, Francisca Alessandri y Mario Urzúa sobre la enseñanza del periodismo en las universidades chilenas. También nos interesa destacar, a modo de crónica institucional, algunas de las muchas realizaciones y logros obtenidos por nuestra universidad durante su corta pero fructífera vida. Esta sección cierra nuestro primer número.

Finis Terrae Segunda Epoca, aspira a convertirse en un legítimo medio de comunicación entre nuestra universidad y la sociedad chilena y a ser reconocida como una revista académica diferente, moderna y representativa de amplios sectores de opinión. Cada número estará dedicado a un tema particular y a la crónica de la institución. De esta manera estaremos respondiendo a las inquietudes de diversos grupos sociales y dando a conocer lo que somos capaces de hacer en el ámbito de la educación superior.

Deseo aprovechar esta oportunidad para agradecer a tantos jóvenes que han confiado en nosotros, entregándonos la responsabilidad de contribuir a su formación personal y profesional y, junto con nuestro Comité Editorial, esperamos que nuestra revista pueda conquistar esta misma confianza.



Pablo Baraona Urzúa
Rector
Universidad Finis Terrae

SUMARIO

Año I, Nº 1, 1993

FINISTERRÆ

SEGUNDA EPOCA

I.	CARTA DEL RECTOR	2
II.	LA UNIVERSIDAD CONTEMPORANEA	
	• Edward Shils:	
	La Idea de Universidad: Obstáculos y Oportunidades en las Sociedades Contemporáneas	7
	Comentarios al artículo de Shils:	
	• José Joaquín Brunner	
	Idea de Universidad y Realidad Latinoamericana	15
	• Enrique Froemel	
	Algunos alcances sobre la idea de Universidad Humboldtiana, según Edward Shils	17
	• Ricardo Krebs	
	Las Universidades chilenas y la idea de Universidad de Humboldt	20
	• Igor Saavedra	
	Idea de Universidad en la sociedad contemporánea: una visión desde Chile	23
	• Iván Lavados	
	La Educación Superior Chilena: una visión de conjunto	26
	• Pablo Baraona	
	Educar en Libertad... ..	34
III.	DERECHO	
	• Gonzalo Rojas	
	Notas sobre el Positivismo Legal en Chile en el siglo XX	38
IV.	ARQUITECTURA	
	• Daniel Ballacey y Ramón A. Méndez	
	L'Ecole des Beaux Arts de París: una experiencia docente de tres siglos	42
V.	ECONOMIA Y ADMINISTRACION	
	La Enseñanza de la Economía y la Administración de Empresas en las Universidades Chilenas	
	• Daniel Tapia, Oscar Muñoz y Carlos Williamson	
	Mesa redonda en torno a la Enseñanza de la Economía	49
	• Daniel Tapia y Vittorio Corbo	
	Mesa redonda en torno a la Enseñanza de la Economía (II)	58
	• Daniel Tapia, Matko Koljatic y Carlos Cáceres	
	Mesa redonda en torno a la Enseñanza de la Administración de Empresas	61
	• Daniel Tapia y Oscar Johansen	
	Mesa redonda en torno a la Enseñanza de la Administración de Empresas (II)	66
VI.	HISTORIA	
	• Augusto Salinas	
	Los Historiadores Chilenos y la Historia Contemporánea - Un Segundo Enfoque	68
VII.	ARTES	
	• Mario Toral	
	Viaje de mi Memoria	81
	• Carmen Aldunate	
	Sobre mi pintura	88
VIII.	PERIODISMO	
	• James R. Whelan	
	La Prensa en el Mundo Moderno	89
	• Francisca Alessandri	
	El Periodista: Adiós a la Tiza y el Pizarrón	94
	• M. José Lecaros	
	Algunas ideas en torno a los Programas de Periodismo	96
	• Mario Urzúa	
	Escuelas de Periodismo: Respondiendo a algunas Críticas	98
IX.	CRONICA DE LA UNIVERSIDAD FINIS TERRÆ 1992	101

LA IDEA DE UNIVERSIDAD: OBSTACULOS Y OPORTUNIDADES EN LAS SOCIEDADES CONTEMPORANEAS

El presente trabajo estudia los desafíos actuales a la Idea de Universidad de Humboldt, y es el origen del Simposio sobre la Universidad del Siglo XXI, organizado por la Universidad de Chicago en la conmemoración del Centenario de su fundación. Junto a otras contribuciones al mencionado simposio, fue publicado por *Minerva*, XXX,2 (1992). El artículo de Edward Shils, uno de los mejores especialistas contemporáneos en educación superior, se publica con la autorización de su autor y de los editores de la revista. (*)

I

SUCEDEN COSAS EXTRAÑAS en las universidades norteamericanas. Fútbol y básquetbol semi profesionales, cursos de escritura creativa e introducción a buenos usos de lectura para sus estudiantes, formación en sensibilidad étnica para sus profesores, etc. Sin embargo, a pesar de éstas y otras muchas rarezas, la idea de universidad que aún prevalece es la que propuso Guillermo von Humboldt hace 180 años atrás.

Humboldt concibió la universidad como una institución dedicada a la investigación y la docencia. El declaró explícitamente la unidad de la enseñanza y la investigación. Exigió además la libertad de enseñanza. Aunque era un liberal, también era un funcionario prusiano que pensaba que la universidad era una institución del Estado. No obstante, creía que los docentes debían tener libertad para enseñar de acuerdo a sus convicciones, fruto de la razón y el estudio. Los principios de la unidad de la docencia y la investigación y de la libertad académica fueron claramente formulados por Humboldt en su memoria "Über die innere und äusere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten zu Berlin" (1) Estos principios llegaron a ser las ideas directrices de las universidades alemanas. El principio de la autonomía universitaria (*academische Selbstverwaltung*) no fue adelantado por Humboldt, aunque él deseaba que al Estado le fuese prohibido inmiscuirse en materias académicas, como había sucedido en Alemania durante el siglo XVIII. A pesar de su silencio o reserva en esta materia, pienso que la autonomía universitaria era la única alternativa factible frente al control gubernamental.

Humboldt no creó estos principios de la nada. Él estaba estudiando los logros de las grandes universidades europeas desde el siglo XII en adelante: de la Universidad de Bolonia a las universidades de Leiden y Utrecht en los Países Bajos y a las universidades de Göttingen y Halle en Alemania. También estaba escribiendo en contra de una fuerte corriente de opinión en Alemania, que favorecía la abolición de las universidades y su reemplazo - para propósitos de docencia y formación profesional - por escuelas profesionales especializadas, como

las que había creado Napoleón en Francia, y que promovía, además, la concentración de las actividades de investigación en academias o sociedades científicas.

Humboldt sostuvo que la universidad no era una máquina, ni para la producción de profesionales - abogados, funcionarios públicos, ingenieros y médicos - por quienes existía una efectiva demanda (principalmente del Gobierno), ni para contribuir al avance del conocimiento científico. El pensaba en realidad que lo verdaderamente fundamental era el cultivo del ideal de la búsqueda de la verdad y la ordenación de la vida en torno a este propósito.

Solamente Guillermo von Humboldt formuló claramente las características, propias de la Universidad, que debían conducir al descubrimiento, transmisión y recepción de la verdad - o, más bien, de aquellas verdades particulares integradas en la dignidad del ideal de verdad en general. Nadie sino Humboldt dejó una marca tan profunda en una universidad en particular, y luego en las universidades que fueron creadas a partir de entonces. La Universidad de Berlín, que se formó como la realización de las proposiciones de Humboldt, fue diferente de sus grandes antecesoras pero, como ellas, insistió en la importancia crucial de la investigación metódica y en la enseñanza sistemática de importantes materias sobre la base de los resultados de una investigación previa. La creación de la Universidad de Berlín en 1810 fue un hito clave en la historia de las universidades. Prácticamente todas las universidades fundadas después de esa fecha estuvieron profundamente influenciadas por el tipo de universidad del cual la Universidad de Berlín fue el primer ejemplo. Por otra parte, casi todas las universidades existentes a esa fecha introdujeron cambios para adaptarse a este modelo.

Las características de la Universidad propuestas por Humboldt permanecen como postulados fundamentales donde quiera existan universidades. Algunas veces, tales postulados se proclaman pero no se cumplen; ellos se confunden con muchas otras ideas acerca de lo que la Universidad debiera ser.

(*) Traducción de Augusto Salinas

(1) Traducido al inglés y publicado con el título "On the Spirit and Organisational Framework of Intellectual Institutions in Berlin", en "University Reform in Germany", Reports and Documents, *Minerva*, VIII (April 1970), pp. 242 - 250.

Pero aún tales alejamientos del modelo están relacionados, en la práctica, con su persistencia. En realidad, cuando estos distanciamientos del modelo de Humboldt ocurren, suelen justificarse expresando que no hay tal distanciamiento, sino solamente una variación en la aplicación del modelo.

Parte de las dificultades que sufren actualmente nuestras universidades tienen sus raíces en la persistente adherencia al modelo humboldtiano. Por ejemplo, el exceso de investigación básica en ciertos campos del saber es atribuido a la permanencia del principio humboldtiano de la unidad de la docencia y la investigación en la actual práctica académica.

La extendida aceptación del requisito de un doctorado, otorgado de acuerdo a la capacidad de investigación del candidato como condición para ser nominado a un cargo académico, pertenece a la tradición humboldtiana. Las promociones y ascensos también exigen evidencia de logros en investigación, que se concretan en el número de publicaciones de cada académico. Por otra parte, parece ser que en ciertos campos hay más investigación que la que puede ser efectuada con resultados intelectualmente válidos, que enriquezcan el saber del investigador y del lector de la publicación resultante. Infortunadamente, esto no ha cesado a pesar de sus dañinos efectos, y yo no sé cómo se podría detener. Se han sugerido algunas alternativas para cambiar los requisitos del doctorado, pero ellas no se han puesto en práctica. Las repercusiones de tal requisito se manifiestan en graves desórdenes en las áreas humanísticas. Las malformaciones de las universidades testimoniaban su pertinaz adhesión al postulado humboldtiano de la unidad de docencia e investigación.

La libertad académica, definida como la libertad de enseñar de acuerdo con las convicciones intelectuales de cada docente, se ha mantenido. Nadie desconocería este hecho. Ha llegado a ser un dogma de la profesión académica. En las democracias liberales, los gobiernos se esfuerzan al máximo para evitar acusaciones de atropello a la libertad de sus docentes para enseñar e investigar lo que les parece adecuado. Las autoridades universitarias hacen lo mismo.

En forma similar, la idea de la autonomía universitaria persiste como un ideal, vista la tentación y la necesidad de grandes cantidades de dinero para investigación que otorgan instituciones externas a los campus. Existen trasgresiones a este ideal, y es posible que éstas sean cada vez más numerosas, puesto que las universidades buscan financiarse con los descubrimientos e invenciones de sus científicos, y se unen a compañías comerciales en empresas asociadas. Me refiero a la formación de institutos de investigación que son parte de la universidad, pero que están bajo el control de ésta y de una entidad externa; en estos institutos, los nombramientos académicos suelen escaparse del control de la universidad. La existencia de críticas sobre estas empresas asociadas evidencia que el ideal de la autonomía universitaria no ha perdido su vitalidad. Debe reconocerse que Humboldt y aquellos que aceptaron su principio implícito de autonomía universitaria también aceptaron la aprobación estatal de los nombramientos académicos. La idea de la autonomía universitaria ha llegado en realidad, tan lejos, que la capacidad de las autoridades universitarias para tomar decisiones en materias académicas se ha reducido considerablemente. El ideal de autonomía universitaria significó originalmente independencia con res-

pecto a la autoridad civil en materias académicas; actualmente, ha llegado a significar más control en estas materias, por parte de la comunidad universitaria.

II

La Universidad humboldtiana ha sido un gran éxito. El extraordinario florecimiento de la ciencia y de las humanidades en las universidades alemanas, y su ascenso a un sitio de privilegio dentro de la sociedad alemana en la centuria que media entre la creación de la Universidad de Berlín de acuerdo a las ideas de Humboldt y la Primera Guerra Mundial son, indudablemente, la consecuencia de la aceptación de las ideas de Humboldt respecto de lo que una universidad debe ser. La positiva evolución de los sistemas universitarios de Inglaterra y Francia en las postrimerías del siglo XIX fue una respuesta a los considerables logros de las universidades humboldtianas en Alemania. En algunos casos, este progreso se ha debido a la adopción de algunas características del modelo alemán. En otros, ha sido una respuesta al desafío planteado por el éxito de las universidades germanas, que conmovieron el orgullo nacional, incentivaron la imaginación y despertaron la preocupación de haber quedado rezagados. La transformación de la educación superior en los Estados Unidos, que se inicia con la creación de la Universidad de Johns Hopkins en 1875, es demasiado bien conocida para reiterarla una vez más. Claramente, éste fue un esfuerzo para transplantar a los Estados Unidos una idea de universidad similar a la de la Universidad de Humboldt.

La situación de la Universidad en la sociedad también ha cambiado positivamente, y este cambio se debe en gran parte al éxito de la idea humboldtiana de Universidad, particularmente en lo que concierne a la creación de nuevos conocimientos y a la educación de los jóvenes. De haber cumplido la función de guardianes de las diversas Iglesias, las universidades han pasado a suplantarse en la sociedad contemporánea. El prestigio de la Universidad ha crecido en todas las sociedades modernas. De ser instituciones pequeñas, con espacio para tan sólo un pequeño porcentaje de jóvenes de clase media y alta en Europa y Estados Unidos, los planteles de educación superior han logrado llegar a una etapa en que los estudios universitarios son la norma por la que las sociedades son evaluadas. Actualmente, existen fuertes y, en su mayor parte, exitosas demandas para que la educación superior esté al alcance de todos los jóvenes que aspiran a un título o grado universitario y que están calificados para ello.

La expansión del modelo, primero europeo y luego norteamericano, a las universidades de Asia, Africa y América Latina, ha sido la expansión de la idea de la universidad de Humboldt. Las sociedades cuyo primer modelo fue el británico, ejemplificado por Oxford y Cambridge, o el español de la Universidad de Salamanca, han superpuesto a estos patrones el modelo humboldtiano. Así sucedió en los Estados Unidos y en las demás colonias y dominios británicos. En las colonias francesas se implantó el modelo francés, que ya incluía los cambios forjados en el sistema universitario de Francia en respuesta al desafío de las universidades alemanas, en la segunda mitad del siglo XIX.

La investigación científica se ha unido en forma indisolu-

ble a la Universidad. Esta ha llegado a ser una constante, a pesar de que la investigación que se lleva a cabo en institutos independientes y en laboratorios gubernamentales e industriales ha crecido en forma espectacular. El conocimiento científico producido en las universidades es actualmente un importante tema de discusión pública. Esta no fue la intención de Humboldt, pero es una consecuencia de su memorándum.

La idea humboldtiana de universidad, al proveernos con un modelo digno de ser imitado, ha ayudado a cambiar el mundo, para mejor o para peor.

III

Sin embargo, a pesar de sus triunfos, la Universidad de Humboldt está en peligro de desaparecer.

Se reconoce a menudo, sobre todo en Alemania, que no existe la menor esperanza de que "la Universidad de Humboldt" sobreviva. Se ha señalado que la "Universidad de masas" es la antítesis de la universidad humboldtiana, cuyo patrón es el de una universidad pequeña. Algunas de las mejores universidades alemanas tenían solamente 500 estudiantes en la última década del siglo pasado; la Universidad de Berlín - la Universidad humboldtiana por excelencia - fue conocida como una *Riesenuniversität*, cuando inmediatamente antes de la Primera Guerra Mundial alcanzó a tener unos 8 mil estudiantes. Un establecimiento de educación superior de 20, 30 o 40 mil estudiantes pareciera ser totalmente incompatible con los principios de la universidad humboldtiana, cuyo objetivo primordial fue la formación de la persona a través de la experiencia de investigar.

El principio de la unidad de la enseñanza y la investigación todavía tiene defensores críticos de la Universidad de masas, incapaz de cumplir el ideal humboldtiano de universidad. Recientes encuestas realizadas entre académicos alemanes indican que la mayoría de los docentes universitarios desearía adherir a dichos principios, a pesar de las dificultades inherentes. La unidad de docencia e investigación aún no tiene adversarios en el Reino Unido, en tanto que la política científica del Gobierno francés persiste en su tradición de colocar la investigación fuera de los campus universitarios. El modelo humboldtiano, como ya he expresado, todavía es apoyado en los Estados Unidos, aunque la práctica difiere mucho del ideal.

Es bien sabido que muchos académicos norteamericanos rechazan dictar clases a estudiantes de pregrado; generalmente, estos mismos académicos están siempre listos para dirigir tesis doctorales, porque esto no interfiere con la que ellos estiman es su primordial y a veces única obligación: la investigación. En el otro extremo de la jerarquía académica, el ideal de universidad es enfrentado por la existencia de un gran número de ayudantes candidatos al doctorado, que se supone debieran estar trabajando en sus tesis, pero cuyo tiempo y energía deben dedicarse a la docencia. Y aún hay otra multitud de profesores que, una vez contratados, investigan poco o nada y muy rara vez publican un trabajo científico. El primero y el último grupo testimonian la escasa observancia del principio humboldtiano de la unidad entre enseñanza y docencia. Los profesores que no hacen investigación se alejan del principio pero, al mismo tiempo, evidencian la permanencia del mismo. La persistencia del principio se manifiesta en el hecho que los



El académico medieval también contribuyó al avance del conocimiento

profesores que no hacen investigación se sienten inferiores a aquellos que investigan; de esta manera, los primeros están proclamando su creencia en la legitimidad del principio humboldtiano, que expresa que los investigadores deben enseñar y que los docentes deben investigar. Estos, sin embargo, solamente son sentimientos y creencias. En la práctica, existen demasiadas transgresiones al principio.

También existen otras líneas de desarrollo que violentan la idea humboldtiana de universidad. Ellas no han destruido el ideal, pero han restringido su práctica.

IV

El mundo es mucho más complicado ahora que lo que fue en tiempos de Humboldt, aunque tampoco era demasiado simple en ese entonces. La cantidad de conocimiento se ha incrementado mucho más allá de lo que Humboldt concibió; el número de universidades, estudiantes, docentes e investigadores ha crecido en una forma imprevista e imprevisible en 1810. Las universidades han tendido a diferenciarse internamente y a burocratizarse, como Max Weber observó hace unos 75 años atrás. No tiene menos significación la multiplicación, complicación e intensificación de las relaciones entre las universidades, los Gobiernos, las empresas y las organizaciones civiles. Cuando Humboldt escribió su memorándum, los descubrimientos científicos originados en las universidades raramente daban lugar a aplicaciones prácticas; ese proceso sólo comenzó varias décadas después.

La tecnología ha ido adquiriendo un contenido cada vez más científico. Como resultado, la ciencia académica - esto es, la investigación básica realizada en las universidades - se ha tornado más y más interesante para administradores y tecnólogos comprometidos en actividades industriales y comerciales. Esto ha hecho que las universidades y las empresas se hayan acercado unas a otras. Ejecutivos, tecnólogos y administradores de servicios de salud, agricultores y empresarios del agro están ahora mucho más motivados a conocer y utilizar, y a apoyar y cultivar el conocimiento producido en los laboratorios universitarios.

Algo bastante similar ocurre en las actividades gubernamentales.

II. UNIVERSIDAD CONTEMPORANEA

mentales - legislativas, administrativas, militares, educacionales, de salud pública, etc. - en relación a la investigación en ciencias sociales que se lleva a cabo en las universidades. La capacidad de efectuar trabajos de investigación de tipo descriptivo relativamente exactos en ciencias sociales ha crecido inequívocamente en los últimos cincuenta años. Los diferentes organismos de Gobierno están ávidos por tener acceso a la información de carácter descriptivo y a las relativamente seguras interpretaciones sobre relaciones causales que están produciendo los científicos sociales. La información procesada por la Oficina de Censos y los ministerios de agricultura, industria y comercio, proveniente de los informes suministrados periódicamente por las empresas, no son considerados suficientes por el Gobierno. Sus agencias precisan mayores conocimientos que lo que regularmente otorgan estos informes. Por esta razón, el Gobierno solicita investigaciones que deben ser hechas por académicos especialistas en ciencias sociales. Buena parte de este tipo de investigación podría realizarse por los propios organismos gubernamentales, pero el hecho de tener a mano a los académicos y sus memoristas ha persuadido a los gobiernos a subsidiar estas investigaciones en tanto los investigadores continúen desempeñándose como docentes, investigadores y directores de tesis en las instituciones de educación superior.

Se desconoce en qué cuantía y de qué manera el conocimiento producido por la investigación en ciencias sociales realizada en las universidades es utilizado por los gobiernos. Lo que es importante destacar es que el poder político desea poseer este conocimiento y está dispuesto a pagar por él, ya sea a través de contratos directos o de subsidios otorgados por organismos que manejan fondos concursables para ser asignados a proyectos propuestos por los propios académicos, individualmente o en grupos. En este caso, el resultado es también la estrecha interacción de los gobiernos y las universidades.

Los gobiernos están aún más ávidos - muchísimo más ávidos - de tener acceso a los resultados de la investigación científica, y están prontos a asignar grandes sumas de dinero para la investigación en ciencias naturales y a la preparación de jóvenes científicos.

Las universidades han llegado a ser muy dependientes de las asignaciones gubernamentales para la investigación científica. Las ciencias físicas, biológicas, clínicas y sociales realizadas en la universidad, sobreviven gracias al financiamiento estatal a sus proyectos de investigación. Esto se aplica tanto a las universidades europeas que tradicionalmente han sido instituciones estatales, como a las universida-

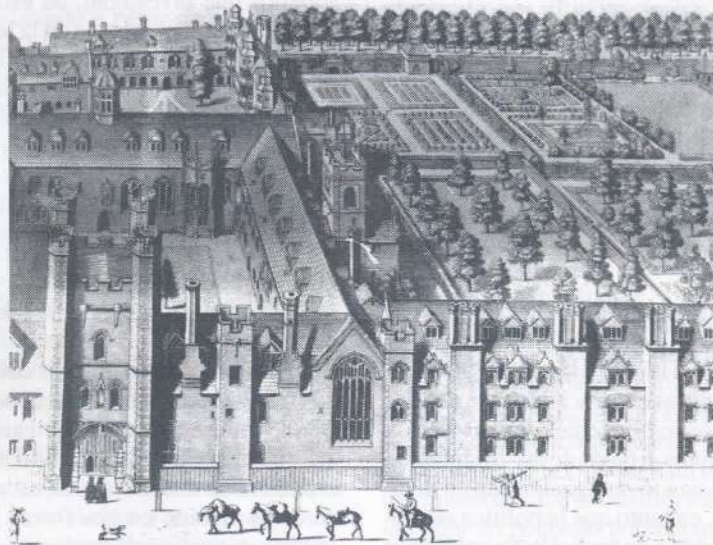
des británicas y norteamericanas. En el sistema de educación superior norteamericano, las universidades públicas son financiadas por los respectivos estados, mientras que las universidades privadas están financiadas por donaciones particulares, por filántropos y por los aranceles que cancelan sus estudiantes. Para ambas clases de universidad, que antes de la Segunda Guerra Mundial eran apenas tocadas por las políticas del Gobierno Federal, éste ha llegado a ser ahora una importante fuente de recursos. Sin embargo, aún el financiamiento estatal resulta insuficiente para subsidiar toda la investigación que los académicos quieren realizar.

En el Reino Unido, la decisión gubernamental de limitar su financiamiento ha aumentado la necesidad del sistema universitario de recurrir a todas las alternativas posibles para establecer estrechas relaciones con la empresa privada, con el objeto de obtener fondos adicionales. Esto también sucede en los Estados Unidos, donde parte de los aportes gubernamentales para investigación es considerada por las universidades como "gastos de administración"; el financiamiento que se obtiene por esta vía es utilizado por las universidades en otras

actividades. Semejantes cargos por "gastos de administración" son necesarios para los establecimientos de estudios superiores. Esto no ocurre en Europa.

En las áreas humanistas, en que la investigación solía ser hecha por académicos que trabajaban en forma individual en pequeños proyectos, y que se financiaba con pequeñas donaciones o con el propio peculio de los profesores, se ha incrementado la cantidad de grandes proyectos - ediciones eruditas, diccionarios, etc. - y también han aumentado proporcionalmente las demandas por aportes estatales. En Francia y Alemania, estos fondos son otorgados por el Centre National de la Recherche Scientifique y el Deutsche Forschungsgemeinschaft; en Alemania, los fondos son suplementados con subsidios de fundaciones privadas. En los Estados Unidos, la creación del National Endowment of the Humanities ha estrechado los lazos entre la investigación académica y el Gobierno pero, puesto que la investigación en las humanidades no ofrece con frecuencia oportunidades para su aplicación práctica, el patrón de relaciones mutuas entre el Gobierno y las áreas universitarias humanistas es de menor intensidad, aunque mucho más elaborado y regulado de lo que antes acostumbraba ser.

En todos estos ejemplos, el resultado común es un aumento en la cantidad de actividades administrativas al interior de las universidades. El tamaño de la administración universitaria ha crecido fuera de toda proporción. Mientras que anteriormente las funciones administrativas eran desempeñadas por



En Oxford, Merton College tuvo a investigadores como Grosseteste y Bradwardine.

académicos y no por administradores de jornada completa, esta situación cambió con la Segunda Guerra Mundial. En la actualidad, se puede hacer carrera en la administración universitaria.

Otros procesos universitarios también han contribuido a la burocratización del sistema. Aunque la regla de *in loco parentis* prácticamente ha desaparecido de las universidades británicas y norteamericanas - y ha estado generalmente ausente de las universidades europeas - la cantidad de servicios para los estudiantes, tales como servicios médicos, dentales, psiquiátricos, recreacionales, de orientación vocacional y empleo, etc., se ha multiplicado y, con ello, el número de funcionarios administrativos que trabajan en esta área. Las universidades en los Estados Unidos, y luego en Gran Bretaña, también poseen un buen número de funcionarios dedicados a obtener fondos de egresados y de fundaciones. (En los Estados Unidos, estas dependencias son denominadas "oficinas de desarrollo".) La preocupación de mantener una buena "imagen pública" de la universidad está estrechamente relacionada con estas operaciones de desarrollo, lo que significa que el personal que trabaja en ellas debe mantener inmejorables relaciones con los medios de comunicación y fomentar la publicidad de los logros institucionales.

Parte de la burocratización universitaria se debe al cada vez más extenso y penetrante impacto del Gobierno en las universidades. La Universidad es escrutada, clasificada, engatusada y amenazada por los gobiernos.

En los Países Bajos, el Gobierno se ha inmiscuido profundamente en los asuntos internos de las universidades, hasta el punto de intentar regular el número de horas que los docentes deben permanecer en sus oficinas. En el continente, las universidades son gobernadas, en proporción desconocida anteriormente, de acuerdo a las ordenanzas del Gobierno central. Puedo citar como ejemplo el *Rahmengesetz* de la República Federal de Alemania.

El Gobierno Federal norteamericano también se ha entrometido en el proceso de contratación de académicos de manera muy peculiar. La Orden del Ejecutivo N° 11.246 de 1965 exige que no haya discriminación alguna con respecto a raza o sexo en ninguna institución que tenga relaciones contractuales con el Gobierno Federal. Al aplicarse a las universidades, que reciben subsidios y otros tipos de financiamiento gubernamental, esto ocasiona una notable intervención por parte del Gobierno Federal. Tal práctica ha sido llamada "acción afirmativa"; algunas veces es llamada "discriminación al revés" - una fea denominación, pero una exacta descripción. Las universidades han sido obligadas a demostrar que no discriminan en las contrataciones de negros, portorriqueños, mujeres, etc. Aunque los defensores de semejante política han asegurado una y otra vez que ella no obliga a la fijación de cuotas, en la práctica se está evaluando a las universidades a través de esta práctica. Al principio, hubo conflictos declarados entre las universidades y el Gobierno, que retiró o amenazó con retirar los subsidios de investigación, fueran estos provenientes de fondos concursables o de contratos directos; los funcionarios del Ministerio del Trabajo ejercieron una estrecha y no siempre razonable búsqueda en los archivos universitarios. Tales conflictos han ido menguando desde entonces. Algunas universidades, a menudo bajo los aguijonazos de funcionarios

que han sido contratados para dar evidencia de la buena fe institucional, han llegado a establecer cuotas. (La Universidad de Duke es una de ellas; otra es la Universidad de Wisconsin.)

Los conflictos académicos internos son endémicos, pero usualmente se apagan por sí solos o van siendo sobrepasados por otro tipo de conflictos. Rara vez fueron a dar a los tribunales de justicia. Los tribunales generalmente han rechazado la jurisdicción sobre asuntos académicos. En años más recientes, sin embargo, la justicia ha intervenido en los asuntos universitarios muchísimo más que en el pasado. Este ha sido el caso, en particular, de los Estados Unidos. En la República Federal de Alemania, la Corte Suprema confirmó el *Gruppen-universität*.

Ninguno de estos hechos pudo ser previsto por Humboldt. Ellos no tenían cabida en su idea de universidad. Aún cuando él esperaba que el Gobierno financiara a las universidades y concedía que la formación de funcionarios estatales debía estar a cargo de estos establecimientos, ciertamente no pudo anticipar la complejidad de las relaciones y el entrometimiento que han caracterizado las relaciones entre las universidades y el poder político en todas las sociedades democráticas liberales. Sus principios - tanto los que él explicitó como los que permanecieron implícitos - todavía sobreviven, pero bajo condiciones muy deterioradas.

V

De este modo, las universidades, empujadas por sus necesidades presupuestarias, por las exigencias del Estado, por el desarrollo natural y la creciente diferenciación y especialización de sus intereses intelectuales, y por las cambiantes relaciones entre la investigación básica y la tecnología - para no decir nada de los cambios de la opinión pública - se encuentran en una situación muy diferente del *Freiheit und Einsamkeit*, esto es, la independencia con respecto a interferencias políticas y con respecto a cualquier clase de distracción de sus tareas, que Humboldt pensó era la condición fundamental para un más provechoso proceso de enseñanza y descubrimiento, y que él estimó que prevalecería en la Universidad.

Las universidades han sido tan exitosas al seguir el camino prescrito por Humboldt que han llegado a una situación muy diferente de la que vivió la Universidad de Berlín cuando fue fundada de acuerdo a sus ideas. Muchas de las características de esta nueva situación han sido justamente determinadas por el éxito de las universidades en las tareas para las cuales fueron formadas. La actual situación, que en parte es su propia obra, ha sido posible gracias al espíritu esencial de la universidad humboldtiana, es decir, por su amor a la verdad, buscada con los métodos más exigentes. Las universidades, su entorno social y sus Gobiernos son más dependientes que nunca, uno respecto del otro. Ni las universidades ni el Estado pueden continuar sin su apoyo mutuo; así mismo, ni las universidades ni la sociedad pueden seguir sin afirmarse la una a la otra.

En el curso de su desarrollo durante este siglo, las universidades han cambiado tanto que resulta difícil reconocerlas, pero aún no han terminado de recorrer todo el camino. Si ellas

continúan por esta senda, dejarán de ser universidades, excepto en el nombre. Dejarán de formar y de inculcar los niveles intelectuales y las aptitudes indispensables para la investigación. Cesarán de preocuparse de problemas fundamentales por su interés intrínseco. Si las universidades completan su alejamiento del ideal humboldtiano, se dividirán más y más en institutos especializados, en departamentos y en proyectos de investigación, a menudo relacionados sólo nominalmente unos a otros, a través de su común calidad de integrantes de una misma institución.

VI

Así están las cosas. Y no es probable que cambie demasiado la situación externa en que están inmersas las universidades. Puede que el número de estudiantes no continúe creciendo con la rapidez que lo hizo a partir de la Segunda Guerra Mundial, pero tampoco declinará. Las actividades gubernamentales, aún si cesan una expansión que se inició hace casi un siglo, no se reducirán, por cierto, a los niveles que tenían en el período entre guerras. El clamor público por más servicios de beneficencia no se debilitará ni mucho menos; es improbable que disminuya la curiosidad gubernamental para conocer más y más hechos. El aumento de los costos de las actividades de investigación representa un factor de incertidumbre, pero nadie cree que este costo crecerá con mayor lentitud; las técnicas de investigación han llegado a ser más y más costosas. La investigación nuclear y la radioastronomía, que se apropian de un porcentaje considerable del "presupuesto para la ciencia" en la mayor parte de los países de más prestigio científico, no serán, con toda probabilidad, menos costosas en el futuro.

En cuanto a las universidades, si es que quieren conservar sus mejores científicos, sus mejores profesores de derecho, medicina, ingeniería y economía, deberán pagarles honorarios similares a los que estos profesionales recibirían en la práctica privada o en otro empleo fuera de los campus. Las universidades norteamericanas necesitarán más dinero para recreación, facilidades y becas para atraer más estudiantes, en particular estudiantes procedentes de las "minorías".

Ninguna de estas cosas podrá cambiar en tanto el sistema universitario sea considerado tan importante por la sociedad y el Estado. En el próximo futuro, se destinarán grandes sumas de dinero a las universidades, aunque nunca tan grandes como lo querían la administración universitaria y la comunidad académica. Con este dinero, las universidades podrán continuar cumpliendo la función que les ha sido encomendada. La pregunta que deberíamos hacernos es: ¿Qué les sucederá a las universidades cuando ellas estén aún más comprometidas en la solución de problemas y necesidades sociales? Mi propia respuesta es que las universidades deberán estar muy alertas para poder salvar el espíritu universitario. Deben cuidarse de evitar la división interna. Deben evitar ser arrastradas por las fuerzas centrífugas que ellas mismas han creado e incentivado, valorando lo que es nuclear para el sistema, esto es, la búsqueda y transmisión de conocimientos fundamentales en todos los campos de la ciencia y la sabiduría. Estas son las funciones propias de la Universidad.

Gracias a la imaginativa dualidad humboldtiana de enseñanza e investigación, las universidades han llegado a constituir poderosos instrumentos para la creación de nuevos conocimientos y para la formación de futuros creadores de conocimiento. Si las universidades reducen su docencia, perderán parte de su propia capacidad de investigar, como también la de otras instituciones dedicadas a esta misma tarea.

En el futuro, la porción de investigación que llevan a cabo los académicos será tan sólo una pequeña parte de la investigación realizada en cualquier sociedad moderna. Ya existe una tendencia hacia esa dirección, pero si semejante tendencia culmina con la casi total remoción de la investigación de la Universidad, para localizarse en otras instituciones externas a ella, el aumento del conocimiento se verá obstaculizado y acabará por quebrarse, porque habrá muy pocos investigadores que sean capaces de llevar adelante este proceso. No habrá *Nachwuchs*, porque no habrá formación de científicos. En esto, el programa de Humboldt sigue siendo tan válido como siempre. La enseñanza de la ciencia sólo puede ser hecha a través de la experiencia de investigar, que es la experiencia del profesor más la experiencia del estudiante. Cada tema debe ser enseñado en el marco de una investigación. De otra manera, se convierte en una letanía de proposiciones establecidas y aceptadas, que no crean nuevos problemas para otras investigaciones.

Por supuesto, hay que decir - y hay personas que ya lo han dicho - que se podría investigar mucho más si los investigadores fueran relevados de su carga docente. Con respecto a la formación de nuevos científicos, se dice que ésta puede llevarse a cabo en laboratorios de investigación privados o estatales. Esta es solamente una parte de la verdad. (Quiero citar la experiencia de los laboratorios de la Bell Telephone, cuando los distinguidos científicos que allí trabajaban trataron de desarrollar la teoría cuántica de los sólidos con seminarios internos; al fin, tuvieron que ir a la Universidad de Columbia y estudiar la ciencia básica más avanzada que necesitaban para sus fines.)

La Universidad es un lugar especialmente bien dotado para la formación de científicos, porque ofrece conocimientos de diferentes áreas. Ofrece estos conocimientos en un amplio espectro y de ahí que, a pesar de todos los excesos, necesarios pero evitables, de la especialización, los diversos temas son contiguos unos a otros, no sólo intelectualmente sino que espacialmente considerados. El aprendizaje de un tema o materia, en el marco de otras disciplinas, ha tenido el efecto de ensanchar la imaginación que se precisa para abrir nuevas áreas de búsqueda. La biología molecular sólo pudo ser creada gracias al estudio de la física, la química y la genética. Institutos separados, que estudien estos temas sin relación unos de otros, no pueden desempeñar las funciones que cumple la Universidad.

Estudiar en una universidad, en presencia de otras personas que enseñan, estudian e investigan una gran variedad de materias, ayuda a consolidar y mantener el *ethos* científico y académico. Esta fue una de las cosas que Humboldt tenía en mente cuando él hablaba de la formación del carácter cuando se investiga al interior de la universidad. Allí donde la enseñanza y la tutoría son negligibles, y donde todo lo que hace un aspirante a científico es aprender a ganar en una "carrera de

ratas", no existe ninguna inhibición ética que pueda oponerse a sus ambiciones.

Resultado frecuente de esta falla de la ética científica son, en gran medida, los fraudes en la investigación, que son una consecuencia de la incapacidad de las excesivamente ocupadas generaciones anteriores para inculcar estas normas éticas en las generaciones más jóvenes. No quiero decir con esto que la permanencia de la unidad de enseñanza e investigación siempre pueda evitar los fraudes. Tampoco quiero decir que la separación de la docencia y la investigación siempre acarrearán actos deshonestos, en tanto que la observación de los principios humboldtianos evitará tales actos. Después de todo, los casos de fraude que han acaparado la atención pública recientemente, han ocurrido en una etapa del proceso en la que la separación de la docencia y la investigación aún no se ha completado. No obstante, estos casos han ocurrido casi siempre en grandes laboratorios, en los cuales los directivos han estado tan ocupados con tantos diferentes proyectos, que podían dedicar muy breve tiempo a sólo uno de ellos o a sólo uno de sus investigadores. Debiera señalarse que estas prácticas deshonestas fueron cometidas por individuos cuya preparación científica ocurrió después de la Segunda Guerra Mundial, cuando la investigación y la docencia ya habían comenzado a dividirse entre sí, a consecuencia del crecimiento del número y la envergadura de los proyectos de investigación.

Sin embargo, no es tan sólo el *ethos* académico y científico el que está en peligro. También está en peligro la dedicación de los investigadores universitarios a la resolución de problemas libremente elegidos por su interés intelectual intrínseco, y estudiados con el único fin de conocer su naturaleza y sus interconexiones, sin tener en cuenta su utilidad práctica o su aprovechamiento.

La mezcla de la investigación universitaria con los intereses de otras entidades sociales con propósitos más prácticos puede tener una influencia perturbadora. Puede ofrecer mayores ganancias pecuniaras a las personas, más recursos para la investigación y la gratitud y el aprecio de las autoridades superiores por "llevar dinero a la universidad", etc. El deseo de publicidad y de fama - al menos por un corto tiempo - puede resultar en otra distracción del trabajo académico, en las presentes circunstancias.

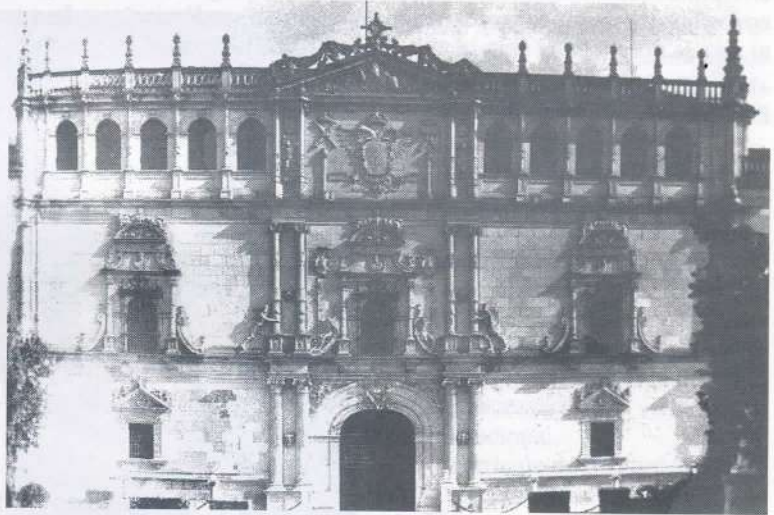
VII

El tema sobre el que se me ha pedido que escriba se refiere tanto a "oportunidades" como a "obstáculos". En cierto modo, las oportunidades son, en sí mismas, obstáculos a la Idea de Universidad y a su cumplimiento.

Para las universidades, las oportunidades de servir a la sociedad de muchas maneras son numerosas y es improbable que disminuyan. Estas oportunidades acarrearán el incremento de las actividades de investigación, del número de estudiantes y de académicos y la participación de éstos en los asuntos de otras instituciones. Tales oportunidades son bien aprovechadas por los planteles de educación superior; ellas incrementan

sus ganancias y ofrecen ocasiones de servicio público y de interesantes y bien pagadas prestaciones a la sociedad y al Estado. Con excepción del aumento de estudiantes y profesores, ellas no son realmente importantes para la existencia misma de las universidades. En realidad, son más bien diversiones de las tareas primordiales de dichas instituciones. Las universidades deben acometer la tarea de decidir cuantas de estas oportunidades conducen a la realización del ideal de Universidad, esto es, cuales son esenciales a su existencia como universidades.

Los obstáculos a que me he referido son principalmente obstáculos externos; lo mismo pasa con las oportunidades. Pero, ¿qué sucede al interior de las universidades? Por que de lo que suceda al interior de los campus depende lo que pueda ser restaurado o mantenido de los principios de Humboldt, de la unidad de la docencia y la investigación, de la libertad académica y de la autonomía universitaria, de la independencia con respecto a perturbaciones exteriores, y de los objetivos del descubrimiento científico y del *ethos* de tal descubrimien-



Universidad de Alcalá de Henares: Fundada "al estilo de la Universidad de París", unió la docencia a la investigación.

to. La actual situación no es precisamente favorable a la preservación de estos principios.

La comunidad académica ha acogido con los brazos abiertos las oportunidades generadas por el éxito de la Universidad humboldtiana. Se ha beneficiado grandemente de las condiciones generadas por este modelo institucional, especialmente de la libertad de investigación y de la valoración de esta actividad. Los académicos también han obtenido beneficios de la autonomía universitaria y la han interpretado de manera que también signifique la autonomía de las Facultades e Institutos y, aún, la autonomía de los individuos. Han dejado que la Universidad cuide de sí misma. No obstante, no se han dado cuenta que sus logros han sido posibles porque se han conseguido dentro del marco institucional, que representa mucho más que una simple dependencia administrativa. Entretanto, han dejado la Universidad en manos de autoridades y administrativos a quienes no estiman demasiado.

Los rectores fueron alguna vez líderes poderosos, apoyados por sus juntas directivas y confiados en tal apoyo. Las

autoridades administrativas y los decanos eran pequeños rectores, escogidos y nombrados por los rectores y poseían una gran autoestima, basados en el apoyo de la autoridad. Pienso que Robert Maynard Hutchins fue el último rector de esta clase, pero hubo de enfrentarse muy pronto a un verdadero desastre, cuando intentó hacer lo que sus antecesores solían hacer sin ninguna clase de dificultad, es decir, nombrar a un profesor en un instituto cualquiera por propia iniciativa.

La nueva generación de rectores es de una camada diferente. Usualmente, no son tan autoritarios; por otra parte, en vista de la constante y urgente necesidad de financiamiento, tienen que gastar mucho tiempo en buscarlo dondequiera esté. Los rectores han llegado a ser las víctimas de la autonomía universitaria en su forma más evolucionada de autogobierno de Facultades e Institutos. En unidades capaces y bien constituidas, tal autonomía es beneficiosa para las actividades de investigación, pero no siempre es beneficiosa para la docencia. En unidades académicamente débiles o que se ocupan de disciplinas que están en crisis, los resultados del autogobierno no son buenos ni para la preservación de la calidad académica, ni para la docencia, ni para la universidad como un todo.

Bajo condiciones mejores, el rector de una universidad podría actuar como un contrapeso, o como un mecanismo que

moderara el proceso de desintegración de la universidad como un todo, y que impidiera la arrogante y vana superficialidad que suele reinar en áreas en las que no se hace nada intelectualmente valioso. Los actuales rectores, si no están totalmente dedicados a la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento, no hacen absolutamente nada - y a lo mejor no pueden hacer nada - para detener los intentos de algunos grupos enquistados en Facultades, para separar las unidades en las cuales se localizan, y quizás si para echar abajo la misma estructura del conocimiento en la cual se basa la universidad.

Rara vez se oye hablar de algún rector que haga algo para detener estos intentos de descrédito del quehacer académico. Por el contrario, son más publicitados los subidos honorarios que se pagan a quienes se dedican a destruir la universidad.

Con todo, los rectores van adquiriendo algún sentido común durante su desempeño en el cargo. Usualmente, conocen bastante bien lo que las costosas *prima donnas* de algunos institutos hacen para mal de la universidad. Pero nunca expresan lo que les dicta su buen juicio. Sería demasiado desagradable para ellos el que se les denunciara como reaccionarios o tiranos, o como agentes de las clases dirigentes corruptas y ávidas de poder. En lugar de ello, los rectores prefieren actuar a la manera de Benito Cereno. □

COMENTARIOS AL ARTICULO DE EDWARD SHILS

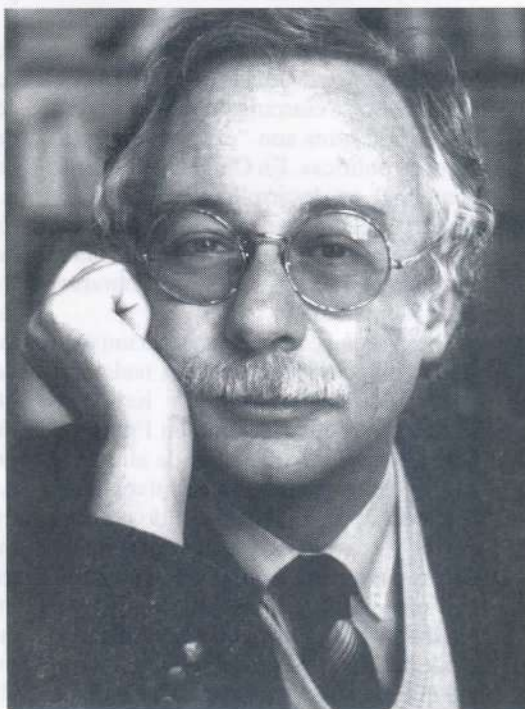
1. IDEA DE UNIVERSIDAD Y REALIDAD LATINOAMERICANA

José Joaquín Brunner hace un análisis comparado entre la Idea de la Universidad de Humboldt y la actual situación latinoamericana en materia de educación superior. El profesor Brunner es sociólogo, con estudios de postgrado en la Universidad de Oxford, especialista en sociología de la educación y la cultura, temas sobre los que ha escrito numerosos textos y trabajos.

Actualmente se desempeña como profesor-investigador de FLACSO y es miembro del Comité Académico del Programa Latino Americano del Social Science Research Council (USA) y del Consejo Superior de Educación. José Joaquín Brunner es el actual Presidente del Consejo Nacional de Televisión.

Ya en 1930, Abraham Flexner observó que las modernas universidades estaban en curso de convertirse en instituciones que servían múltiples propósitos. Se habían transformado, escribió, en "escuelas secundarias, institutos profesionales, escuelas de entrenamiento para maestros, centros de investigación, agencias remediales, negocio; todo esto y otras cosas simultáneamente". Advirtió que las universidades de su tiempo se comprometían en "increíbles absurdos", "un haz de cosas inconducentes"; "innecesariamente se abaratan, vulgarizan y mecanizan a sí mismas". Peor que todo, según Flexner, "estaban en curso de transformarse en 'estaciones de servicio' para el público en general".

Treinta años más tarde, Clark Kerr anunció el advenimiento de lo que él llamó la "multiversidad"; una "ciudad de infinita variedad". Su ejemplo favorito fue la Universidad de California, cuyos gastos operacionales alcanzaban por esos años (comienzos de los sesenta) a medio billón de dólares, con 100 millones adicionales invertidos en construcciones; un empleo total superior a 40 mil personas, más que la IBM y en una mayor variedad de tareas; operaciones en cien localidades distintas, incluyendo campuses, estaciones experimentales, centros de extensión urbanos y agrícolas, y proyectos desarrollados en el exterior en sobre cincuenta países; cerca de 10 mil cursos registra-



J. Joaquín Brunner

dos en sus catálogos; algún tipo de contacto con casi todas las industrias, con casi todos los niveles del gobierno y con casi todas las personas de la región. En su interior se mantenían y operaban innumerables y costosos equipos. En sus hospitales nacían 4 mil niños anualmente.

Sus alumnos estaban entonces a punto de alcanzar los 100 mil, casi el tercio de los cuales se encontraba matriculado en el nivel de postgrado; sin embargo, solo un tercio de los gastos se

hallaba asociado a la docencia. Tenía cerca de 200 mil alumnos de extensión, incluyendo a uno de cada tres abogados y a uno de cada seis médicos del Estado.

A esta altura, cuando Kerr escribió su provocativa *The Uses of the University*, era evidente que las universidades del mundo ya no respondían a una "idea", aunque podían inspirarse en modelos, aprovechar tradiciones, apoyarse en valores e identificarse con ideales tanto como eran capaces de asumir en su retórica institucional.

El artículo de Edward Shils, escrito sesenta años más tarde que el de Flexner y treinta años después que Kerr acuñara el término y analizara la "multiversidad", lamenta el fin de uno de aquellos modelos: la Idea de Universidad enunciada por Humboldt a comienzos del siglo XIX. Según ese modelo, la universidad debía ser una institución donde investigación y enseñanza se acoplaran íntimamente, dotada de autonomía y libertad, dedicada por entero a la empresa de hacer crecer y avanzar el conocimiento y de formar a sus futuros creadores y practicantes, alejada de los ruidos de las calles y de las solicitudes de la multitud.

En realidad Shils identifica sin más la "idea de universidad" con el modelo humboldtiano, posición que le permite en seguida, en una vena similar a la de Flexner, mostrar las inconsistencias, variados desarrollos y desvaríos múlti-

ples y disparatados de la universidad contemporánea que, como sabemos, se asemeja más a la Multiversidad de Kerr que a la Universidad Humboldtiana de Berlín del siglo pasado.

Así, Shils se sorprende de las extrañas cosas que tienen lugar en las universidades de su país: "Fútbol casi-profesional, básquetbol pre-profesional, la enseñanza de actuación teatral, escritura creativa y lectura remedial para los alumnos, entrenamiento en sensibilidad étnica para profesores, y otras similares".

¿Podríamos los latinoamericanos extrañarnos de todo eso, cuando aquí, entre nosotros, casi no llegó a implantarse nunca la "idea (humboldtiana) de universidad" y donde lo que pasa por universidad esconde tan disímiles experiencias y características?

Deben existir en América Latina en la actualidad más de 500 instituciones universitarias, abarcando desde megaversidades estilo Universidad Nacional Autónoma de México, con más de 200 mil alumnos, de los cuales una proporción pertenece a la escuela superior secundaria, hasta universidades con 200 alumnos o menos, como registran algunas de las instituciones creadas durante los años ochenta en Chile. De esas 500 universidades, quizá existan 50 que hacen alguna investigación de cierta complejidad y en diversas disciplinas y especialidades, cuyos resultados son publicados internacionalmente. Las demás son entidades docentes; un centenar o más de las cuales son meramente fábricas de certificación profesional.

A nosotros, ¿qué nos puede sorprender, entonces? Aquí las universidades han estado comprometidas en movimientos revolucionarios y en asonadas militares. Yo mismo he visto flamear en el mástil mayor del Estadio de la tradicional Universidad de San Marcos, una de las más antiguas de la región, la bandera de Sendero Luminoso. En otra tradicional y renombrada universidad, la Universidad de Chile, durante los años del régimen militar, uno de sus rectores - un militar de comandos especiales - celebró el aniversario de la institución

descendiendo sobre ella en paracaídas.

Muchas universidades de estas latitudes reflejan la pobreza de nuestros países; sin embargo, algunas gastan por alumno más que las universidades de Holanda. He visitado una universidad recién formada donde la biblioteca contenía no más de diez títulos, y otra, en el centro de la ciudad de La Paz, donde la fachada de la casa principal apenas podía entreverse en medio de los *grafitti* y las consignas.

También algunas de nuestras universidades poseen equipos de fútbol profesional, hospitales, orquestas, grupos de teatro, centros de control de calidad y laboratorios que venden servicios. Algunas se asocian con empresas, otras con partidos políticos; en algunas - como ocurre con cierta frecuencia en Colombia - los alumnos son asesinados en los claustros o a la salida de ellos; en otras, la policía interviene, las puertas del conocimiento se cierran por un mes o tres, y los profesores son "exonerados" por razones políticas. En Chile la televisión comercial se desarrolló y continúa al amparo de algunas universidades; en Ecuador, hace una década, había más estudiantes universitarios que obreros en la fuerza laboral.

La verdad es que en materia universitaria, a los latinoamericanos nada nos puede sorprender. En Chile hay casi tantas universidades como en Francia, pero sólo una décima parte de alumnos matriculados en ellas. En la Universidad Nacional de Colombia el sueldo promedio de los jardineros es superior al sueldo promedio del equipo de ingenieros que maneja el sistema informático de esa institución. Hace pocos años el Rector de la Universidad de Córdoba denunció que en su universidad, el 50% de la planilla de sueldos correspondía al personal administrativo. En Venezuela hay universidades donde producir un graduado demora en promedio más de quince años / alumno. En Brasil, cerca de un tercio del costo unitario del alumno inscrito en una universidad federal corresponde a gastos de administración central y atención de los hospitales

universitarios.

La universidad, si acaso alguna vez tuvo un alma unitaria como supone Shils - o sea, una idea o principio rector - la perdió al llegar a estas tierras de la mano de la corona y la cruz. Se implantó aquí en medio del atraso y la distancia - al comienzo apenas contaba con profesores - y desde entonces viene desarrollándose como un río con mil torrentes diversos, toda revuelta, impulsada por hombres soñadores, intelectuales, sacerdotes, comerciantes, patrones políticos, juristas, caudillos de pueblo, unos pocos científicos, multitudes de profesores-hora, militares, gobernantes y millones de jóvenes que pasan por sus aulas recogiendo sueños, conocimientos, frustraciones, retazos de cultura, privilegios y penas.

Lado a lado, bajo el mismo cielo, dentro de la común ciudad del saber, coexisten en estas latitudes fragmentos de la universidad del espíritu y pedazos de la universidad burocrática; maestros y charlatanes; sabios insignes y eximios copistas; opulencia académica y miseria física y cultural. Nuestras universidades han bebido de todas las fuentes: Salamanca y Alcalá de Henares primero, luego Humboldt, Napoleón y sus escuelas profesionales, Oxford, las universidades norteamericanas, los institutos politecnos alemanes. Pero todas esas influencias han debido adaptarse y pagar el precio de nuestra realidades, limitaciones y controversias. Pues ellas han sido tributarias, además, de la colonia y la independencia, del centralismo administrativo del Estado y del peso secular de la iglesia, de arcas fiscales siempre en dificultades y del torbellino de la política, de nuestra dependencia cultural y nuestra abigarrada inserción en la modernidad.

En suma, nuestra idea de la modernidad ha sido la de mantener encendido el fuego en medio de la noche y de los vientos cruzados; la de hacer sobrevivir - en medio de la estrechez - la vigencia de las ideas frente a la fuerza y del conocimiento frente a los fueros burocráticos, el poder político y la marginalidad internacional. □



J. Enrique Froemel

2. ALGUNOS ALCANCES SOBRE LA IDEA DE UNIVERSIDAD HUMBOLDTIANA, SEGUN EDWARD SHILS

Juan Enrique Froemel es Ph.D. en Educación en la Universidad de Chicago (1980). Fue Subsecretario de Educación entre 1982 y 1983 y Director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Ha publicado trabajos sobre su especialidad en diferentes revistas nacionales y extranjeras. Actualmente es profesor titular del Instituto de Educación de la Universidad Católica de Valparaíso y Gerente General de la Fundación Andes.

El primer alcance que parece pertinente plantear atañe al hecho que el artículo en comento dio origen a un simposio denominado "La Universidad en el Siglo XXI", con motivo de la celebración del Centenario de la Universidad de Chicago. Al respecto, cabe preguntarse si este último hecho es relevante, y de serlo, ¿por qué?

Para formular la pregunta anterior existen a lo menos dos razones. La primera y más importante es que, por razones históricas y por su peculiar vocación como universidad, esa institución encarna hoy día, a juicio de quien escribe, los principios que von Humboldt concibió para definir su paradigma de la institución universitaria. La segunda y menos importante, es que el autor de este comentario es un ex-alumno y graduado de Chicago.

Con el propósito de comentar algunas de las aseveraciones de Edward Shils respecto de la esencia y vigencia de los conceptos de Wilhelm von Humboldt, es que inicialmente se intentará analizarlos a la luz de la realidad actual de la Universidad de Chicago. Luego, y con ese arquetipo en mente, se procurará explorar su posibilidad de aplicación a las universidades denominadas en Chile "tradicionales".

1. Los conceptos esenciales de Wilhelm von Humboldt y la Universidad de Chicago como posible arquetipo.

El primer aspecto al que se hará referencia es al hecho que, para von Humboldt, *la universidad es una institución docente e investigadora y que ambos rasgos están íntimamente ligados.*

La Universidad de Chicago fue definida por su creador y primer Presidente, William Rayney Harper, como una "research university", característica que ha mantenido y que se evidencia a lo menos en dos manifestaciones concretas.

La primera de tales manifestaciones dice relación con el número de quienes han estado o están relacionadas con ella, como profesores o ex-alumnos, y que a su vez han recibido el Premio Nobel en diferentes disciplinas, el cual sobrepasa las cincuenta y cinco personas.

La otra emerge del hecho que más del sesenta y ocho por ciento de su actividad está dedicada a estudiantes de postgrado, de los cuales una fracción apreciable realiza estudios de doctora-

do, con su consiguiente componente de investigación. Este último aspecto implica y revela necesariamente la interrelación efectiva que en su actividad alcanzan la docencia y la investigación.

El segundo aspecto a considerar es lo que von Humboldt y su analista Shils denominan *libertad de enseñanza*, que en interpretación del autor de este comentario es entendida como *libertad de enseñanza y de investigación*. Ello significa que los académicos universitarios pueden enseñar e investigar sin más limitación que su conocimiento y los principios éticos aceptados. En palabras de Shils, se trata de que *los profesores deben ser libres de enseñar de acuerdo con sus convicciones, a las cuales hayan arribado a través del estudio y de la razón.*

Volviendo a nuestro arquetipo, la Universidad de Chicago es una institución en la cual las diferencias ideológicas, religiosas e, incluso, de opinión, no son óbice ni para aceptar una conclusión científicamente sólida ni para cuestionar un planteamiento racionalmente débil.

En otras palabras, es un lugar donde, pese a que la opinión del grueso público al respecto pueda ser otra, no se

entregan recetas sino que formas de enfocar los problemas para facilitar la búsqueda independiente de soluciones.

Al respecto de lo señalado en el párrafo anterior, se dice coloquialmente que Chicago es "una universidad fundada por bautistas, donde profesores judíos enseñan a alumnos de todos los credos, entre ellos los católicos".

Lo señalado se reafirma si se toma en cuenta lo que Shils plantea, al destacar que, para von Humboldt, *la universidad no es (exclusivamente) ni una máquina para producir profesionales, ni para generar conocimiento científico*. En palabras de Shils, lo que von Humboldt sustentaba era que *lo fundamental de ambas funciones era el cultivo de la búsqueda de la verdad como ideal y el ordenamiento de la vida en torno de aquella búsqueda*.

El tercer y último aspecto por analizar en estas líneas, que está conectado con el anterior, es aquel que Shils enuncia en cuanto a que *si bien von Humboldt era un liberal, él era también una autoridad prusiana, que como tal, pensaba que la Universidad era una institución del Estado*. Lo anterior en cuanto a concluir que para el pensador alemán, la libertad de enseñanza a la que hacíamos referencia sugería de algún modo el autogobierno de la Universidad, aún cuando él se diera dentro de los márgenes del Estado, como entorno natural de tal institución.

Al referirnos a la Universidad de Chicago, nos situamos incluso un paso más adelante de la concepción de von Humboldt, en cuanto a que la libertad de enseñanza corre a parejas con el autogobierno, ya que representa un modelo que es habitual en los Estados Unidos, la **universidad privada**, la cual ni siquiera tiene necesidad de cobijarse bajo el alero "benevolente" del Estado. Prueba de esta situación de avanzada es que, aún hoy en día, en Alemania no ha florecido más que una universidad privada.

Robert Maynard Hutchins, Presidente de la Universidad de Chicago por veintidós años y autor de la modificación pionera de su estructura, escribió respecto de ser universitario en 1936, en su libro *The Higher Learning in America*:

Es posible, entonces, apreciar que es alcanzable poner orden en la educación superior, des-

pojando a ésta de los elementos que contribuyen a su actual falta de orden, siendo estos el "vocacionalismo" (énfasis profesionalizante) y el "empiricismo no calificado". Si una vez que se hayan eliminado estos elementos buscamos la verdad *per se* a la luz de algún principio ordenador como puede ser la Metafísica, contaremos con un plan racional para una universidad... Seremos capaces de constituir a la universidad en un verdadero centro de aprendizaje; seremos capaces de erigirla en el hogar del pensamiento creativo.

¿No es cierto que en las notas de esta melodía parecen reconocerse aquellas de la música creada por von Humboldt?

2. La aplicabilidad de los conceptos de von Humboldt a las universidades "tradicionales" en Chile.

Antes de entrar de lleno a este último análisis, es necesario explicitar la razón que llevó a hacer referencia a las universidades denominadas en Chile "tradicionales", y no a todas aquellas que llevan el título de universidades. Ello es que no sería justo exigir a las "derivadas" y menos a las "privadas" que hubiesen alcanzado, en escasísimo tiempo, la madurez de sus congéneres tradicionales, y que no todas estas últimas parecen haber alcanzado.

Volviendo ahora los ojos hacia la realidad de nuestras universidades "tradicionales", y sometiénolas a la prueba de aplicación del paradigma humboldtiano, se encontrará que algunas verdades que emergen, o no las hemos visto o no hemos querido apreciarlas.

Procurando evitar el deajo de sorna con que a veces se alude a la Universidad de Chicago en nuestras casas de estudios superiores, cabe preguntarse si, en general, es posible decir que ahora éstas encarnan tal arquetipo de la síntesis de la investigación y la docencia.

La respuesta es negativa y la razón es, por una parte, que aún no se deciden a abandonar el esquema profesionalizante o "vocacionalista" en palabras de Hutchins. Cuán a menudo se escucha

decir que el Estado debiera "poner orden" y fijar las cuotas de admisión a las carreras, sobre la base de las "necesidades" del desarrollo nacional. Y no siempre tales voces se originan fuera de los claustros universitarios.

Otra razón emerge del hecho que docencia sin investigación original de respaldo no es distintiva de universidad.

En conclusión, si la investigación no es una componente presente y viva, mal puede haber síntesis donde falta uno de los elementos.

Con respecto a la libertad de enseñanza - que es el segundo concepto planteado por von Humboldt y que en este comentario se ha entendido como libertad de docencia y de investigación - la visión de su aplicación en el campo nacional de las universidades "tradicionales" es también brumoso. Así mismo, es indudable que tal tema tiene una muy estrecha relación con la posibilidad de autogobierno de la institución universitaria.

La situación no se pretende abordar aquí acudiendo a los manidos lamentos de que "la libertad académica estuvo aherrrojada por tantos años". Tal punto tiene algo de verdad, pero también una parte de exageración. El aspecto que preocupa aquí es diferente y quizás de raíz más profunda.

Tampoco el enfoque pretende ser catastrofista ni cínico. En el primer sentido, es preciso reconocer que la Universidad va camino de aproximarse a una real libertad académica. Por otra parte, también es evidente que la ausencia de esa libertad tuvo por un tiempo relativamente largo causas externas y ajenas a la Universidad y que una de sus formas de defensa fue utilizar el sesgo que más adelante se menciona y que aún persiste. Pero también es preciso reconocer que, desde antes de la generación de esas causas, existía un germen que comprometía desde dentro de ellas esa libertad.

Lo que se percibe hoy es un resabio aún significativo de ausencia de objetividad, especialmente en campos tales como las ciencias llamadas "blandas", en cuanto a la proclividad de abordar temas de su ámbito con sesgos provenientes de elementos no científicos, lo cual, por razones obvias, compromete la libertad académica. Por otra parte, existe aún una tendencia considerada legítima por algunos sectores, de empujar a la

Universidad a involucrarse en temas contingentes que, precisamente por la naturaleza trascendente de la institución le son antinaturales.

En suma, la libertad que preconiza von Humboldt está aún en ciernes en nuestro medio, y lo que es más crucial es que su plena vigencia requiere de una toma de conciencia de los académicos, para reconocer que los factores externos que la amagaban ya no existen, y que los internos ya no tienen sentido en cuanto a seguirlos tolerando.

Como se señalara anteriormente, el tema recién abordado engrana estrechamente con el del autogobierno de las universidades. En este sentido, von Humboldt es un tanto tímido al aceptar un autogobierno "protegido" por el Estado, lo cual es comprensible dada la época y la estructura social y política de ella. En nuestro medio, muchos también aceptaron y otros clamaron por esa "protección" en el pasado reciente, y aún lo hacen, lo cual ya no es tan comprensible.

Si se toma a Chicago como paradigma, podemos constatar que el alero del Estado no sólo aparece como poco deseable sino que negativo, dado que impone trabas que no siendo físicas si no que intangibles, son tanto o más comprometedoras e invalidantes para la Uni-

versidad, por someterla a la dependencia de un ente con fuertes tendencias hacia la contingencia, debido a su compromiso político.

Los factores amagantes para el autogobierno universitario, provenientes de la presencia del Estado, son evidentes, pero hay otros que, siendo más sutiles, son tanto o más comprometedores. Uno de ellos es la dependencia económica de la Universidad de unas pocas fuentes, sean éstas públicas o privadas. Es tanto así, que muchas veces no se percibe el riesgo que implica para el autogobierno de la Universidad el clamar por recursos provenientes de un solo origen.

El otro factor, tanto o más peligroso que los dos anteriores es, como lo señala Shils, la pérdida de poder de la autoridad unipersonal al oscilar la balanza hacia una proliferación de los cuerpos colegiados, además de los aún existentes pero débiles clamores por la intervención en el gobierno universitario de grupos que no tienen legitimidad para ello, como son los estudiantes y los no-académicos.

Se trata, pues, de ubicar a la Universidad en un punto que no por ser equilibrado resulte vago e impreciso. En Chicago existe una autoridad central uni-

personal fuerte y con atribuciones para las decisiones ejecutivas, y un mínimo de cuerpos colegiados con poder y atribuciones para definir el largo plazo. Finalmente, en ambos casos, la representación mayoritaria es la natural. Desde luego, esta es la de los académicos.

Como corolario, debe tomarse cabal conciencia que, tal como la democracia es el mejor sistema de gobierno para las naciones, para la Universidad parece ser que la meritocracia del saber es el modelo más legítimo y eficaz.

Es posible concluir entonces que, si la meta es intentar encarnar en Chile el modelo de von Humboldt, es preciso primeramente lograr una real libertad e integración entre investigación y docencia, aunque no en las formas si no en la esencia.

En segundo lugar, hacer a un lado todos los elementos espurios que comprometen desde dentro y desde fuera de la Universidad la libertad académica.

Finalmente, buscar un real autogobierno, que prescinda de influencias monopólicas y por ello dictatoriales y que, a la vez, excluya el asambleísmo y la intervención de elementos que no son parte de la esencia del ser universitario. □

3. LAS UNIVERSIDADES CHILENAS Y LA IDEA DE UNIVERSIDAD DE HUMBOLDT

A la luz de las ideas de Shils sobre la permanencia de la Universidad de Humboldt, Ricardo Krebs hace un comentario a la realidad actual de las universidades chilenas, subrayando la importancia del *ethos* universitario en la mantención de los valores permanentes de nuestras instituciones de educación superior. Ricardo Krebs Wilckens es Doctor en Historia en la Universidad de Leipzig y miembro de la Academia Chilena de Historia. Ha sido profesor en la Universidad de Chile y la Universidad Católica de Chile, y profesor invitado en varias universidades europeas y norteamericanas. Autor de libros y trabajos en su especialidad, el profesor Krebs es el formador de varias generaciones de historiadores chilenos. Por sus importantes aportes a la historiografía chilena y a la cultura nacional, fue galardonado con el Premio Nacional de Historia en 1982.



Ricardo Krebs

Edward Shils, en su lúcido artículo, analiza el modelo de Universidad propuesto hace casi dos siglos por Guillermo de Humboldt y, destacando sus principales características, afirma que ese modelo, en lo esencial, se mantiene vigente hasta hoy en día.

La Universidad de Humboldt se caracterizó, fundamentalmente, por la unidad de enseñanza e investigación, la libertad y autonomía, la autoadministración académica y el cultivo de las ciencias de acuerdo con los fines y las leyes inmanentes a éstas. La combinación de estos elementos debía permitir a la Universidad cumplir con su fin esencial que consistía en avanzar en la búsqueda de la verdad.

Este modelo de Universidad ha sido plenamente exitoso. El prodigioso avance de las ciencias y de la tecnología científica en los siglos XIX y XX ha sido obra, en gran parte, de la Universidad. Gracias a su excelente labor, la Univer-

sidad ha recibido el reconocimiento universal de la sociedad. La carrera académica goza de un gran prestigio. La mayor aspiración de la juventud que termina la educación media es el ingreso a la Universidad. Las profesiones académicas y los títulos y los grados universitarios son requisitos casi indispensables para triunfar en el mundo del trabajo.

Sin embargo, sus mismos éxitos hacen que la Universidad se vea hoy en día frente a grandes obstáculos y graves peligros. Como consecuencia de la importancia y del prestigio de las carreras profesionales, la Universidad ha sido invadida por millares de estudiantes y se ha masificado.

En la Universidad de masas de hoy se hace difícil que se mantengan aquella *Freiheit* y *Einsamkeit*, aquella Libertad y Soledad que Humboldt consideraba indispensable para que el científico pudiera dedicarse a sus labores de investigación.

La complejidad de la investigación científica y la masificación hacen difícil que el mismo académico se haga cargo de los asuntos académicos y han obligado a crear una amplia infraestructura y un frondoso aparato burocrático.

La investigación se ha hecho tan costosa que cualquier presupuesto universitario se hace insuficiente. Ello obliga a la Universidad a concentrar grandes esfuerzos en obtener nuevos recursos financieros, tanto del Estado como de la empresa privada. Debe vender servicios y debe realizar investigaciones que produzcan resultados inmediatos y útiles. La Universidad corre peligro de perder su libertad y de convertirse en una empresa económica en que la labor ya no se realiza en función de la verdad, sino de la utilidad.

Frente a tales peligros, Shils no indica posibles soluciones, sino que se limita a señalar que la Universidad debe salvar su alma, esto es, ella debe seguir siendo

Universidad y seguir a la verdad.

A la luz de los comentarios de Shils, ¿qué podemos decir sobre las Universidades chilenas? ¿Cuáles son sus logros y cuáles son los problemas y los peligros?

Nuestro sistema universitario ha experimentado en el último medio siglo dos cambios profundos.

El primero se inició en la Universidad de Chile bajo los rectores Juvenal Hernández y Juan Gómez Millas y consistió en la incorporación de la investigación científica al quehacer universitario. Luego este proceso se hizo extensivo, en mayor o menor grado, a las demás Universidades existentes entonces. Todas ellas se comprendieron como instituciones científicas que debían crear conocimiento nuevo. Con este fin contrataron a profesores de jornada completa, organizaron laboratorios y bibliotecas especializadas, enviaron a sus profesores jóvenes al extranjero para que se especializaran y se doctoraran y crearon cursos de postgrado.

El segundo cambio se produjo a raíz de la ley que autorizó la creación de Universidades particulares. En rápida sucesión aparecieron en todas las ciudades mayores del país nuevas Universidades. Su fundación obedeció a los más variados motivos. Sin embargo, casi todas ellas se caracterizan por estar formadas por un reducido número de escuelas profesionales. Con preferencia, imparten carreras que pertenecen al ámbito de las ciencias sociales y humanas, que tienen gran demanda social y son altamente remunerativas: economía, administración, derecho, periodismo, psicología.

Ambos cambios han tenido efectos positivos. Chile cuenta hoy en día con un número considerable de destacados investigadores que gozan de prestigio internacional y cuyos trabajos son publicados en las mejores revistas especializadas de Estados Unidos y Europa. Por

la cantidad de sus publicaciones, Chile ocupa hoy en día el cuarto lugar entre los países latinoamericanos, después de Brasil, México y Argentina. Pero en cuanto al rendimiento, tomando en cuenta el número de habitantes del país y el producto nacional bruto, los investigadores chilenos ocupan el primer lugar. En los sectores públicos y privados hay un amplio consenso de que la investigación científica debe ser apoyada ya que ella constituye un elemento indispensable para que el país venza al subdesarrollo y pueda determinar libremente su



En ciertas circunstancias, los estudiantes representan un desafío a la unidad de enseñanza e investigación.

futuro.

Por otra parte, la multiplicación de las Universidades ha tenido el saludable efecto de que todo egresado de la educación media que obtenga la calificación mínima en la Prueba de Aptitud Académica tiene la posibilidad de ingresar al sistema universitario. Ello beneficia ante todo a la juventud de provincia.

Los éxitos innegables no deben hacer olvidar, sin embargo, los graves problemas y peligros que afectan a nuestras Universidades.

La investigación que se está haciendo en el país sigue siendo insuficiente. Toda América Latina contribuye solamente en un 1% a la investigación científica y tecnológica que se realiza en el mundo. Ello significa que seguimos viviendo en un permanente atraso y en una situación de casi total dependencia, limitándonos a repetir y aplicar lo que se está pensando e inventando en los grandes países industriales. No somos dueños de nuestro destino.

Mucha de la investigación que se está realizando en Chile tiene carácter casi exclusivamente teórico, sin estar relacionado con las fuerzas productivas del país. Se hace mucha física teórica, pero poca física experimental y aplicada. Son contados los casos en que se haga un invento para el cual se pida resguardo mediante una patente. Los empresarios chilenos, por su parte, prefieren importar equipos técnicos y tomar licencias de firmas extranjeras sin recurrir a la capacidad creadora de los científicos y técnicos chilenos.

Es cierto que en los últimos años se ha producido un acercamiento entre la Universidad y la sociedad y que aquella ha incrementado los servicios que presta tanto a las reparticiones públicas como a las empresas particulares, pudiendo aumentar de esta manera sus entradas. Sin embargo, ello involucra que el investigador dedique toda su capacidad y su tiempo a la consecución

de fines inmediatos, que no corresponden a las necesidades y exigencias propias de la misma ciencia.

La escasez de recursos afecta en primer lugar a las Universidades tradicionales. Estas, en el curso de los años y realizando un gran esfuerzo, han logrado crear la costosa infraestructura que es requerida por la investigación, han creado un amplio sistema de jornadas completas, han ofrecido oportunidades de perfeccionamiento a sus profesores jóvenes y han creado eficientes equipos de investigación. Mas, hoy en día no están en condiciones de pagar a sus profesores-investigadores sueldos dignos que constituyan un estímulo para seguir en la Universidad. Las Universidades particulares nuevas, por su estructura, incurren en menores gastos. Solo ofrecen carreras que prometen ser remunerativas. No cubren todo el universo científico. No mantienen la costosa infraestructura que se necesita para la investigación. Pueden limitarse a contra-

tar a unos pocos profesores de jornada completa a los cuales pagan muy buenos sueldos, mientras que el resto de su cuerpo docente se compone de profesores - hora. Ello tiene la consecuencia de que muchos profesores de alta calidad emigran hacia las nuevas Universidades. En ello no hay nada censurable; sin embargo, implica un grave peligro.

La investigación y la formación de nuevos científicos requieren de un ambiente adecuado. Exigen que la universidad sea efectivamente una *Universitas* en que estén presentes todas las ciencias básicas. Un investigador es siempre un especialista, por su formación se ancla siempre en un conocimiento científico general. Un historiador o un filósofo requieren siempre de un sólido conocimiento filológico. No hay físico que no tenga conocimientos de matemáticas y de química.

Si se radicaliza la situación actual, tanto las universidades tradicionales como las nuevas se van a que dar sin científicos altamente calificados. Si los científicos connotados emigran hacia las universidades nuevas o hacia el extranjero, las Universidades tradicionales no

van a poder mantener su nivel, ni van a poder seguir haciendo investigación, ni van a poder formar nuevos científicos. Las Universidades privadas, por un tiempo, podrán incrementar su prestigio gracias a los buenos profesores que contratan, pero ellas, por su estructura no pueden formar a nuevos investigadores. En uno y otro caso surge, pues, el peligro de que se deshaga la unidad de docencia e investigación que, con tanto esfuerzo, se ha establecido en las universidades chilenas y que constituye, según Humboldt, el principio constitutivo de una auténtica Universidad.

El otro gran peligro que amenaza a las Universidades chilenas, tanto a las tradicionales como a las nuevas, se deriva del apremio económico. En medida creciente, las Universidades tradicionales se ven obligadas a someter sus decisiones a necesidades económicas. El profesor más exitoso ya no es aquel que logre los mayores avances en la búsqueda de la verdad, sino el que aporte más dinero a su Instituto o Facultad. Las Universidades nuevas, en su mayoría, se limitan a crear carreras remunerativas a las cuales los estudiantes ingresan para

conquistar prestigio social y para obtener beneficios económicos.

La Universidad de Chile creció y llegó a ser importante mientras se sentía el centro y la culminación de la cultura superior del país. La Universidad Católica de Chile alcanzó niveles cada vez más altos mientras que sus profesores y estudiantes estaban convencidos de que ellos servían a Dios y a la patria. Hoy en día, ¿existe en éstas y en las demás Universidades un verdadero *ethos*? La Universidad es Universidad mientras tenga *alma*, mientras tenga *espíritu*.

Nuestro sistema universitario chileno tiene muchas fortalezas. Nuestras Universidades contribuyen en forma decisiva al desarrollo general del país. Sin embargo, también existen limitaciones, problemas y serios peligros. El desarrollo futuro de cada Universidad depende, en gran parte, de fuerzas externas. Pero también depende de las fuerzas que actúan en su interior. La Universidad chilena será auténtica Universidad en la medida en que logre mantener y desarrollar un *ethos* universitario, esto es, que mantenga su compromiso con la verdad. □

4. IDEA DE LA UNIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD CONTEMPORANEA: UNA VISION DESDE CHILE



Igor Saavedra

Comentario al artículo de Shils. Igor Saavedra es ingeniero civil eléctrico, titulado en la Universidad de Chile (1957) y Doctor en Física en la Universidad de Manchester (1959). Autor de numerosas publicaciones sobre su especialidad, Igor Saavedra también ha escrito sobre la Universidad chilena, política científico-tecnológica y problemas del medio ambiente; Premio Nacional de Ciencias en 1981 y miembro de la Academia de Ciencias del Instituto de Chile, actualmente se desempeña como Profesor Titular en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile.

La idea de universidad propuesta por Wilhem von Humboldt hace más de 180 años aún mantiene su vigencia, no sólo porque a partir de entonces, en general, todas las instituciones con este nombre han adherido a ella - aunque sólo formalmente en algunos casos, en especial en los países subdesarrollados - sino por su profundo impacto dentro y fuera del sistema universitario; me parece correcta en este contexto la afirmación de Shils, en el sentido que, en definitiva, esta idea ayudó en realidad a cambiar el mundo.

Los conceptos esenciales (explícitos e implícitos) del planteamiento de Humboldt tienen la simplicidad característica de las ideas genuinamente revolucionarias: la unidad indisoluble de la enseñanza superior y la investigación, la libertad para los profesores para enseñar de acuerdo a sus conocimientos y convicciones intelectuales, la autonomía de la universidad en su administración académica.

Es importante subrayar de inmediato que estos conceptos tuvieron sus raíces en los logros de las grandes universidades europeas en existencia desde el siglo XII y, al mismo tiempo, fueron una

reacción en contra de la tendencia imperante en la Alemania de Humboldt, de reemplazar las universidades por escuelas profesionales especializadas. En otras palabras, su idea de universidad emerge de un entorno y de su época, esto es, hay un *espacio* (cultural, social, económico) y un *tiempo* (un momento) que no sólo permiten la emergencia de esta idea sino que, además, la validan y hacen posible que se convierta en un hecho concreto; la Universidad Libre de Berlín (1810).

Esta consideración permite entender, por lo menos en parte, que en Chile no haya existido nunca, hasta hoy, una cabal universidad humboldtiana. En efecto, a pesar de que las ideas de Humboldt ya aparecen incorporadas en forma explícita en el Estatuto que da origen a la Universidad de Chile - la primera y hasta hoy la principal universidad chilena - ciertamente no se impartió en ella una enseñanza basada en su actividad de investigación, ya que esta nunca llegó a existir; claro que el "espacio-tiempo" que encontró la Universidad de Bello no permitió que esto fuera posible.

Esta constatación no es en realidad sorprendente, pero si lo es, en cambio, el

hecho de que aún en nuestra época, en la última década del siglo XX, no exista todavía en Chile una institución de enseñanza superior que en la *totalidad* de su quehacer satisfaga plenamente los ideales de la Universidad de Humboldt.

Es preciso que se entienda correctamente esta afirmación. Es indiscutible que hoy existen en nuestro país algunas (pocas) universidades en que en algunas áreas los niveles de docencia e investigación satisfacen los estándares más exigentes, pero también es cierto que en esas mismas universidades se desarrollan con igual fuerza otras actividades, que no sólo son por completo ajenas a los ideales humboldtianos, sino que incluso pueden estar en abierta contradicción con ellos. Este es un tema de la mayor relevancia para Chile que, sin embargo, nunca ha sido discutido con el rigor y la profundidad que amerita.

Lo que define a la universidad es su capacidad de generar ideas - de construir pensamiento - de conocer y dominar en cada momento las ideas generadas por otros y transmitir a sus alumnos el conocimiento así acumulado. Si esta capacidad no está presente, la institución de que se trata no es propiamente una uni-

versidad, independientemente de que si lleva o no el nombre de tal.

Desde Humboldt hasta nuestros días, lo anterior constituye la esencia de la universidad. No debe entenderse, sin embargo, que necesariamente represente la totalidad de su quehacer.

En efecto, si se acepta que, como fue señalado anteriormente, la idea de universidad debe considerarse siempre en el contexto espacio-temporal que corresponda, entonces debe concluirse que la universidad tiene, además, que realizar otras tareas, como respuesta a la necesidades de la sociedad en que está inmersa.

Así, por un imperativo en definitiva de carácter ético, la universidad no puede ser ajena ni a su medio (cultural y social) ni a su tiempo. No sorprendente-mente esto tiene, por otra parte, una importante consecuencia: al asumir estas tareas adicionales, la universidad se justifica socialmente de modo visible y directo. En efecto -para expresarlo en el lenguaje de hoy - la universidad contemporánea es siempre una empresa cara: por ejemplo, tanto la investigación científica como tecnológica requieren de inversiones considerables (bibliotecas, laboratorios, equipos); los profesores (en especial los mejores, para poder retenerlos) y los funcionarios deben percibir remuneraciones dignas, etc. Resulta natural, en consecuencia, que cada vez más la sociedad exija resultados concretos, tangibles (evidentes para el hombre común) y en plazos relativamente breves, que justifiquen el financiamiento requerido frente a otras solicitudes (educación primaria y secundaria, salud, etc.) que se aprecian como más urgentes y más obvias. Al hacer propias - aunque siempre dentro del marco conceptual que la define, para no distorsionarse - algunas de las tareas que emergen de las necesidades inmediatas de la sociedad, la universidad proporciona una respuesta adecuada a ese tipo de exigencias.

Hay dos advertencias que hacer al respecto, sin embargo. En primer lugar, hay que tener presente que la escala de tiempo connatural a la universidad no son los días ni los meses, sino más bien los años o aún las décadas. La universidad es siempre un proyecto a largo plazo, en contraste con las necesidades más visibles de la sociedad, que normalmente requieren, o parecen requerir, solucio-

nes relativamente urgentes.

Por otra parte, las respuestas que la universidad pueda dar a exigencias de la sociedad, en especial en una economía de mercado, normalmente se traducen también en nuevos aportes al financiamiento de la institución (*overhead*) y en ingresos adicionales para algunos de sus profesores. De esta manera, y aún sin proponérselo en forma explícita, la universidad puede tender a convertirse en una institución dedicada principalmente a realizar labores ("prestación de servicios") cuya única justificación son los beneficios económicos que ellos acarrearán y no la tarea intelectual realizada, no el nuevo conocimiento creado o adquirido. Esto es completamente ajeno al marco conceptual de Humboldt; una institución semejante no es una universidad.

En su artículo, Shils señala un peligro inherente a la aplicación irreflexiva del ideal humboldtiano: la aparición en la universidad de "investigación" intrascendente, que no constituye un aporte intelectual significativo. En el caso chileno, éste es un hecho real, visible a quien quiera verlo. Tal vez esto se observa más en universidades creadas después de la reforma de 1981 que, en su esfuerzo de exhibir la calidad de tales, llegan a un extremo cercano a una verdadera falsificación de la actividad de investigación, como puede demostrarlo por ejemplo la simple comparación entre el número de proyectos de investigación anualmente en realización en ellas y el número de publicaciones *realmente válidas* (i.e. no, por ejemplo, meros informes internos de las unidades académicas respectivas) que emergen de dichos proyectos. Sin embargo, este fenómeno también está presente, aunque en matices diferentes, en nuestras universidades "tradicionales", esto es, en aquellas que existían antes de 1981.

Las soluciones posibles a este problema son naturalmente distintas para cada caso. Así, en el primero, una solución evidente es contratar personal académico con la formación profesional adecuada, que en el caso del Chile de hoy, dependiendo del área del conocimiento de que se trate, significa normalmente personas con un grado doctoral obtenido en una buena universidad y con experiencia post-doctoral en lugares capaces de proporcionarles el roce acadé-

mico internacional indispensable. Al respecto, es pertinente recordar, por ejemplo, que sólo en el caso de las ciencias naturales hay en la actualidad un número relativamente muy alto (en comparación con el número de científicos válidos que hoy trabajan en el país) de científicos nacionales que no han podido regresar a Chile por falta de oportunidades de trabajo.

En el caso de nuestras universidades tradicionales, el problema principal en relación con este tema puede ser de una naturaleza muy distinta. En efecto, a lo largo de su historia estas universidades fueron incorporando a su quehacer actividades que no guardan relación alguna con los ideales de Humboldt, sino que responden más bien a una visión de la universidad como una fábrica de producir profesionales. Es probable, además, que en su momento la mayoría de estas actividades no propiamente universitarias respondieron a necesidades reales del país, que no podían satisfacerse de otra manera. Esto es parte de nuestra historia y debemos asumirla como tal, pero en el marco académico en que nos desenvolvemos hoy.

Al respecto, parece pertinente proponer que, por lo menos en lo que se refiere a universidades financiadas en forma significativa por el Estado, se exija una revisión interna profunda que conduzca, en los plazos apropiados y con el necesario respeto por las personas envueltas, a una reducción de sus campos de actividad que efectivamente elimine todo aquello que no tiene el carácter de propiamente universitario. (Es evidente, por otra parte que si estas actividades todavía son útiles en el país, podrán ser realizadas en otras instituciones terciarias de educación).

Retornando al paradigma humboldtiano es conveniente explicar, en términos de nuestra realidad contemporánea, la relación entre enseñanza e investigación, por lo cual es preciso distinguir entre docencia de pre y de postgrado. Es sólo en esta última donde con propiedad se establece una conexión directa con la investigación: la relación maestro-discípulo. Es la existencia de esta relación, por otra parte, la que señala a una verdadera universidad, ya que ella, en su más profunda esencia, no es sino una comunidad de personas, integrada por aquellos que poseen una pequeña maestría en

el ámbito del saber y cuyo oficio es contribuir a la creación de nuevo conocimiento (los maestros), y por otros, en general más jóvenes (los discípulos), que se encuentran en el proceso de aprender ese oficio trabajando con los maestros.

En el nivel de pregrado, por otra parte, la relación es diferente. La importancia de la investigación no radica aquí, en general, directamente en los resultados obtenidos por el profesor, sino más bien en lo que es esencial en su oficio de investigador, esto es, en su capacidad de cuestionar lo establecido, en su entrenamiento para descubrir problemas, plantearlos adecuadamente y resolverlos, en su actitud crítica ante las verdades científicas y en su convencimiento de que estas verdades son siempre transitorias. Es este modo de ser del profesor el que da un sello propiamente universitario a sus alumnos (de los cuales una fracción muy pequeña podrá convertirse más tarde en sus discípulos), y es ese sello el que deberá distinguirlos en el futuro, en su vida profesional, en todos los ámbitos de la sociedad.

Como consecuencia de estas consideraciones, debe concluirse que tanto la enseñanza como la investigación - ambas y no sólo una de ellas - son actividades imprescindibles en toda verdadera universidad. Una institución que sólo imparte enseñanza y no realiza investigación podrá ser un organismo útil al sistema de educación terciaria pero, ciertamente, no es una universidad; recíprocamente, una institución que sólo hace investigación y no imparte docencia en sus dos niveles (pregrado y postgrado) tampoco lo es.

Los profesores de la universidad,

por su parte, deben también impartir docencia en los dos niveles, esto es, en el pregrado y en el postgrado. Es claro, desde luego, que para un investigador activo es más cómodo, y personalmente más útil, concentrarse sólo en el postgrado; son esos alumnos, en definitiva, los verdaderos motores intelectuales de la universidad y, por lo tanto, su presencia tiene un impacto positivo directo en la productividad científica del investigador. Esta tendencia, presente hoy con fuerza entre nosotros, es inaceptable y debe ser enfrentada con firmeza. Por las razones recién expuestas y otras que es posible agregar (por ejemplo, el impacto inicial de la universidad sobre los alumnos recién llegados es muy fuerte y los marca profundamente, por lo cual es importante que los primeros profesores que encuentren pertenezcan a sus más altas categorías; por lo tanto, deberían ser siempre investigadores de prestigio), todos los profesores activos en investigación tienen la obligación de hacer docencia de pregrado.

Finalmente, en lo que se refiere a la autonomía de la universidad en su administración académica (el "autogobierno universitario" a que alude Shils), es de toda evidencia que este principio no ha sido respetado en absoluto en el Chile de nuestro tiempo. En efecto, más allá de la burda e innecesaria intervención de nuestras universidades durante los diecisiete años del gobierno militar, la verdad es que la elección de autoridades en ellas - y, por lo tanto, su administración académica - ha estado siempre determinada por intereses de grupos de poder o de partidos políticos. Dicho en forma más explícita: en este contexto, lo propiamente académico ha sido siem-

pre secundario entre nosotros. El ideal humboldtiano de una universidad libre de injerencias ajenas a su verdadero quehacer nunca ha tenido vigencia real en nuestra época.

Todavía hoy en Chile se asume, sin mayor reflexión, que un sistema democrático de gobierno, válido y necesario a nivel del país, constituye también una forma apropiada de gobierno universitario. Es simple, sin embargo, demostrar que ésta es una posición equivocada. En efecto, la democracia política necesariamente supone la igualdad de todos los ciudadanos en lo que se refiere a la elección de autoridades; en principio, cada ciudadano es elegible (salvo restricciones triviales, como umbrales de edad, por ejemplo) y su voto es equivalente (tiene el mismo peso) al de cada uno de los demás.

Esto, por cierto, no es el caso de la universidad. Precisamente un rango que caracteriza a una verdadera universidad es el hecho de que existe en ella, en cada momento, una estricta **jerarquización intelectual**. En la universidad, cada uno vale sólo por la obra realizada y esto necesariamente la estratifica: siempre hay académicos mejores que otros. Por lo tanto, nunca sus miembros son todos iguales y equivalentes y, en consecuencia, la universidad no es nunca una institución democrática en el sentido político recién señalado.

La forma adecuada de gobierno de la universidad debe necesariamente estar basada en la estructura jerárquica que le es connatural. Si esto ocurriera en nuestro medio, desaparecerían las injerencias políticas o de otro tipo que hoy dificultan su tarea intelectual y que, en definitiva, la hacen mediocre. □

LA EDUCACION SUPERIOR CHILENA: UNA VISION DE CONJUNTO

El presente trabajo es una versión revisada del artículo publicado con el mismo título en *El Proceso de Desarrollo de las Universidades Privadas en Chile*, H.Lavados y P.Persico, eds. (Santiago, CPU, 1992) y contiene la autorizada opinión del profesor Lavados sobre el sistema universitario chileno, en su calidad de Vicepresidente del Consejo Superior de Educación. El profesor Ivan Lavados Montes es abogado (1965), profesor de Derecho Económico en la Universidad de Chile y autor de numerosas publicaciones sobre temas universitarios y de desarrollo científico y tecnológico. Es miembro de varios consejos directivos vinculados a corporaciones académicas, Director Ejecutivo de CINDA y Presidente de la Fundación Chile.



Iván Lavados

INTRODUCCION

El presente estudio de nuestro sistema de educación superior está dividido en tres partes:

- **Primera Parte:** Visión histórica
- **Segunda Parte:** Cambios y tendencias de la Educación Superior, referidos a América Latina y Chile. Como característica fundamental, se planteará el tema de la privatización.
- **Tercera Parte:** Financiamiento de la Educación Superior en Chile, mostrando el incremento sustancial que se ha producido en el gasto privado.

PRIMERA PARTE: Visión Histórica

Básicamente, ha habido tres momentos, olas o etapas fundamentales de creación y consolidación de instituciones privadas de educación superior en América Latina.

La primera ola es de universidades católicas; este es el

primer tipo de institución privada, no pública, que aparece en América Latina. A principios de siglo, es posible encontrar seis universidades católicas: cuatro en Colombia, una en Bolivia y una en Chile. En Colombia sólo llegaron a funcionar tres; en Bolivia nunca funcionó la que fue creada en Sucre; por lo tanto, fuera de Colombia, sólo existía la Universidad Católica de Chile. Es importante señalar esto, porque el caso de Colombia, como se verá más adelante, es totalmente atípico dentro de América Latina, en lo referente a lo católico, por el Concordato existente entre el Estado y la Iglesia Católica, que hace muy difícil distinguir lo público de lo privado en ese país. La Universidad Católica de Chile inicia de buena manera esta primera ola que se produce en América Latina.

En 1930, ya hay once universidades católicas en distintos países de América Latina; la creación importante de universidades católicas en el continente se produce en el período 1930 - 1960.

Entre las razones de esta primera ola, es decir, por qué se crearon universidades católicas en el período señalado, pueden anotarse las siguientes:

- En el período 1930 - 1960 hay cambios en las perspectivas generales del desarrollo global de los países y en la participación en ese desarrollo de la Iglesia Católica. Ella no participa sólo en lo puramente teológico o religioso, sino que se vincula en general con lo social.

- En varios países se produce una mayor separación de la Iglesia Católica.
- Se produjo una reacción paradójica a la Reforma de Córdoba, que postuló la autonomía universitaria y la universidad pública. Ello llevó a determinados sectores a crear universidades católicas. Inmediatamente después de esta reforma se crea una importante universidad pontificia en Córdoba, por personas provenientes de la universidad pública.
- Es importante también, en muchos países (no así en Chile), la creación de colegios católicos de nivel secundario.

La segunda etapa u ola importante se refiere a la creación de universidades privadas de élite en América Latina. Básicamente, esto se produce en el período 1950 - 1975. Hay varias razones que explicarían por qué se crea este tipo de universidades. Por una parte, se produce una insatisfacción de las clases dirigentes hacia las universidades católicas, "politizadas y en permanente reforma", lo que hace que los sectores de más alto nivel socioeconómico e intelectual busquen el espacio ("locus") donde realizar actividades de "mejor nivel académico" y despolitizadas. Por otra parte, la cooperación internacional es decisiva en la creación de estas universidades. Muchas de las instituciones de estas características, que se crean en este período, son ayudadas fuertemente en su crecimiento y desarrollo por organizaciones multilaterales y fundaciones privadas en América Latina.

Además, hay un apoyo significativo del sector privado manufacturero para este tipo de universidades. En ese momento, América Latina está en una etapa de pleno desarrollo, donde el sector manufacturero juega un destacado papel. Se crean varias universidades con esas características, y son apoyadas fuertemente por este sector empresarial.

En este período, en varios países de América Latina, hay un intento por fundar universidades públicas seleccionadas, que sean capaces de crear un espacio que margine a los "mejores académicos y a los mejores alumnos" de la convulsión que vive la universidad pública tradicional. Así, por ejemplo, se crea la universidad de Campinas en Brasil, la Autónoma Metropolitana de México, la Simón Bolívar de Venezuela, la del Valle de Colombia, etc.

Es curioso que, al cabo de diez años, estas universidades no se parecen, como se pretendió, a las universidades privadas de élite, sino que vuelven a parecerse a las universidades públicas tradicionales; esto envuelve una situación que puede tener muchas interpretaciones, entre otras, el problema del gremio de los profesores, que está muy presente en la crisis de la universidad.

La tercera ola, que va de 1970 - 1975 hasta hoy, es lo que se ha dado en llamar "surgimiento de instituciones de educación superior no elitistas privadas", que son muy diversificadas, ya que aparecen universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica y diversos mecanismos institucionales a los que, con algún sentido eufemístico, se les ha llamado "no elitistas".

En general, hay dos razones fundamentales que pueden

darse como causas de esta situación:

- En primer lugar, que ellas corresponden a una demanda creciente por educación superior en América Latina. Esta demanda creciente tiene a su vez razones muy especiales: La estructura demográfica de América Latina, que presiona sobre ese sector específico de la educación, y el tema del credencialismo y la devaluación académica, que, paradójicamente, va produciendo también una mayor demanda por educación superior.
- La segunda razón que está presente en el surgimiento de esta tercera ola, tiene su origen en el problema del financiamiento público de la educación superior.

En las dos etapas anteriores, en las universidades católicas y las de élites, el Estado ha tenido una participación importante en el financiamiento de las llamadas "universidades privadas", pero en esta tercera ola no lo tiene, ya que desde 1975 en adelante se empieza a producir una reducción creciente del aporte fiscal a la educación superior, que afecta a las denominadas "universidades públicas" y, por sobre todo, que afecta el apoyo del Estado a todas las nuevas formas institucionales de educación superior.

Chile, al menos nominal y formalmente, no responde al esquema anterior, esto es, ni a los períodos ni a las olas que se han señalado. Con posterioridad, se tratará de dar una interpretación muy particular de por qué nuestro país no ha respondido nominalmente a dichas etapas.

Como se ha dicho, la **Universidad Católica de Chile** es en nuestro país la primera institución de educación superior privada, que surge en 1888, y es la primera privada fuera de Colombia. Su aparición significa una reacción a la tradición liberal, secular y pública existente en la educación superior, básicamente con la creación de la Universidad de Chile en 1842. Por eso, la Universidad Católica de Chile instaura de verdad la primera ola dentro de América Latina.

Por otra parte, la **Universidad de Concepción** es creada en 1919, y también es atípica dentro de América Latina, ya que no es católica (dentro de un período de casi exclusiva creación de universidades católicas) y se adelanta a la segunda ola, considerando que en su surgimiento y desarrollo esta universidad fue de élite. La Universidad de Concepción es regional y de tradición masónica. Sólo en Colombia, fuera de Chile, se había creado a la fecha una universidad secular privada. En general, las universidades de élites surgen en América Latina después que la educación superior se ha masificado o que la universidad pública está en proceso de masificación y de deterioro.

La **Universidad Católica de Valparaíso** es creada en 1928; es una universidad no pontificia, diocesana, de carácter regional y con una característica importante que, hasta ese momento, no se da en América Latina: La figura del benefactor privado, representada en este caso por doña Isabel Cases de Brown.

La **Universidad Santa María** se crea en 1931; tiene una orientación técnica, sigue el modelo alemán y responde más a

la segunda ola. Posee también la figura del benefactor personal, que ayuda a la creación y al financiamiento de la institución.

La **Universidad Austral de Chile**, creada en 1954, es de carácter regional, y su mayor virtud es la búsqueda de calidad y de un camino propio, a través de su especialización en áreas temáticas importantes. En este sentido, también se adelanta a lo que sucede en otros países de América Latina.

Por último, la **Universidad del Norte** se crea en 1956 como una extensión de la Universidad Católica de Valparaíso. Tiene un sentido regional concreto y está más cerca de lo que sucede en general en América Latina. Por lo tanto, no representa una innovación importante.

Algunas de estas primeras universidades privadas seculares se adelantan en América Latina, desde distintos puntos de vista. La Universidad de Concepción es una institución de élite completa. La Universidad Santa María es una universidad de élite tecnológica (después hay distintos modelos que se van repitiendo en América Latina), y la Universidad Austral de Chile es una institución de élite de carácter regional.

La tesis central que se presenta aquí es que en Chile ha existido una estructura de naturaleza esencialmente pública en la educación superior, como también en otras actividades del país. Esta consideración no tiene connotación peyorativa, ya que las instituciones creadas o financiadas por el estado, como las universidades señaladas, han tenido un papel muy positivo en el desarrollo del país y se adelantaron en muchos aspectos al proceso vivido en América Latina.

Las universidades chilenas que surgieron con la denominación de privadas tienen características que, en la tipología mencionada con anterioridad, las acercan más a la categoría de públicas. Sólo su naturaleza jurídica es privada, ya que el financiamiento y la función que cumplen son de índole pública.

La situación señalada no ha sido exclusiva del sistema universitario. En otras actividades importantes del país ha existido una estrecha relación entre los ámbitos público y privado. Ello puede ejemplificarse en el área industrial manufacturera. En esta área se puede observar que, especialmente en el período de sustitución de importaciones, la participación del Estado en las empresas privadas fue decisiva. En este sentido, debe tenerse presente que, salvo en el caso de México, la mayor institución de fomento de América Latina fue la CORFO chilena.

La situación anterior también encuentra su explicación en el hecho de que al interior de las universidades públicas (Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado), se crearon sedes regionales. En la mayor parte de los otros países de América Latina, este proceso de diversificación se dio en forma externa a las universidades tradicionales y, en muchos casos, significó la creación de instituciones privadas reales.

La temprana creación de la Universidad Católica de Chile también ha influido en este proceso. La consolidación de esta universidad permitió que las clases dirigentes, las élites chilenas, tuvieran una alternativa clara y específica, y que no fuera necesario crear universidades privadas reales.

SEGUNDA PARTE

Cambios y Tendencias en la Educación Superior

A. CARACTERISTICAS DE LA EDUCACION SUPERIOR

I. CRECIMIENTO

La característica más saliente de la educación contemporánea, a nivel internacional, es el crecimiento de la cantidad de instituciones, alumnos y académicos.

1. Matrícula

AMERICA LATINA		
1960	630.000 alumnos	3% cohorte
actual	7.000.000 alumnos	15% cohorte
CHILE		
1965	45.000 alumnos	5% cohorte
1974	145.000 alumnos	11% cohorte
1990	249.500 alumnos	19% cohorte

La situación chilena es particular y diferente al resto de América Latina.

De los 249.500 alumnos, la estructura de matrículas, por niveles de instituciones, es la siguiente:

- Centros de Formación Técnica	78.000 alumnos
- Institutos Profesionales	40.000 alumnos
- Universidades	131.500 alumnos

Chile es el único país de América Latina que ha disminuido cobertura en Universidades. En 1974, tenía 145.000 alumnos matriculados en universidades (11% cohorte). En 1990, tenía 131.500 alumnos en el sistema universitario (19% cohorte).

2. Instituciones

También ha existido un importante crecimiento de instituciones:

AMERICA LATINA											
1950	75 universidades y 100 instituciones de entrenamiento técnico profesional.										
Actual	Más de 2.000 instituciones.										
CHILE											
Hasta 1980	8 universidades con aporte fiscal, en las cuales se daban carreras de nivel medio. (Había centros privados de educación terciaria no reconocidos por el Estado).										
1990	<table> <tr> <td>- Universidades con aporte fiscal</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>- Universidades privadas</td> <td>40</td> </tr> <tr> <td>- Institutos Profesionales con aporte fiscal</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>- Institutos Profesionales privados</td> <td>80</td> </tr> <tr> <td>- Centros de Formación Técnica</td> <td>156</td> </tr> </table>	- Universidades con aporte fiscal	20	- Universidades privadas	40	- Institutos Profesionales con aporte fiscal	2	- Institutos Profesionales privados	80	- Centros de Formación Técnica	156
- Universidades con aporte fiscal	20										
- Universidades privadas	40										
- Institutos Profesionales con aporte fiscal	2										
- Institutos Profesionales privados	80										
- Centros de Formación Técnica	156										
TOTAL	298										

II. PRIVATIZACION

AMERICA LATINA	
1960	Estudiantes que estudian en instituciones privadas 15%
	Instituciones privadas de educación superior 40%
Actual	Estudiantes que estudian en instituciones privadas 40%
	Instituciones privadas de educación superior 50%

CHILE	
El desarrollo de las universidades privadas en nuestro país es el siguiente:	
Autorizaciones:	
1981 - 1987	6
1988 - 1989	17
1990 (enero-marzo)	18
TOTAL	40
Matrícula	
1990	15% del total de matrículas universitarias.

* En la Tercera Parte de este documento se incluyen informaciones más detalladas sobre niveles y estructura de financiamiento de la educación superior.

III. SEGMENTACION

Los procesos de crecimiento y privatización han producido una diferenciación, estratificación y segmentación del sistema.

La segmentación presenta dos planos fundamentales. El primero está referido a la totalidad del área educativa. Existen circuitos diferenciados y estratificados, caracterizados por el origen social de los establecimientos. Los períodos de estudio son similares para distintos grupos de estudiantes. La especificidad de cada grupo surge del lugar en que se hicieron esos estudios. Todos tienen las mismas credenciales desde un punto de vista formal, pero sus niveles de crecimiento son absolutamente diferentes.

La segunda dimensión se refiere a los resultados concretos del proceso, referido a la inserción de los egresados en el mundo del trabajo. Las diferencias en las posibilidades de empleo y en los niveles de remuneraciones de una misma profesión u oficio, tiene que ver básicamente con el circuito de proweniencia.

La educación ha perdido parte del rol que tuvo en el pasado, en cuanto al proceso de movilidad social.

En Chile, la educación superior fue relativamente homogénea hasta 1980. A partir de esa fecha se ha profundizado el proceso de segmentación, y las tendencias señalan que será necesario hacer un esfuerzo significativo para atenuar este proceso.

IV. DISMINUCION DEL FINANCIAMIENTO*

CHILE	
1. Gasto fiscal en educación.	
1970	4.18% PGB
1973	4.30% PGB
1989	2.70% PGB
2. Gasto fiscal en educación superior.	
1970	1.30% PGB
1973	1.80% PGB
1989	0.47% PGB (sin crédito fiscal).
3. Gasto fiscal en educación superior como porcentaje del gasto total fiscal en educación.	
1970	30%
1973	40%
1989	17%
4. Además de las variaciones en el nivel de financiamiento, ha habido fuertes cambios en su composición:	
1970	Ingresos propios 10%
1989	Ingresos propios 50%

B. RESULTADO

En una visión de conjunto, los principales resultados y tendencias de la educación superior en Chile, al iniciarse el actual Gobierno, eran los siguientes:

- Educación superior dispersa, heterogénea y fragmentada.
- Educación superior que crece solamente por proliferación institucional y que en uno de sus componentes, Universidades, ha disminuido su cobertura.
- Educación superior desligada del desarrollo nacional con modelos repetitivos, sin innovación.
- Educación superior elitista, no plural y segmentada, con severas restricciones al ingreso de estudiantes pobres.
- Gobiernos institucionales en crisis.
- Universidades con dos sistemas de evaluación: a) Examinación; b) Acreditación.

TERCERA PARTE
Financiamiento
de la Educación Superior
Participación Privada

A. ANTECEDENTES

I. En el período 1965 - 1980 el promedio de financiamiento universitario fue alrededor del 1% del PGB.

El análisis objetivo del tema señala que, en su mayor proporción, este financiamiento global provenía de aportes que el Estado realizaba directamente a través de diferentes vías, en las ocho universidades tradicionales.

II. A partir de 1981, el aporte fiscal cayó bruscamente y se diversificó (aporte fiscal directo (AFD), aporte fiscal indirecto (AFI) y crédito fiscal (CF)). En 1989, el aporte fiscal directo e indirecto llegó a un 0,47% del PGB. Considerando el crédito fiscal, este aporte llegó alrededor de un 0,60% del PGB.

Paralelamente, se incrementó sustancialmente el gasto privado en educación superior, especialmente vía pago de aranceles, tanto en instituciones públicas como privadas. Según las cifras disponibles, el total de financiamiento a las instituciones de educación superior estaría llegando en la actualidad a unos US\$ 338,800,000 lo que representa más del 1,2% del PGB.

III. Los elementos anteriormente señalados, expresados en US\$, son los siguientes:**

1. Financiamiento a través de fondos públicos no concursables:

1.1. Aporte fiscal directo	95,500,000
1.2. Aporte fiscal indirecto	
- Instituciones con aporte fiscal	24,000,000
- Instituciones privadas	3,000,000
1.3. Pagaré universitarios	19,600,000
1.4 Fondo de becas	3,700,000
1.5. Aportes suplementarios	10,700,000
1.6. Fondo capacidad de gestión	4,400,000
TOTAL	160,900,000

2. Fondos concursables.

El fondo más relevante para las instituciones de educación superior es FONDECYT. Su presupuesto en 1991 fue de US\$ 15,210,290. De estos recursos, el 95% se destina a instituciones de educación superior

14,500,000

3. Cooperación internacional.

Para 1991 están comprometidos alrededor de

12,000,000

4. Donaciones.

Para 1991 se ha estimado la misma cifra del año 1990. Debe tenerse presente que, de acuerdo a las normas vigentes, hay un esfuerzo compartido entre la empresa y el Estado de 1 a 1.

Instituciones con aporte fiscal	4,900,000
Instituciones privadas	1,500,000
TOTAL	6,400,000

5. Contratos

Los estudios realizados por CINDA y el Ministerio de Educación, estiman que las universidades reciben anualmente ingresos que ascienden aproximadamente a

15,000,000

6. Aranceles

Las instituciones que reciben aporte fiscal tienen una matrícula total de 125.000 alumnos, de los cuales el 45% goza de crédito fiscal o beca equivalente al 100% de los aranceles. Este gasto representa aproximadamente 44 millones de dólares

** 1 US\$ = \$MN 340 (moneda 1991). Cifras aproximadas.

Esta cifra se financia con el pagaré universitario, fondo de becas, aporte suplementario y recuperación de créditos anteriores.

Teniendo presente lo anterior, se puede asumir que el 55% restante paga a las universidades alrededor de 50 millones de dólares.

Por su parte, las instituciones privadas cuentan con 125.000 alumnos, que pagan un arancel promedio de US\$ 560, lo que significa 70 millones de dólares.

En consecuencia, las universidades reciben:

a) Instituciones con aporte fiscal: ingresos adicionales no contabilizados en ítems anteriores, por aranceles	50,000,000
b) Recuperación de créditos anteriores	10,000,000
c) Instituciones privadas: Aranceles.	70,000,000
TOTAL	130,000,000
TOTAL GENERAL	338,800,000

IV. Cuadro Resumen (US\$)

1. Financiamiento a través de fondos públicos no concursables	160,900,000
2. Fondos concursables	14,500,000
3. Cooperación Internacional	12,000,000
4. Donaciones	6,400,000
5. Contratos	15,000,000
6. Aranceles	130,000,000
TOTAL	US\$ 338,800,000

V. El PIB estimado para 1991 asciende a 28 mil millones de dólares, por lo cual, el ingreso universitario corresponde a alrededor del 1,2% del PIB.

VI. Cabe hacer presente que se está hablando de un ingreso global que debe financiar, en la función docente, a 250.000 alumnos. En 1970 había 147,000 alumnos. Además, existen graves problemas en la estructura y composición de los ingresos.

B. POLITICAS

I. Criterios Generales

Las políticas de financiamiento de la educación superior deben apoyar y hacer posibles los objetivos de desarrollo general de este nivel educativo. En este contexto, deberían estar presentes tres criterios básicos de orientación:

1. Impulsar un progresivo aumento en la equidad del sistema, incrementando la igualdad de oportunidades de acceso.
2. Estimular a las instituciones para que mejoren progresivamente sus niveles de calidad y eficiencia.
3. Incentivar la racionalidad en el uso de los recursos.

II. Nivel de Financiamiento Público

1. Teniendo presente la importancia que para las instituciones con aporte fiscal tiene un nivel sostenido de financiamiento público, que les permita programar adecuadamente sus inversiones y gastos, y propender a una diversificación de ingresos, es indispensable que el Estado realice un esfuerzo para llegar a un nivel de financiamiento público del 1% del PGB en educación superior. Esto también es importante para que los mecanismos de financiamiento orientados a las instituciones privadas logren sus objetivos en el mediano plazo.
2. Se ha estimado que, para lograr esta meta, sería adecuado que los recursos públicos crecieran a un 15% real anual. En 1991 se logró este incremento. Por diversas razones, se estima que el crecimiento indicado se lograría fundamentalmente a través de nuevos instrumentos competitivos y de sistemas de apoyo a los estudiantes.

III. Modalidades de Financiamiento

1. Fuentes de recursos para instituciones

1.1. Aporte institucional.

La experiencia ha demostrado que el aporte indirecto no ha logrado ninguno de los propósitos diseñados. Por este motivo, y para lograr una base mínima no competitiva para las instituciones con aporte fiscal, se ha recomendado un aporte institucional que integre los actuales aportes directos e indirectos.

1.2. Aranceles.

El nivel y estructura actual de los aranceles muestra que no será fácil incrementarlos. De todas maneras, es una decisión que atañe a cada institución. No obstante, desde el punto de vista de las políticas públicas, el nivel de los aranceles tiene importancia para los préstamos y becas a

II. UNIVERSIDAD CONTEMPORANEA

estudiantes.

Por esta razón, y sólo para este efecto, los órganos competentes deberían participar en esta materia.

1.3. Fondos concursables.

Se han diseñado fondos concursables para promover el desarrollo científico y tecnológico del país. A través de los fondos que se indican, las universidades pueden obtener financiamiento directo e indirecto.

a) FONDECYT

La política es mantener a FONDECYT con su actual nivel relativo de recursos y con su estructura y modalidades de acción.

Se trata de proyectos de investigación científica y tecnológica, que son evaluados por la calidad de las respectivas propuestas y, sobre todo, por el currículum de los investigadores. Son proyectos que tienden a financiar actividades de investigación de grupos maduros y que no están sometidos a prioridades ni a criterios orientadores pre-determinados.

Se estima que se mantendrá el nivel de financiamiento anual, de alrededor de 15 millones de dólares.

b) FONDEF

El Fondo de Fomento contará con recursos de un préstamo BID para ciencia y tecnología. Para los primeros cuatro años de funcionamiento, dispondrá de recursos por valor de 70 millones de dólares.

Existen tres líneas concursables:

- **Primera línea:** Tiene como objetivo el desarrollo y actualización de la capacidad de investigación y desarrollo, con una asignación de 25 millones de dólares. A esta línea pueden optar únicamente universidades con aporte fiscal directo.
- **Segunda línea:** Esta destinada a la reconversión de los Institutos Tecnológicos del Estado, y tiene una asignación de 15 millones de dólares.
- **Tercera línea:** Está dedicada a la especialización de capacidad de I&D, con una asignación de 30 millones de dólares. Pueden optar a esta línea las universidades, los institutos y los centros privados. El tipo de proyectos que financia esta línea son básicamente de I&D en áreas prioritarias.

Las áreas prioritarias definidas por el FONDEF son las siguientes:

- Minería
- Pesca (incluye acuicultura)
- Forestal
- Agropecuaria
- Manufactura e Informática.

c) FONTEC

El Gobierno ha creado este fondo a partir del actual Fondo de Producción (FDP) de la CORFO. Este fondo está destinado a estimular mediante apoyo financiero la inversión de empresas privadas en I&D e innovación tecnológica, cualquiera sea su giro. Los recursos asignados a este fondo para los cuatro primeros años son de 35 millones de dólares provenientes de prestaciones del BID, y 6 millones de dólares aportados por los recursos presupuestarios de CORFO.



Campus Oriente de la Universidad Católica de Chile.

El FONTEC financiará principalmente proyectos de I&D y de adaptación de nuevas tecnologías, de inversión en infraestructura de I&D y de garantías tecnológicas.

Los destinatarios finales de estos recursos son las empresas privadas. No obstante, ellas pueden contratar con universidades e institutos tecnológicos el total o parte del desarrollo de los respectivos proyectos.

d) FONDO DE DESARROLLO DE LA EDUCACION SUPERIOR

Esta es una propuesta de la Comisión de Estudios de la Educación Superior y serviría para financiar programas, proyectos e iniciativas de desarrollo de los establecimientos que se acojan al procedimiento de acreditación, previa evaluación de los mismos por el Consejo Nacional de Educación Superior propuesto.

La idea de este fondo es apoyar programas de desarrollo, de carácter global, de investigación o docencia, para establecimientos acreditados por el Consejo.

Los recursos asignados en el presupuesto 1991 para el Fondo de Capacidad de Gestión, que ascendieron a aproximadamente US\$ 4,500,000, significan una expresión de esta iniciativa, que cuenta con el patrocinio de las autoridades competentes.

1.4. Contratos y donaciones

Las labores de prestación de servicios que cumplen las universidades, tienen diversos objetivos. Desde un punto

de vista substantivo, significan la vinculación de las actividades académicas que se ejecutan, con los problemas específicos del desarrollo económico y social. Estos servicios pueden ser de asesoría, I&D, capacitación continua y servicios técnicos repetitivos.

Al mismo tiempo, estas actividades pueden constituir una fuente de ingresos adicionales para las universidades. La experiencia internacional demuestra que el sector público puede constituirse en un agente de demanda muy importante por estos servicios. Las donaciones también consti-



Dirección de Comunic. U. de Chile

La más antigua de nuestras instituciones de Educación Superior, la Universidad de Chile acaba de celebrar su 150º aniversario.

tuyen ingresos significativos para aquellas universidades que han tenido una buena capacidad de gestión. Por otra parte, la legislación vigente presenta restricciones que será necesario obviar.

1.5. Cooperación internacional

Hasta 1973, la cooperación internacional fue muy importante, desde un punto de vista cualitativo y cuantitativo, para el desarrollo de las universidades chilenas.

En el período posterior, por razones conocidas, Chile no recibió cooperación bilateral. En cambio, los programas del PNUD y de la OEA tuvieron un impacto importante, especialmente en los temas de vinculación universidad - sector productivo y de gestión académica.

A partir de la instauración del nuevo Gobierno, en marzo de 1990, las posibilidades de cooperación para el país se han incrementado. El Gobierno creó la Agencia de Cooperación Internacional, encargada de la canalización de la cooperación oficial a Chile.

En su primer año de trabajo, la Agencia canalizó importantes recursos en forma de donaciones y créditos blandos, especialmente para el desarrollo social y para líneas de financiamiento al sector privado, de carácter concesional. No obstante haberse dado prioridad al desarrollo científico y tecnológico, los recursos comprometidos para el sector universitario fueron limitados.

Para el período 1991 - 1994, la Agencia de Cooperación Internacional ha renovado la especial prioridad para el desarrollo científico y tecnológico y para el intercambio académico, para lo cual se han definido políticas y prioridades específicas, en conjunto con CONICYT.

En general, la Agencia tendrá a su cargo la relación con las fuentes internacionales y con la asignación de prioridades.

CONICYT decidirá los concursos que se abran con recursos internacionales, y evaluará técnicamente los proyectos autónomos que se presenten.

2. Sistemas de apoyo a Estudiantes

2.1. Tal como se señaló anteriormente, la política explícita existente es que las instituciones de educación superior reciban el arancel íntegro que se determine.

Se ha diseñado un sistema de pago diferenciado de aranceles, que va de 100 a 0. La diferencia que no pueda ser cubierta por el estudiante de acuerdo a su ingreso, al costo de la carrera y a la rentabilidad social de sus estudios, sería cubierta mediante préstamos estudiantiles o

becas de aranceles.

En relación a los préstamos estudiantiles, se ha planteado la necesidad de que su gestión sea sacada de las instituciones de educación superior, que exista un flujo continuo de recursos públicos para mantener el nivel requerido y que el pago posterior de los estudiantes sea una proporción razonable de sus ingresos reales.

A partir de 1991, se han creado cinco mil becas de aranceles, las que se espera puedan continuar incrementándose en el futuro, hasta llegar a un estado de régimen de veinte mil becas anuales.

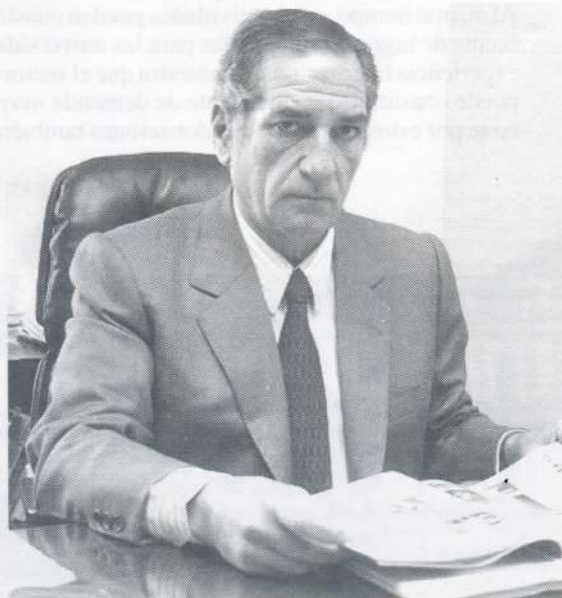
2.2. Existe conciencia que deberán elaborarse criterios y formas de financiamiento para becas de asistencialidad, que permitan superar los problemas de los estudiantes pobres, más allá de los aranceles correspondientes. Esto tiene especial significación para el financiamiento de instituciones que asignan recursos ingentes en esta materia.

2.3. Existe consenso en que el sistema de préstamos estudiantiles debería extenderse a estudiantes de instituciones privadas de educación superior, debidamente acreditadas.

No existe el mismo consenso en relación a las becas financiadas con recursos públicos. □

EDUCAR EN LIBERTAD ...

Economista de la Universidad Católica de Chile (1959) y Master of Arts en Economía en la Universidad de Chicago (1961). Ex Vicepresidente y Presidente del Banco Central; ocupó las carteras de Economía y de Minería. También ha ocupado altos cargos en la empresa privada. Director de la Escuela de Economía de la Universidad Católica de Chile (1963 - 1967). Actualmente es Rector y Presidente del Consejo y profesor titular de la Universidad Finis Terrae.



Pablo Baraona, rector la Universidad FinisTerra

Parece que estuviera alcanzando la paz. Empezando a vislumbrarla en este camino. Porque no se le veía tan plácido ni como Presidente del Banco Central, ni como Ministro de Economía del gobierno del general Pinochet, ni menos como ejecutivo de empresas y bancos de grupos económicos en los primeros años de la década de los ochenta. Tampoco parecía cómodo en su calidad de generalísimo de la campaña de Hernán Büchi -no le viene aquello de subir mucho la voz y fruncir el ceño por riñas partidarias que finalmente le son irrelevantes. Sin embargo, como Presidente del Club Hípico sí se le veía más cerca de su propia verdad. Pero no por el cargo, sino por las facilidades que allí tenía -y tiene- de oler el sudor de los caballos. Los animales y la tierra constituyen un todo sólido en el alma de este economista de la Universidad Católica de Chile, con estudios de postgrado en la Universidad de Chicago. Y hoy son sus hectáreas cerca de Alhué una parte importante de aquella luz de paz que se percibe en sus ojos.

La otra parte que lo hace verse bien es sentirlo posicionado -intensamente- en su calidad de Rector de la Universidad Finis Terrae. Porque, entre otras cosas, aquí no improvisa. Desde hace más de treinta años, Pablo Baraona es profesor de economía en la Universidad Católica. También lo ha sido en las universidades de Chile y Católica de Valparaíso. Sus alumnos lo recuerdan como un importante maestro e inspirador de la economía de mercado que luego se haría tan famosa. Es en esta doble veta -de académico y de agricultor- donde parece encajarse bien este hombre de 57 años.

Padre de seis hijos -le queda uno solo en la casa- es más bien tímido. Le cuesta hacer vida social. Se rodea de un aire como escéptico que, al conversar con él, se diluye. Porque

tiene ideas muy claras y optimistas que desmienten su escepticismo. Tal vez ese aire tiene más que ver con su modo de pensar liberal, que él define como anarquismo. Y resulta muy interesante ver en qué consiste esta doctrina-sin-doctrina al interior de lo que, se supone, es una de las universidades más conservadoras del mercado.

En todo caso, si su institución va o no en la dirección que él quiere, puede ser discutible. Pero lo que es indelible es que su rector camina -con paso sabio- hacia un lugar de mayor alegría.

“Soy un anarquista civilizado”

- Fue por el año 80 cuando comenzó la historia de esta universidad. Tuvimos un sueño: partir con la mejor universidad, con buenas instalaciones ... Había mucha gente decidida a poner plata, pero en los años 81-82 vino la crisis y no hubo caso. El año 1987 reviví la idea, convidé a otra gente ... y aquí está.

- ¿En qué pensaba cuando vislumbraba el sueño?

- Pensaba en varias cosas al mismo tiempo. Primero -o no tan primero- pensaba en un lugar para mí ... (Se ríe y se humedece los labios ya secos). Un lugar donde me sintiera bien, cómodo, haciendo lo que me gustaba.

- ¿Quería reproducir ese mundo alcanzado en la Escuela de Economía de la Universidad Católica durante las décadas del 60 y 70?

- Sí ... Era por reminiscencia de la Universidad Católica. Para

mí, la universidad y el campo han sido dos constantes que siempre aparecen. Hasta en los momentos de mayor actividad en el Gobierno, siempre mantuve alguna cátedra. Es una cuestión fantástica ver el producto -para llamarlo con toda la desviación economicista que uno tiene- de una formación universitaria.

Un segundo elemento que nunca me he podido sacar es la idea de una sociedad ideal, y donde más impacto puede causar uno para conseguir las reformas sociales o tratar de influir en la evolución de la sociedad, es en la educación. También en la política ... Siempre me ha tirado, pero nunca me ha logrado llevar, ¡gracias a Dios!

- Pero le atrae ...

- Sí, me atrae como objeto de pensamiento, pero no para ser protagonista. No me gustaría ser ni diputado ni senador, ni presidente de un partido. Ahí, uno entra a un terreno de estrategias y tácticas, y a mí me gusta más pensar en lo que debería hacerse. Ahí, la educación es lejos lo más influyente. Además, la universidad tiene una cosa que a mí me atrae mucho y que es la de estar con pares. No hay esa relación de jefes ni subordinados. Me gusta ese lenguaje.

Otra constante es que he buscado siempre la independencia, ojalá de todo. No ser esclavo de nada. Y para eso no hay como esto. Claro, en mi cargo de Rector uno no puede andar haciendo leseras, pero es probablemente lo más independiente que uno puede construir para uno mismo.

- Usted fue ministro del gobierno militar y conoció de cerca el poder. ¿Porqué asegura que no le gusta?

- Cuando yo he tenido poder, lo primero que he hecho es delegar y tratar de automatizar las cosas para no tener que tomar decisiones que puedan ser injustas.

- ¿Está seguro que no le gusta el poder?

- ¡Me carga el poder! Soy un anarquista civilizado.

- Sin embargo, también es poder querer influir en las nuevas generaciones ...

- Claro, claro.

(Enciende otro cigarrillo y analiza la idea sin contestar. Recuerda su otro amor que es el campo y hace un parangón entre la libertad que encuentra allí, entre los animales y la siembra, y la que encuentra entre pares inteligentes).

- Al soñar una universidad, ¿cuales eran los pilares básicos, intransables, sobre los que debía construirse?

- Fundamentalmente, la pluralidad. Yo soy un fanático en decir a todos que hagan lo que quieran. Después serán juzgados por lo que hicieron, pero en lo posible que hagan lo que quieran. Por mí, que no hubiera títulos de ninguna clase. Que los alumnos pudieran venir a oír al profesor, y que si quieren asistir a una clase de filosofía y después a una de matemáticas, perfecto. Me gustaría tratar de salir de este proceso, de esta marca que sella a las personas con el cartel de ingeniero o de arquitecto, lo más parecido posible el uno al otro.

- ¿Y es posible aterrizar esa locura?

- No en forma tan caótica, porque así uno no tendría alumnos, pero sí haciendo cursos básicos abiertos para todos y des-

pués pasando a las escuelas profesionales. Pero no pudimos concretarlo, porque para eso hay que ser líder. Cuando uno decide hacer una universidad nueva, es un prisionero de las circunstancias, que en este caso tienen nombre y apellido: las universidades examinadoras.

- ¿Qué es lo que no pudieron hacer, concretamente?

- En concreto, quisimos revolucionar bastante la enseñanza en la Escuela de Derecho, y la Universidad Católica no nos dejó: "O se hace así, o no los examinamos". En Periodismo también intentamos un Bachillerato común y después una Escuela de Graduados. Sin embargo, como no somos líderes -todavía- tuvimos que ir reculando. Pero al mismo tiempo somos un poco porfiados y creemos que algún día vamos a ser líderes. *Y en ese momento vamos a tener libertad para innovar.*

- El objetivo último de su sueño era formar gente. ¿Para hacer qué?

- Para que, además de conseguir las cosas que tienen que saber, *aprendieran a conquistar la libertad y a respetarla en los demás.* Creo que eso tiene puras ventajas, incluso económicas, como lo ha demostrado la historia.

"Por mí, que no hubiera títulos de ninguna clase. Que los alumnos pudieran venir a oír al profesor, y que si quieren asistir a una clase de filosofía y después a una de matemáticas, perfecto. Me gustaría tratar de salir de este proceso, de esta marca que sella a las personas con el cartel de ingeniero o de arquitecto, lo más parecido posible el uno al otro."

- En la práctica universitaria, ¿Cómo se traduce esa libertad?

- Que, por ejemplo, si los estudiantes quieren tener centros de alumnos, que los tengan; si quieren que vengan sacerdotes a hacer Misa, bienvenidos; pero, si no quieren, que no lo hagan. Tratamos que eso funcione así, de esa manera.

- Sin embargo, el tipo de alumno que se ve aquí no responde a una muestra de lo que es el estudiantado chileno en su globalidad.

- Yo echo de menos la pluralidad de los alumnos. Creo que con el tiempo se va a ir dando. La universidad está un poco marcada y es muy homogénea desde el punto de vista social y político. A mí me gustaría que fuera lo más plural posible.

- ¿Responderá esa homogeneidad a un problema económico?

- Creo que no, porque todas las universidades privadas tienen un precio parecido, que no es substancialmente distinto al de

las públicas.

- **¿Es ésta una universidad cara?**
- Entre la universidad más barata y la más cara no se duplican. No somos la universidad más cara pero, si se distribuyen en cuartas partes, debemos estar en el cuarto más caro. Pero eso es relativamente irrelevante.
- **¿Es un buen negocio tener una universidad?**
- La universidad crece básicamente por las matrículas, pero no es un negocio. Esto no tiene fines de lucro y efectivamente todos los excedentes están en casas, en computadores y así

"Mi visión utópica - aquella en que las personas arman su propia profesión y salen sin título, pero sabiendo lo que deben hacer - esa llegará algún día. Probablemente voy a estar muerto, pero en algo habré contribuido."

seguirá siendo. Si alguna vez hay mucha plata, habrá mejores campus y más computadores ... Pero nadie la va a ver, porque cuando los consejeros y yo nos pongamos viejos, vendrán otros más jóvenes. Pero esto va a tener una vida, entre comillas, eterna.

- **¿Cómo es el sistema de propiedad?**
- Aquí no hay dueños. Esta es una fundación educacional que tiene un Directorio de nueve miembros que se autoeligen. Nadie cobra ni dividendos ni sueldos. El Directorio le asigna los sueldos a los demás.
- **¿Y el Rector tiene sueldo?**
- Sí. El Rector y los Vicerrectores tienen sueldo.
- **Usted es Presidente del Directorio y Rector ...**
- Sí, cosa que no debiera continuar. Pero como somos chicos, hemos ido asignando los cargos en la medida en que se hace necesario.
- **¿Existe alguna universidad en el mundo que haya sido su modelo?**
- Yo diría que no. Pero cuando uno es pequeño, el medio empuja a ser muy parecido a los demás. Y cuando se es grande, están tan consolidadas las estructuras, que esas fuerzas impiden hacer grandes reformas. Yo diría que lo que tenemos aquí es lo que se puede hacer en Chile hoy. Mi visión utópica -aquella en que las personas arman su propia profesión y salen sin título, pero sabiendo lo que deben hacer- esa llegará algún día. Probablemente voy a estar muerto, pero en algo habré contribuido.

"Era más fácil tener un bar ..."

- **Hay cuarenta universidades privadas en Chile. ¿Cómo ve el futuro de este fenómeno? Se lo pregunto especialmente en su calidad de economista.**

- Una visión económica del tema indica lo siguiente: Primero, había una escasez dramática e incomprensible de producción en educación superior, sabiendo que el capital o la riqueza de una sociedad está cada vez más en la mente de las personas. Este país sufría un racionamiento de educación, repito, incomprensible. De esa manera, el alumno muy bueno -promedio seis, con seiscientos cincuenta puntos, o sea uno de los quince mil mejores alumnos de los ciento treinta mil egresados de educación media- tenía que terminar su colegio y no había nada más. Era ilegal tener una universidad; eso era mucho más difícil que tener un bar. El año 80, el Gobierno Militar abre esta posibilidad -aparecen la Gabriela Mistral, la Central, la Finis Terrae (en el papel)- y la cierra. Le da susto. La reabre el 88 o el 89. Había una necesidad enorme y se llenan estas universidades y progresan rápidamente. Ahora estamos en un proceso de ajuste donde están perfilándose. No vamos a tener problemas visibles -"se fugaron con la plata", o cosas así- pero el ajuste va a ser de otra laya. Algunas serán grandes universidades, con profesionales comparables con las de las universidades tradicionales, y otras tendrán un nivel medio o bajo. El ajuste va a venir por el lado del prestigio o desprestigio de los títulos. Cuales sirven y para qué. Eso es natural y es bueno que pase.

- **¿Cuánto riesgo se corre ahora de admitir a niños ricos y flojos?**
- Todos los años subimos el puntaje para el ingreso en esta universidad. Ese es el éxito. Somos una universidad chica con cupos máximos. En Arquitectura, con gran esfuerzo logramos hacer caber a 129 alumnos. En Ingeniería Comercial tenemos 112 y podrían haber entrado 250, fácilmente. Pero no nos sirven los alumnos con bajos puntajes. Además, con dolor del alma estamos sacando, contra su voluntad y por exigencias de nuestro reglamento, algo más de 100 alumnos por semestre. Nosotros estamos apuntando al largo, largo plazo.

"Nadie sabe cuál es la Gran Universidad: Si semestres o años, si asistencia a clases o no, si ayudantes o no, si exámenes orales o exámenes escritos, y si se dan en marzo o no. Si los profesores deben participar en las elecciones con los administrativos, si debe existir una autarquía ... ¿Quién sabe las respuestas a estas interrogantes?"

- **¿Qué posibilidades de trabajo tiene la enorme cantidad de profesionales que se está formando en tanta universidad privada?**
- Todas las posibilidades. Todas. Van a ocupar los espacios creados por el crecimiento económico del país, que espero que continúe por muchos años. Van a desplazar a gente que no tuvo su formación. Hoy, todas las instituciones están

formadas por profesionales: En los Bancos estarán todos los ingenieros comerciales, donde antes estaba el que no había querido o podido estudiar. Los periodistas ocuparán los miles de cargos en relaciones públicas o en sistemas de comunicación de las empresas. Claro, sólo los muy conspicuos estarán en los diarios y en las revistas. En todas las profesiones debe haber obreros.

- **¿En serio no teme una cesantía disfrazada a raíz de las universidades privadas?**
- No. Sería una locura pensar que primero hay que crear los puestos y después hay que formar a quienes los ocupen. En realidad, el que ocupa el puesto, lo crea. Así es el desarrollo de los países. En Estados Unidos hay más de mil universidades. Todos saben cuáles son las "triple A". Y hasta hay personas con estudios de Master que están en el último cargo en un Banco. ¿A quién le hace mal eso? Esa persona sabe mucho más que un señor que llegó de la calle. Esta discusión la encuentro completamente antimoderna, antiprogreso y antilógica.

"Protestantes, judíos o comunistas: Que vengan todos"

- **Frente al proyecto de ley que se discute actualmente, usted postula a la acreditación en lugar de la examinación. ¿Por qué?**
- En términos domésticos, porque la Universidad Católica cobraba mucho por examinar, y sin una universidad examinadora pensamos que podemos funcionar con más amplitud, con mayor libertad. Pero eso está por verse. Optamos por la acreditación, pero allí hay un gran signo de interrogación.
- **¿Cuáles son las fuerzas que están en pugna a nivel nacional, para que unas instituciones apunten para un lado y otras no?**
- Nadie sabe cuál es la Gran Universidad: Si semestres o años, si asistencia a clases o no, si ayudantes o no, si exámenes orales o exámenes escritos, y si se dan en marzo o no. Si los profesores deben participar en las elecciones con los administrativos, si debe existir una autarquía ... ¿Quién sabe las respuestas a estas interrogantes? Que vengan todos. Nadie tiene la verdad. A mí, como soy un poco anárquico, me gusta eso de que hagan casi lo que quieran. Vigilo la fe pública sólo en cuestiones muy, muy importantes. Otros son más

autoritarios y dictatoriales y piensan que todos deben ceñirse a un mismo cartabón. Ese es el fondo de la discusión. Normalmente, el que tiene el poder quiere usarlo y empuja en favor del modelo que él cree que es el mejor.

- **¿Qué piensa de la prohibición de su colega Alicia Romo con respecto a los atuendos de los alumnos en una universidad tan cercana a ésta?**
- Le encuentro toda la razón a ella, pero nunca haría lo que ella hace ...
- **¿En qué sentido le encuentra razón? ¿Tampoco le gustan los shorts ?**

"...había una escasez dramática e incomprensible de producción en educación superior, sabiendo que el capital o la riqueza de una sociedad está cada vez más en la mente de las personas. Este país sufría un racionamiento de educación, repito, incomprensible."

- ¡Me encantan los shorts! Pero está bien que haya una universidad -dentro de las cuarenta existentes- que tenga esa característica: Que sea prácticamente confesional. Que ella haga lo que quiera, que los alumnos sepan que ese lugar es así. Está bien. La respeto profundamente en lo que hace; es consistente con su modo de pensar, pero yo no lo haría jamás. El éxito de su política no lo puede juzgar ni el Ministerio de Educación ni las federaciones de estudiantes. Lo dirá el público: Alumnos, apoderados, empleadores ...
 - **¿No atenta esto contra la universalidad propia de una universidad?**
 - No. Ojalá vengan aquí comunistas, judíos, protestantes, todos los que quieran. Y que los profesores dicten libremente las clases. Lo único que no puedo permitir es que aquí se vendan drogas. Pero eso no más.
- (Busca alguna otra prohibición que le saliera desde dentro llevar a cabo, pero no la encuentra. Sonríe con esa mezcla permanente de distancia y de cercanía. Ya no tiene seca la boca). □

Entrevista de Margarita Serrano*

* Se titula de periodista en la Universidad Católica de Chile. Colaboradora en *Cosas y Caras*, y en programas televisivos en los canales TVN y UCV Televisión. Editora y colaboradora de *Mundo Diners*. Su libro *Personas de Mundo*, editado en 1990, incluye las entrevistas publicadas durante diez años en esta revista. Estudia en la Universidad de Columbia en 1985, gracias a una beca City Bank. Actualmente se desempeña como profesora de Entrevista en la Universidad Finis Terrae.

NOTAS SOBRE EL POSITIVISMO LEGAL EN CHILE EN EL SIGLO XX

Versión revisada de la exposición del autor en el Curso sobre Historia de Chile en el Siglo XX, dictado en la Universidad Finis Terrae en 1992. Gonzalo Rojas Sánchez es Licenciado en Derecho en la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctor en Derecho por la Universidad de Navarra. Profesor Visitante en la Universidad de Notre Dame en 1992, actualmente ocupa el cargo de Director de Investigación en la Escuela de Derecho de la Pontificia Universidad Católica, y es profesor de Historia del Derecho en esa universidad y en la Universidad Finis Terrae.

Cuando se habla en Chile del Derecho en el siglo XX, suele asociarse esta expresión a la de crisis y, al hacerlo, la memoria puede dirigirse, por una parte, al Gobierno de la llamada Unidad Popular y su utilización de los resquicios legales o, por otra, a la situación de la administración de justicia. Pero el fenómeno es en realidad muy anterior, o mejor dicho, la crisis del Gobierno de Allende y los problemas de la administración de justicia, sólo corresponden a las manifestaciones más visibles que ha presentado la crisis del Derecho que es, al fin de cuentas, la crisis de la ley, la crisis del positivismo legal.

Andrés Bello contribuyó decisivamente - aunque no era ciertamente un positivista - a la implantación de una sola fuente efectiva del Derecho en Chile, la ley, debido a la manera como la definió en el Código y a la manera en que la colocó en absoluta preeminencia respecto de la costumbre. Esta quedó prácticamente al margen, junto a la otra gran fuente de la tradición india, la jurisprudencia doctrinal. No le importó a Bello dejar casi todo en manos de la ley, porque pensaba que los legisladores en Chile tenían una visión común del mundo - cosa que ya en los últimos años de su vida se manifestara en plena evolución - y, además, no le parecía conveniente dotar a los jueces de amplios poderes porque dudaba de la calidad de muchos de ellos.

Bello contribuyó así indirectamente, aunque hemos de insistir en que no era un iusracionalista-positivista puro, a una de las ideas de mayor influencia en el siglo XIX: Legislar es progresar. Esta es la idea que está detrás del auge del positivismo decimonónico y de su crisis en el siglo XX: "Si se hacen leyes se verá el progreso al alcance de la mano. Si se las



Gonzalo Rojas

modifica, se apreciará cómo los errores anteriores desaparecerán."

A esta convicción obedecieron los Códigos del siglo XIX - ya iniciados en el siglo XVIII en el Derecho europeo - dotados de una lógica axiomática y deductiva que hacía pensar que eran justos, debido a esa curiosa pretensión del racionalismo por la cual las matemáticas y la justicia parecen ser lo mismo. (Lógica con la que, entre paréntesis, tenía que coincidir el socialismo con su afán de igualdad matemática). Los Códigos se presentaron, entonces, como claves autosuficientes en que cada uno de sus artículos encontraba explicación en sí mismo y por los demás, al modo matemático.

A partir de la definición de ley en el Código, quedó claro que lo importante era una forma, un método, la "confección" de la

norma. Los fines quedarían en manos de los particulares que usasen la ley dentro de su libertad individual. Haciendo una analogía con los usos sociales, diríamos que lo importante pasó a ser el modo de saludar a una persona o la ropa con que se acude a la fiesta, sin que importe qué se está pensando del dueño de casa o con qué motivo - a veces torcidos - se acudió a la invitación. Al respecto, Gonzalo Vial en *Decadencia, consensos y unidad nacional en 1973*, escribiendo en 1984, ha resumido un planteamiento que es, al mismo tiempo, una llamada a la investigación histórico-jurídica. "La única estructura jurídico-política básica de la 'democracia liberal' vigente aquí hasta 1973 era la formal, en su doble aspecto: confiabilidad del mecanismo de consulta popular, y cumplimiento de las normas de la Constitución para dictar leyes, modificarlas o modificar la propia Carta. Fuera de eso, no había obligación de respetar nada. Lo he dicho y lo reitero: cualquier idea política, social y económica -el antisemitismo, la esclavitud, la tortura

como institución regular, etc., - podía ser introducida en esa estructura legal y constitucional de Chile, e impuesta al conjunto del país, siempre que se dispusiese de las mayorías necesarias.”

Alejandro Guzmán lo ha dicho de una manera análoga, afirmando que después de la codificación se establecieron “las reglas del juego”, pero no “los fines del juego”. No es extraño que, perdido el norte, se hayan buscado muchos caminos diversos. Mientras menos claros estuvieron los fines - el bien común, parte importante del cual es la justicia - más reglas fueron surgiendo y menor comenzó a ser su calidad.

Por eso, puede afirmarse que el formalismo tenía que incidir, primero y ante todo, en la calidad de los proyectos de ley y de las normas legales aprobadas, los que con frecuencia han reflejado el vacío de fines.

Al respecto, se puede ir haciendo un análisis desde los ejemplos menos llamativos a los más graves.

- a) Textos legales que exhiben una pomposa formalidad, pero en los que se encuentra un contenido paupérrimo. En esta materia, nuestras Recopilaciones de leyes están llenas de normas tan significativas como ésta: “Por cuanto el Congreso Nacional ha dado su aprobación al siguiente proyecto de ley. Artículo único: reemplázase la palabra ‘ciudad’ por la palabra ‘departamento’, en el artículo 2º de la ley 11.054, de 31 de octubre de 1952. Y por cuanto he tenido a bien aprobarlo y sancionarlo, por tanto promúlguese y llévase a efecto como ley de la República. Carlos Ibáñez del Campo.” (Ley 11.204, del 23.VII.1953). No cabe duda que los procedimientos de aprobación de las normas legales y las materias obligatoriamente sujetas a esa tramitación por disposición constitucional, colocaron a la ley en tan precaria condición final.
- b) A lo anterior se suman los textos oscuros, con omisiones o contradicciones. Respecto de los primeros, un ejemplo notable es el Decreto con Fuerza de Ley N° 9, de 1968, sobre *Arrendamiento de predios rústicos y otras formas de explotación por terceros y medierías o aparcerías*, en que cada uno de sus artículos exige una difícil tarea de exégesis, casi propia de un filólogo. Respecto de las contradicciones, nada mejor que la anécdota de Julio Philippi, referida a aquel proyecto de ley con el que se pretendía autorizar al Presidente de la República a realizar expropiaciones en una zona de Magallanes “hasta por diez kilómetros a ambos lados de la frontera”. Y en materia de omisiones, un reciente ejemplo de amplia repercusión se encuentra en el proyecto de ley sobre igualdad entre hijos legítimos e ilegítimos. Al respecto, el Instituto Libertad y Desarrollo ha hecho notar en su *Reseña Legislativa* N° 106, del 1 al 7 de julio de 1992, que “igualar la filiación legítima y natural, como se postula, significa modificar un gran número de preceptos no sólo del Código Civil, sino además de los demás Códigos y leyes especiales, como por ejemplo la ley del Registro Civil, la ley de Menores, las leyes sobre adopción. El proyecto en comento se limita a modificar preceptos del Código Civil, sin que ni siquiera

se establezca alguna norma relativa a todo el resto de textos legales, que permanecerían sin alteraciones, con el consiguiente quiebre de la armonía y coherencia del ordenamiento. Pero es más, incluso el proyecto olvida modificar preceptos del mismo Código Civil, en los que seguiría haciendo la distinción entre hijos naturales y legítimos: así, por ejemplo, pueden mencionarse los artículos 430, 448, 462, 968, 2045 y 2051, que mantendrían su texto actual.”

- c) También se extendió la práctica de los llamados “textos misceláneos”, sin mayor organicidad ni coherencia, como por ejemplo, la ley 11.209, que autorizó al Presidente de la República a invertir en suministros de agua potable en Antofagasta, al mismo tiempo que le permitía emitir bonos de la deuda interna, autorizaba la internación de mercaderías depositadas en las aduanas chilenas, aumentaba el avalúo de los bienes raíces agrícolas, establecía un impuesto y modificaba la ley de Alcoholes y Bebidas Alcohólicas. Como se ve, todo un “modelo” de aquella supuesta coherencia y organicidad que debía tener la norma legal, según los fundamentos iusracionalistas del positivismo. Podemos imaginar qué difícil resulta comprender el sentido cuasi-redentor de la ley - atribuido en el siglo XIX a esa fuente del Derecho - cuando se mezclan tan variados asuntos en un mismo precepto legal, sin sentido alguno.

En segundo lugar, este proceso de formalismo incidió también en el número y tipo de las leyes.

- a) Se produjo un explosivo aumento de la legislación. Miguel Luis Amunátegui ha recordado en *Ciencia del Derecho y mentalidad legalista* que “en el período que corre entre 1926 y 1973 se dictaron 13.893 leyes de las que un 52% correspondieron a leyes individuales carentes de trascendencia colectiva; un 40% fueron leyes que legislaron sobre grupos específicos de la población y sólo un 8% estuvo constituido por leyes verdaderamente generales.” A esos números hay que sumar lo que Bernardino Bravo Lira ha llamado “legislación extraparlamentaria” en *El Estado Constitucional en Hispanoamérica, 1811-1991*. Por eso, si prorrogamos el período hasta 1989, hay que agregar a las leyes ya mencionadas otros 5.444 Decretos Leyes y más de 3.000 Decretos con Fuerza de Ley. Muchas de aquellas leyes consisten en esos piadosos textos que, como una de agosto de 1953, rezan así: “Concédesse, por gracia, a doña Margarita XX y a su hija XX, una pensión de 5.000 pesos mensuales... El gasto que demande el cumplimiento de la presente ley se imputará al ítem de Pensiones del Presupuesto del Ministerio de Hacienda.” Cientos y miles de normas de esta naturaleza llenan nuestras Recopilaciones.
- b) Después de los problemas anteriores, hay que hacerse cargo también de lo que ha venido sucediendo con cada ley y su contorno, puesto que una vez promulgadas, muchas normas han sido frecuentemente alteradas. En efecto, con

III. DERECHO

las modificaciones y nuevas modificaciones, esas leyes han ido quedando vinculadas a una telaraña de otras disposiciones. Un ejemplo impresionante, quizás de uno de los aspectos más salientes de nuestra condición nacional, ha sido la legislación sobre Alcoholes. Cuando en 1952 se modificó su texto - una vez más - quien quisiera seguirle la pista a la regulación general del tema, tenía que tener en cuenta otras noventa y tantas disposiciones, repartidas por los más variados cuerpos legales. Esta telaraña estaba formada por leyes que quedaron modificadas por la nueva, y por normas que resultaban imprescindibles para conocer el tema por completo. Hoy podríamos pensar que las conexiones computacionales en línea a las bases de datos jurídicos, facilitan el conocimiento. Pero no hemos de olvidar que no pasan de ser eso: bases de datos...

- c) Junto a todo lo anterior, en el siglo XX han surgido nuevas ramas del Derecho, nuevos códigos incluso, en los que materias del antiguo Derecho privado han pasado a formar parte de un Derecho 'intermedio', con más caracteres de público que de privado (como el Derecho del Trabajo) o, simplemente el Estado ha entrado a regular abiertamente áreas de la vida a través de una legislación copiosa. La sola mención del Derecho Tributario - que hace su verdadero ingreso al mundo legal sólo en el presente siglo - puede poner más que nerviosos a todos los lectores. Tanto la indefinición de la naturaleza jurídica de ciertas normas, como su proliferación debida a la intervención estatal, aportan una razón más para entender la caída en la calidad del Derecho positivo.

Por eso debe ponerse especial atención a lo que se ha dado en llamar la descodificación. En Italia y Alejandro Guzmán en Chile, han estado insistiendo - con diversos matices - en esta idea: el Derecho del siglo XX tiende a descodificarse, a abrirse en mil fuentes que rompen con esa pretensión de clave autosuficiente que se daban los códigos a sí mismos en el siglo XIX. El Estado usa más y más el instrumento legal, pero sin claridad sobre los fines o con fines abiertamente ideológicos. Las prevenciones que Alvaro D'Ors ha hecho sobre la norma

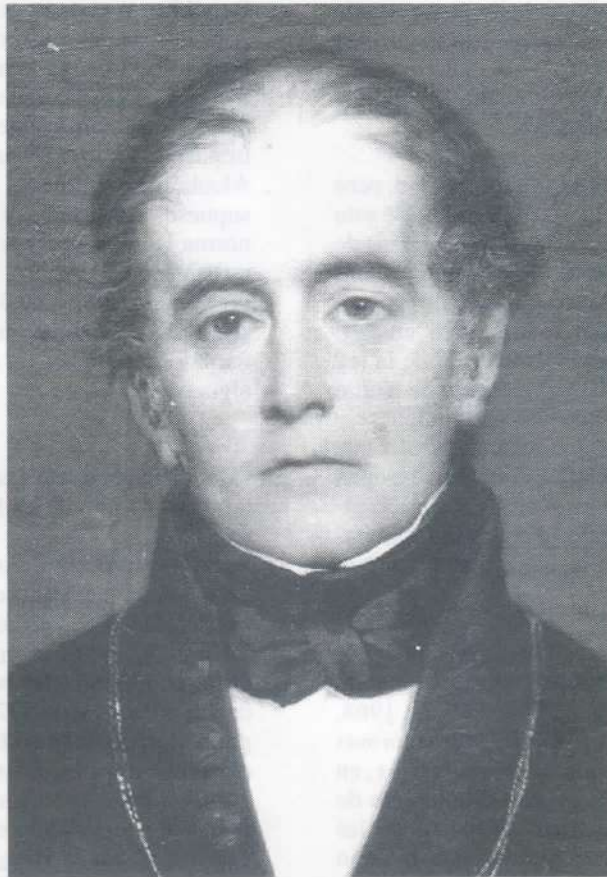
de planificación como opuesta a la norma jurídica, explican aquella dispersión y no hacen sino expresar esas planificaciones globales sobre las que, a su vez, escribió Mario Góngora con especial agudeza en *Ensayo histórico sobre la Noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*. Dicho de otra manera, para saber hoy el Derecho, los códigos son un dato imprescindible, pero sólo un dato más.

Este proceso ha afectado los textos de los códigos mismos, esos supuestos santuarios, que ciertamente han sido reformados con mayor cuidado que otras legislaciones, y en especial, el Código Civil, como hacía notar siempre Pedro Lira. Aún así, el número de artículos modificados en el texto de ese código es muy significativo (la última reforma afectó a más de dos centenares de sus disposiciones). Además, las leyes que integran el apéndice de los Códigos de Comercio y Civil han ido siendo cada vez más numerosas e importantes, hasta el punto de que podría jocosamente hablarse, más que de apéndices, de una auténtica peritonitis en los Códigos.

Si estas deficiencias se han podido apreciar en el Derecho privado, es decir en la legislación que afecta las relaciones entre los particulares, ha resultado aún más delicado el formalismo en el Derecho público, en el que se ha producido un gradual olvido de la justicia y del Bien Común. Es claramente perceptible cómo, desde el segundo cuarto del presente siglo, se comenzó a legislar con objetivos de corto plazo o sesgados, debido a la confluencia de los partidos ideológicos como actores y las planificaciones globales como método.

Un ejemplo notable es el del conocido Decreto Ley 520. Concebido en 1932 para enfrentar las bajas en la producción fabril y controlar los precios, esta norma legal recibió numerosas modificaciones entre ese año y 1953, en que se decidió promulgar, por segunda vez, su texto refundido, ya que en 1948 se había procedido del mismo modo. En efecto, diversas leyes y Decretos con Fuerza de Ley lo habían ido modificando.

Así había sucedido mediante leyes en 1933, en 1942, en 1943, en 1947 dos veces, en 1950, y en 1952, mientras que en tres oportunidades en los meses de junio y julio de 1953 fue modificado por Decretos con Fuerza de Ley. Incluso, cuando el texto refundido fue publicado en la *Recopilación* de leyes,



Andrés Bello, creador del Código Civil.

Dirección de Comunic. U. de Chile

en el mes de Noviembre de 1954, ya había sufrido una nueva modificación. Además, entre 1938 y 1954, cuatro diversos Decretos de varios ministerios habían aprobado o modificado Reglamentos relativos al Decreto Ley 520. Así, el texto refundido al que hacemos mención, se encontraba directamente vinculado hacia 1954 - por su historia o por su aplicación - con otros quince cuerpos legales o reglamentarios.

Ya hemos dicho que ésta ha sido la situación en muchas normativas, y ahora podemos agregar algo aún más importante, y es que se fue haciendo costumbre inveterada en el legislador el proceder a estos retoques. Pero lo que no se sospechaba hasta comienzos de los 70 es que una norma tan retocada y anacrónica pudiera servir con tan singular eficacia para propósitos ideológicos, del mismo modo que lo hicieron las normas recién estrenadas relativas a Reforma Agraria o expropiaciones mineras. Quedó claro que, no por ser antiguas, algunas normas podían ser menos susceptibles de utilización ideológica.

Este es el contexto conveniente para referirnos a los llamados "textos refundidos". Ellos son precisamente un intento "codificador", pero respecto de normas que, al carecer de organicidad en su autoría intelectual y en su coherencia interna, con el paso del tiempo y las numerosas modificaciones llegan a carecer de fin específico, lo que las hace especialmente vulnerables a la instrumentalización ideológica. Así se entiende que por su propia estructura formal, y no sólo por la ideología de quienes lo utilizaron, el Decreto Ley 520 llegase a ser durante el Gobierno de Allende un medio apto para fines inconvenientes. Porque, ¿qué sentido de verdadera justicia puede estar presente en instrumentos tan contrahechos? En los textos refundidos se ve claramente la agonía de un modo de legislar, de esa confianza en la ley que, tijeeteada, se presentaba como poco digna, pero refundida parecía recobrar su esplendor, dijese lo que dijese, si es que se pudiese entender lo que decía. Cada texto refundido ha sido una nueva manifestación de la confianza en la ley, en una neo-codificación, aunque haya sido hecha a partir de retazos pegoteados.

Lo más llamativo ha resultado ser, entonces, no la dispersión o baja calidad de las normas - ya que se las ha podido

refundir y por esa vía, incluso, "recodificar" - sino su pretensión de autosuficiencia aún presente, la que ha seguido excluyendo a los jueces de su función de prudencia.

Pero también el formalismo se ha apreciado en la aplicación que la propia Judicatura ha hecho de las normas. Invariablemente, nuestros Tribunales de Justicia han declarado su adhesión a la ley, casi con orgullo. En 1959, la Corte Suprema - según recordaba Enrique Urrutia en el discurso inaugural del año judicial, el 1º de marzo de 1973 - fallaba una causa afirmando que "es en la propia ley donde el particular tiene una defensa a sus derechos ... y el Administrador o sus delegados tienen en ella la limitación de sus facultades." Y el Presidente de la Corte de Apelaciones de Concepción, Carlos Cerda Medina, declaraba en julio de 1981: "Si la ley es injusta - ¡qué demonios! - tenemos que aplicarla por que está vigente." Pero esta angustia del alma humana no parece haber sido recogida por los juristas ni reflejada consecuentemente en un cambio del peso y alcance relativos de la ley como fuente del Derecho.

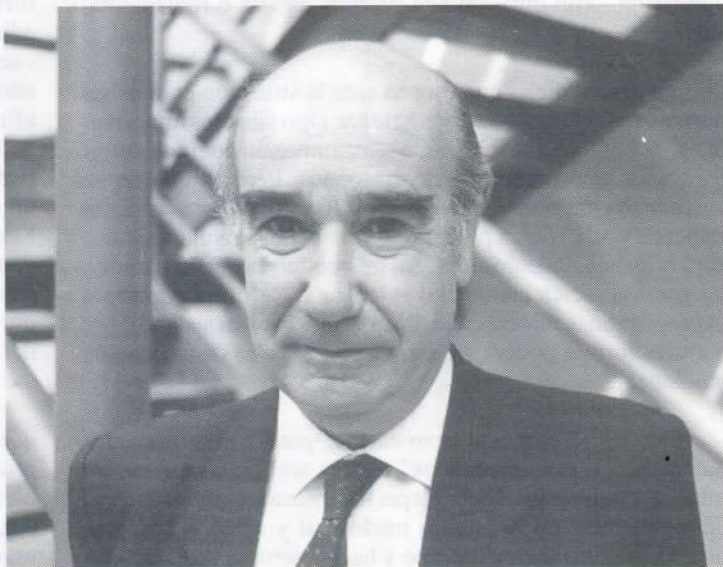
Finalmente, queda mencionar la negativa colaboración que nuestras Facultades universitarias han prestado a este proceso de legalización del Derecho, con pocas aunque notables excepciones. La falta de renovación en los planes de estudios, ya por décadas centrados en la ley vigente, es sólo uno de los síntomas de esa contribución negativa. Hasta la asignatura de Historia del Derecho ha pasado a denominarse, en algunas Facultades, "Derecho histórico". Reiteradamente se ha dicho en Chile que no al College, a la formación humanista básica para los futuros abogados. Pero, ¿de dónde, sino de las Facultades de Derecho de amplia base humanista, podría venir una auténtica renovación del pensamiento jurídico, que diera nuevas fuerzas a otras fuentes del Derecho y colocara a la ley en una posición distinta de la actual?

Por eso, no parece aventurado insistir en que sólo en la recuperación del sentido de la justicia como virtud - y ésta es tarea de la filosofía y de la ética antes que del Derecho - está la posibilidad de superar la crisis de nuestro sistema jurídico, aún atrapado en el iusracionalismo - positivista, por pobres que sean sus manifestaciones en la ley del presente siglo. Esta tarea parece, más bien, un auténtico imperativo para la enseñanza del Derecho en el milenio que se avecina. □

L'ÉCOLE DES BEAUX ARTS DE PARIS: UNA EXPERIENCIA DOCENTE DE TRES SIGLOS

Este estudio es una versión ampliada y revisada de parte de los resultados obtenidos en el Proyecto de Investigación DIUC "90 Años de Escuela".

Sus autores son los arquitectos Daniel Ballacey Frontaura, ex profesor de la Escuela de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica de Chile y actual Decano de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Finis Terrae, y Ramón Alfonso Méndez B., actual profesor de arquitectura en ambas instituciones.



En el texto en el que analiza el poema de Holderlin, "In lieblicher Blau", Heidegger sostiene que, "lleno de méritos, pero de manera poética, el hombre habita sobre esta tierra", aseveración que da cuenta del compromiso al que el arquitecto debe responder en su obra y con ella. Dicho compromiso radica en la creación de ámbitos que induzcan al desarrollo de las potencialidades humanas vividas en un entorno significativo, perdurable y, por supuesto, bello; con capacidad para arraigar al hombre y de responder a su deseo connatural de vivir rodeado de aquello que le pertenece y que integra a su existencia, dándole sentido y coherencia. Por todo esto, la arquitectura aparece como necesidad y complemento del vivir de los hombres.

Al abordar el estudio de los diversos caminos seguidos para enseñarla, debemos asumir que la arquitectura fue en sus inicios el fruto de sistemas empíricos, basados en la observación y experiencia de cavernas y árboles, para dar paso más tarde a la imitación del quehacer cotidiano de un maestro por parte de aprendices, en el amanecer de la división y especialización del trabajo que darían origen a la Revolución Urbana. Nació así la forma de "aprender haciendo y viendo hacer".

Algunos de estos maestros, con el correr de los siglos, fueron más allá y codificaron su saber para así transmitirlo, como aconteció con Marco Lucio Vitruvio, primer teórico conocido de la arquitectura y compendio del pensamiento precristiano de la disciplina, cuyos originales permanecieron extraviados durante siglos. La Edad Media tampoco fue pródiga en tratados de esta naturaleza, pero en el Renacimiento fueron numerosos los artistas que discutieron por escrito los problemas de la Arquitectura: León Bautista Alberti, Luca Pacioli, Giacomo Barozzi (llamado el Vignola), Andrea Palladio, Vincenzo Scamozzi y tantos otros en Italia; Philibert Delorme, Pierre Lescot y N. F. Blondel en Francia, etc.



Foto Superior: Daniel Ballacey, decano de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Finis Terrae.
Foto Inferior: Ramón A. Méndez, profesor de esa Facultad.

Esta proliferación de textos en el Renacimiento italiano y francés, preanuncia ya un proceso que se materializa en el siglo XVII, que puede definirse como la institucionalización del saber y la cultura, y que comienza con la aparición de las Academias en Italia y Francia. Es pues en el seno de las Academias donde podemos encontrar el origen de la enseñanza de la arquitectura, dada en forma metodológica y sistemática, pero sin apartarse del principio docente original ya señalado.

En el Prefacio del Curso de Arquitectura de 1675, Nicolás Francois Blondel (1617-1686) narra los orígenes, objetivos y programas de la Academia de Arquitectura, fundada el 31 de Diciembre de 1671:

Su Majestad ha establecido en París, a fines de 1671, la Academia de Arquitectura, constituida por un buen número de personas que han sido elegidas como las más capaces de este arte, tanto entre aquellos que la practican, como entre quienes no lo hacen, con el fin de trabajar en el reestablecimiento de la bella arquitectura y para dar lecciones públicas sobre la materia... Su Majestad ha querido que las reglas más justas y correctas de la arquitectura sean públicamente enseñadas dos días de cada semana, a fin que se pueda formar un seminario, por así decir, de jóvenes arquitectos y, para darles más valor y pasión por este arte, ha ordenado que se propongan, de vez en cuando, premios para aquellos que logren mejores éxitos, entre los cuales S.M. elegirá un cierto número que enviará de inmediato y a sus expensas, a Roma, a fin de que nada falte a su perfecta formación y para capacitarlos en la dirección de sus obras”.

... A pesar de todo, como es verdad que el conocimiento de los preceptos de la arquitectura no bastan por sí solos para hacer un arquitecto, cualidad que supone muchas otras luces, S.M. ha querido que, durante la segunda hora de las lecciones de la Academia, les sean enseñadas públicamente otras ciencias que son absolutamente necesarias, como la geometría, la aritmética, la mecánica, es decir, las fuerzas que mueven; la hidráulica, que trata del movimiento de las aguas; la gnomónica o arte de hacer los cuadrantes del sol; la arquitectura militar de fortificaciones; la perspectiva, el corte de las piedras y diversas otras partes de las matemáticas, de las cuales las principales ya han sido explicadas en tratados en tratados compuestos para este objetivo.

... Y por consiguiente, Uds. señores, a quienes (El Rey) ha elegido de entre aquellos que hacen profesión de la arquitectura, como los más capaces de dar a este arte la perfección que le falta, no penséis que, por responder de alguna manera al honor que os hace y a aquello que se espera de vosotros, no hay libros que tratan de esta materia que no debáis leer más de una vez; ni dibujos de edificios antiguos o modernos que no debáis meditar, ni tampoco tiempo y cuidados que no estéis obligados de usar para formar en vuestro espíritu la verdadera y perfecta idea de la arquitectura.

Así, pues, se asiste, a partir de este manifiesto de Blondel, a un doble cambio en la formación del arquitecto en menos de dos siglos: el primero es el traslado del taller medieval al “pie de obra” (*en chantier*) a un “estudio”, al despuntar el Renacimiento. El segundo, unos 150 años después, consiste en que el “aprender haciendo al lado de un maestro” - fórmula consagra-

da a través de más de treinta siglos - entra a complementarse con una formación teórico-académica oficial (y, por tanto, controlada), que reúne más o menos ocasionalmente en una misma institución a los aprendices que se forman en los diversos talleres privados de los grandes maestros. Ha nacido la Ecole des Beaux Arts.

En el siglo XVIII, el Curso de Arquitectura de la Academia, se transforma en un medio destinado a la formación y perfeccionamiento de una élite de arquitectos “patrones”, que consistió en colocar a una multitud de trabajadores “esclavos” (*negres*) bajo sus órdenes.

Se conoce el caso de Robert de Cotte, Director de la Academia, que tuvo una actividad profesional de tal envergadura, que no se alcanzó a conocer gran parte de sus obras - en su mayoría palacios importantes en Alemania, España y por supuesto en Francia. Por consiguiente, precisaba un cuerpo de colaboradores, proyectistas y dibujantes de gran calidad y preparación, ya que a ellos debía confiar parte importante de su obra y prestigio.

Estos anónimos colaboradores se inscribían en L'Ecole des Arts, de la cual derivaban a l'Ecole Royal des Ponts et Chaussées, donde otro Blondel, Jacques Francois (1705-1774), había organizado otro Curso de Arquitectura en 1739, independiente, muy diferente de aquél en que había participado su antecesor en la Academia en 1671.

En su libro *Curso de Arquitectura*, obra en que compiló las lecciones dadas desde 1750 en adelante, J.F. Blondel sostenía que los arquitectos debían actuar “razonablemente”, y que para ello se debían respetar las tradiciones, lo que lo llevó a rechazar la arquitectura *rococó* de su época, estimándola caprichosa y arbitraria.

Creía Blondel en la importancia de aprender de los ejemplos “clásicos”, que para él no eran sólo aquellos de la Antigüedad greco-romana y del Renacimiento italiano, sino especialmente los de la tradición francesa, establecida tempranamente por Pier Lescot y Philibert Delorme y perfeccionada, según su opinión, por François Mansart, Harduin Mansart, Charles Perrault y Nicolás Francois Blondel.

Su punto de vista académico se encuentra en sus hoy famosos libros *La Arquitectura Francesa 1752-1756* y *Los Cursos de Arquitectura de 1771-1777*, donde teoriza sobre diversos aspectos de la docencia: “Nadie está más convencido que nosotros de los talentos que son necesarios a un profesor; pero pocos hombres están dotados de las cualidades que les son esenciales y, a pesar de treinta años de docencia, nosotros mismos nos sentimos alejados aún del término deseado (...) La arquitectura no consiste, como muchos de nuestros arquitectos modernos se lo imaginan y como muchos de nuestros alumnos aún están persuadidos, en introducir muchos elementos arquitectónicos y ornamentos escultóricos en la decoración de las fachadas y en el interior de los recintos... Que nadie se equivoque: mucha abundancia en una composición es a menudo prueba de esterilidad del ordenador...”

Mientras tanto, las academias se afianzaban y florecían en Francia, a tal extremo que habían ya reemplazado completamente la enseñanza tradicional de los gremios bajomedievales y renacentistas, de la que sólo perduraba la relación muy personal con el maestro, ahora en los *ateliers*, pero siempre apoyándose en el viejo aforismo de “aprender haciendo”.

IV. ARQUITECTURA

Los talleres o *ateliers* se habían originado en el Renacimiento, período en el cual el lugar de trabajo del arquitecto y sus colaboradores y discípulos, se traslada, de la obra misma, a un estudio. Por consiguiente, es allí, en el atelier del maestro, donde encontramos el tablero de dibujo del estudiante y no en una Escuela, lugar donde la docencia "oficial" se centraba más que nada en conferencias sobre aspectos teóricos e históricos de la arquitectura.

Hasta la Revolución Francesa, la Academia de Arquitectura no cambia en lo esencial, pero sí aumenta en tamaño.

Originalmente, en 1671, había un curso único con siete miembros; en 1699, mediante nuevos reglamentos, se constituyen dos cursos de siete arquitectos cada uno, más un profesor y un secretario, es decir, se aumenta a dieciséis miembros. En 1728, el rey aumentó el número a treinta y dos y en 1756 dividió estos treinta y dos, equitativamente, entre los dos cursos.

La competencia de proyectos, que durante dos siglos y medio habría de ser la parte más importante en la educación de los arquitectos franceses, había comenzado modestamente en 1717, cuando los reglamentos de la Academia establecieron una competencia anual para estudiantes, con una medalla de oro y otra de plata para los ganadores.

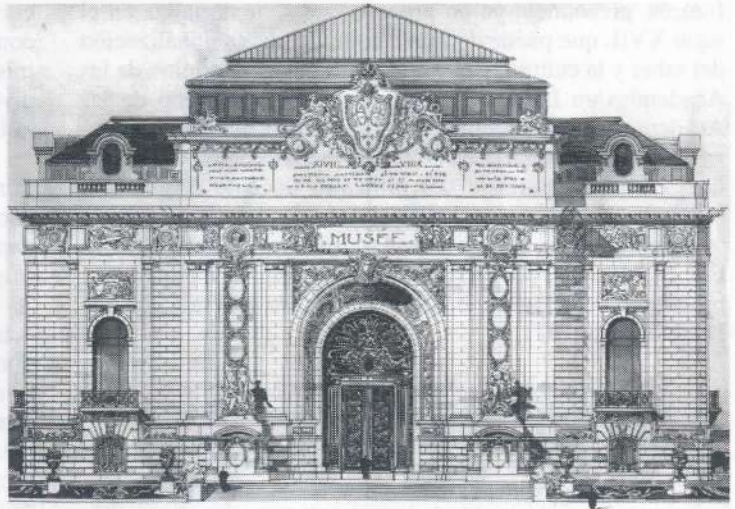
Con el aumento progresivo de alumnos, se hace necesario multiplicar las competencias. En 1763, Marigny crea el "Premio a la Imitación" para ser entregado en competencias mensuales que, por ser más fáciles, se transforman en ensayos para las anuales por el Grand Prix, que era el verdadero fin de fiesta anual.

Es entonces cuando celebra un convenio de complementación con la Academia de Roma para realizar allí estudios durante tres años, plazo en que los becados debían dibujar tanto obras de la antigüedad como sus propios diseños. (En 1870, la Academia les exige hacer estudios detallados de algún edificio romano antiguo considerado importante y enviarlo a París para la implementación de la Biblioteca de la Academia. El primer envío del cual hay constancia, es el de un estudiante que dibujó y estudió los relieves del Panteón).

El Grand Prix adquirió tal importancia, que muchos ganadores, décadas después, llegaron a ser arquitectos eminentes, que incluso alcanzaron el honor de volver a l'Ecole, ahora como académicos.

El 16 de Agosto de 1793, durante la Revolución Francesa, las Academias Reales fueron suprimidas como consecuencia de la petición de un grupo de artistas encabezados por el pintor Louis David: "...En nombre de la humanidad; en nombre de la justicia; por amor al Arte, y por sobre todo, por los jóvenes, destruyamos, aniquilemos estas mortales Academias, que no pueden permanecer más, bajo un régimen libre..."

Como resultado de ésta y otras intervenciones, las Academias fueron abolidas en la noche del 16 de Agosto de 1793. Sin embargo, el Ministerio del Interior decretó que la Escuela de Arquitectura era de inmensa utilidad; de esta manera, ésta sigue funcionando en las salas del Louvre y luego en el Collège des Quatre Nations de Le Vau, bajo la dirección de



Medalla Concurso de Arquitectura 1908 - 1909. 1ª Medalla. Aleman, alumno de M. Pascal.
Un Petit Musée de Tissot d'Art.

David Leroy, quien pudo preservar una cierta continuidad entre el Antiguo y el Nuevo Régimen.

Durante esos años críticos para Francia y, consecuentemente, para l'Ecole des Beux Arts, el número de estudiantes de arquitectura había disminuido sustancialmente. Las exigencias del momento eran muy distintas a las de la época monárquica y se centraban en la necesidad de capacitar ingenieros que pudieran erigir fortificaciones y adecuar los caminos para el desplazamiento de las tropas, y de arquitectos capaces de realizar obras y trabajos públicos (hospitales, cuarteles, etc.), dado el temor a las invasiones extranjeras.

Las instituciones existentes, como l'Ecole des Ponts et Chaussées y las diversas escuelas provinciales que formaban ingenieros, fueron también víctimas del caos generalizado, razón por la cual la Convención, a proposición de Gaspard Monge, aprobó la creación de una nueva Escuela de Ingeniería Civil y Militar - l'Ecole Centrale de Travaux Publics - que empezaría a funcionar en 1794 y que tendría un curso de arquitectura que fue encargado a Jean Nicolas-Louis Durand (1760-1834).

Al comenzar el segundo año de existencia de la nueva Escuela, la Convención acordó que su nombre fuera cambiado al de Ecole Polytechnique y precisó sus objetivos en la formación de estudiantes para la artillería; la ingeniería militar; puentes, caminos y construcciones civiles; minas; construcciones navales y veleros; topografía y, al mismo tiempo, para la libre práctica de aquellas profesiones que requieren del conocimiento de las matemáticas y la física. Esto último alcanzó tal importancia, que de sus aulas egresaron personalidades tales como Henri Poincaré, Auguste Comte y J.L. Gay Lussac.

Entre los profesores que tuvo el curso de Arquitectura de l'Ecole Polytechnique, destacaron J. N. L. Durand y Auguste Choisy. El primero de ellos, Durand, postulaba que los ingenieros necesitaban aprender arquitectura y, ya que el tiempo que para ello se destinaba era escaso, escribió para este

propósito sus famosos *Recueil et parallèle des édifices en tout genre, anciens et modernes* (París: 1800) y los *Precis des leçons d'architecture données à l'Ecole Polytechnique* (París: 1802-1805), en los cuales, a través de la búsqueda de un medio simplificado de representación de los edificios, llega a proponer un verdadero medio de composición distinto al de Beaux Arts.

Robin Middleton señala certeramente (*Architectural Design*, 1978) que Durand "redujo la arquitectura al problema de situar elementos sobre los ejes de una trama regular", para más adelante y en la misma revista agregar que el propio Durand aconsejaba a los estudiantes que aprendieran, antes que nada, a dividir un cuadrado en una grilla regular.

El curso que Durand y sus sucesores realizaban en el Polytechnique sólo constituía una introducción a la arquitectura, de allí que sólo egresó un muy reducido número de arquitectos de renombre, todos los cuales debieron seguir estudios de profundización en l'Ecole des Beaux Arts.

El relativo prestigio del Polytechnique, en lo que a docencia de la arquitectura se refiere, se debe fundamentalmente a la labor de Durand. Pero en lo esencial no se trató de una Escuela de Arquitectura, sino más bien de una excelente Escuela de Ingeniería Civil y Militar, especialmente militar, como que Napoleón incluso les fijó el uniforme que desde entonces usaron y de la cual salieron, entre otros, los Mariscales Foch y Joffre.

En 1795 se efectuó una nueva reorganización en la enseñanza superior en Francia, cuyo aspecto más importante fue la creación del Instituto Nacional de Ciencias y Artes, con cuya constitución se perseguían dos objetivos centrales:

- a) El perfeccionamiento de las ciencias y el arte por medio de la investigación, la publicación de los avances logrados y el intercambio del saber elaborado con otros institutos nacionales o extranjeros.
- b) Desarrollar estudios científicos y literarios que fueran para la utilidad de todos y para la "gloria de la República".

Inicialmente el Instituto estuvo restringido a sólo 144 miembros, divididos en Ciencias Físicas y Matemáticas; Ciencias Políticas y Morales y Literatura y Bellas Artes.

Aquellos años fueron de poca actividad para los arquitectos: a la Escuela del Louvre, que dirigía David Leroy, sólo ingresaron treinta y siete alumnos entre 1793 y 1802, y se comentaba irónicamente que la Escuela ni siquiera tenía nombre propio. Por otra parte, parecía que, junto con cesar de hacer arquitectura, los arquitectos dejaron de pensarla en forma estimulante e incluso se dedicaron a otras actividades artísticas. Ejemplo de falta de pensamiento y vitalidad de la arquitectura de la época fue la Iglesia de la Madeleine, que en 1807 proyectó y construyó Alexandre Pierre Vignon.

Después de la restauración de la monarquía, la Escuela se trasladó nuevamente, esta vez al Convento de los Agustinos. Junto con el traslado, el rey Luis XVIII da a la Escuela una forma, una estructura y un currículum que habría de permanecer inalterable - salvo los ajustes de 1863 - por más de un siglo y medio.

Se constituye así, por Real Orden del 4 de Agosto de 1819, l'Ecole Royale des Beaux Arts, en la que los estudiantes de

Arquitectura tuvieron su propia facultad y su propio régimen de estudios.

La estructura de estudio era de tipo piramidal, constituida por cuatro niveles de exigencias:

- Admisión
- Segunda Clase
- Primera Clase
- Grand Prix de Rome

La primera exigencia que los postulantes debían enfrentar, consistía en encontrar un maestro o patrón de un atelier o taller que aceptara recibirlos, para así iniciar la preparación de los concursos de admisión.

Una vez aceptado en este atelier, el postulante debía inscribirse en l'Ecole des Beaux Arts para optar a la categoría de Aspirante, cuyos únicos requisitos consistían en una carta de presentación de un artista o del patrón del taller y un documento que atestiguara que la edad del postulante escogido no era ni inferior a los quince años, ni superior a los treinta, que era la edad máxima para rendir el examen.

Por su parte, la Escuela daba a los Aspirantes el privilegio de usar la biblioteca, con el fin de bosquejar ideas a partir de sus colecciones y asistir a las conferencias que allí se dictaban.

Admitido ya en la Escuela, el alumno entraba a la Segunda Clase y empezaba a escalar la pirámide. Los estudiantes podían prepararse para los exámenes teóricos sin asistir necesariamente a las conferencias, ya que sólo aquellas que versaban sobre construcción despertaban algún interés; todas las demás parecían haber sido menospreciadas y, aún, ignoradas.

Lo importante eran los talleres y en ellos, el resultado que se tenía en los Concursos de Estimulación, que básicamente eran de Composición Arquitectónica y cuyos programas eran exigibles ora a nivel de un *esquisse*, ora a nivel de un proyecto.

Los programas eran elaborados por el Profesor de Teoría, que en la práctica era el de más alto rango en l'Ecole des Beaux Arts, pues tenía a su cargo todo lo relacionado con los fundamentos teóricos de la docencia.

En el nivel *esquisse* lo característico era el breve tiempo de que se disponía, ya que sólo se concedían doce horas ininterrumpidas para la concepción arquitectónica, su elaboración y el dibujo final.

En el nivel proyecto (*project rendu*) lo característico era que, además de disponerse de un plazo mucho mayor, el trabajo se realizaba en los ateliers bajo la dirección de los maestros y eran juzgados por jurados ad hoc, que elegían a los ganadores considerando especialmente los méritos compositivos del proyecto arquitectónico.

Los temas de construcción - cuatro concursos en el año - eran para proyectos concebidos en piedra, acero, madera o con énfasis general en la construcción, cada uno con una duración aproximada a los tres meses.

Para ser promovido a la Primera Clase, el estudiante tenía que haber tenido créditos en cada uno de estos cuatro concursos, como asimismo en un concurso de matemáticas, en otro de perspectiva y en varios de composición arquitectónica.

A Primera Clase ingresaban los que habían ya aprobado

las exigencias de la Segunda Clase. Aquí, el currículum enfatizaba la importancia de los seis *esquisses* y los seis concursos de proyectos.

El cuarto escalón de la pirámide lo constituía la competencia para el Grand Prix, sin duda la meta de los mejores alumnos, especialmente por la expectación generalizada que provocaba el resultado. El fallo del jurado se comunicaba por la prensa, que a su vez publicaba reportajes sobre el autor y su obra y sobre la exposición que habitualmente se realizaba en la Sala Melpoméne de la Escuela, que atraía numeroso público. Todo este clima y la divulgación de la exposición abrían grandes perspectivas de trabajo al triunfador.

El concurso no era dirigido por la Escuela, sino por la Academia de Bellas Artes del Instituto de Francia, lo que en la práctica significaba que la Escuela no controlaba la culminación de su propio proceso educacional.

La competencia duraba un semestre y en realidad no era un solo concurso, sino más bien tres en uno. El primero, era un *esquisse en loge*, es decir, un ejercicio en que el postulante permanecía encerrado en una sala pequeña - *loggia* - durante las doce horas que duraba la ejecución de la obra, que habitualmente era la fachada de un edificio.

El segundo, era otro *esquisse*, pero ahora de veinticuatro horas de duración, el cual consistía usualmente en resolver un problema de planificación y relaciones urbanas complejas y en el que participaban los treinta mejores calificados del primer *esquisse*.

Finalmente, venía el concurso propiamente tal, en el que sólo podían participar los ocho mejores calificados en el segundo *esquisse*. Esta etapa era dirigida por la Escuela y cada competidor debía hacer un anteproyecto preliminar del cual no podía apartarse sino muy parcialmente, a riesgo de ser declarado "Hors Concours".

Durante estos meses, los concurrentes recibían una especial atención de sus maestros del atelier e incluso al final recibían la ayuda de verdaderos equipos de dibujantes, ya que con el paso de los años, la presentación había adquirido tal importancia que se presentaban láminas acuareladas con fachadas de ocho metros de largo y en bastidores con complejos sistemas constructivos.

El trabajo del jurado era difícil. Sus ocho miembros - todos arquitectos - decidían el orden de la premiación, el que pasaba en calidad de recomendación a quienes tenían que calificarla, es decir, a la Academia, la que normalmente confirmaba el fallo.

El ganador era declarado por la Academia como el arquitecto más prometedor del año y era enviado en calidad de becario por cuatro o cinco años a Roma, con todos sus gastos pagados, para que estudiara *in situ* las lecciones de la Antigüedad. A su retorno a Francia, habitualmente era designado Arquitecto de Gobierno y quedaba, por consiguiente, a cargo de las más importantes obras de arquitectura.

Para la mentalidad contemporánea es difícil comprender que el Taller beauxartiano constituía una cátedra separada de aquella de Composición Arquitectónica; el concepto de "composición" adquiere en ese entonces un especial significado, tanto en el marco de la concepción ecléctica imperante a partir del nacimiento del siglo XIX como en la vertiente racionalista.

Este panorama de l'Ecole se mantiene prácticamente inalterable hasta mediados del siglo XIX, en que renuncia Antoine-Chrysostome Quatremère de Quincy, Secretario Perpetuo de la Academia, defensor incondicional del clasicismo y enemigo declarado de un creciente romanticismo, al que veía como amenaza mortal para la Academia. En nombre de esta posición, Quatremère se había jugado, oponiéndose a los proyectos que Labrouste y Duban habían enviado al Concurso para el Grand Prix de Rome de 1829. Esta posición no fue compartida por la totalidad de los miembros de la Academia, iniciándose así una violenta disputa, que pocos años más tarde habría de traer consecuencias.

En efecto, en 1830, un grupo de estudiantes solicita a Labrouste que abra su propio atelier y se transforme en maestro. Labrouste acepta e igual decisión adopta Duban. En 1831, ambos arquitectos adhieren a las peticiones de un grupo de estudiantes que pedían cambios, entre otros, abrir el Grand Prix a todos los estudiantes calificados, que hubiera estudiantes en los jurados y que la exposición de los proyectos fuera pública antes y después del fallo.

Las reformas fueron rechazadas y la Academia tomó desquite en los jóvenes profesores quienes, pese a sus esfuerzos, no lograron que ninguno de sus pupilos obtuviera siquiera un tercer premio en algún Grand Prix.

En términos generales puede afirmarse que a estas alturas la Academia sigue propiciando decididamente el estilo "clásico francés" y, por ende, en l'Ecole des Beaux Arts no se enseñaba el gótico bajo ningún pretexto. Los estudiantes, en cambio, parecen vislumbrar otra modernidad, en función de los sorprendentes logros de la Revolución Industrial, que cambian el entorno y la cultura en forma cada vez más acelerada.

Sus inquietudes no serán comprendidas ni encauzadas, sino más bien reprimidas, y un siglo más tarde reventarán violentamente, sobrepasando el ámbito de lo puramente académico.

En 1856, Labrouste renuncia a la docencia y los estudiantes recurren entonces a Eugène Emmanuel Viollet le Duc, que había destacado como arquitecto en algunas restauraciones importantes (Vézelay, Amiens, Notre Dame de París, Chartres, Reims, etc.) las cuales le fueron convenciendo de que el gótico, como estilo y concepción arquitectónica, debía ser preservado y que la lógica de su estructuración debiera ser fundamento de la arquitectura del siglo XIX; todo esto fue expuesto en su Dictionnaire Raisonné de L'Architecture Francaise du XVIe. Siécle.

Al poco tiempo de inaugurar Viollet le Duc su atelier, detectó que su teoría, reforzada por sus "Entretiens sur l'Architecture", no sólo no era asimilada por los estudiantes en la praxis de sus proyectos, sino que tampoco adherían a sus enseñanzas, en vista de lo cual cerró su atelier en 1858, al cabo de dos años de trabajo.

A pesar de este fracaso, siguió pensando en la docencia y en su teoría del neo-gótico. Además, prosiguió escribiendo sus "Entretiens" y continuó frecuentando la Corte del Segundo Imperio, lo que habría de darle mejores resultados.

Es así que, con la ayuda del Conde Nieuwkerke, Superintendente de Bellas Artes, obtiene que el 13 de Noviembre de

1863, el Ministerio de la Maison de l'Empereur et des Beaux Arts presente un informe que, entre otras reformas, propone y acuerda la creación de ateliers oficiales, la rebaja de la edad máxima para optar al Grand Prix de Rome, de treinta a veinticinco años, la supresión del segundo premio del Grand Prix, la pérdida de las atribuciones de la Academia para dirigir las competencias y la rebaja de cinco a cuatro años de la beca en Italia, de los cuales sólo dos debían realizarse en Roma y los otros dos eran de libre elección.

El propósito de las reformas era claro: el control de l'Ecole des Beaux Arts y de la Academia de Roma pasarían al Gobierno. Pero no iba a ser fácil, porque se organizó una fuerte oposición no sólo por parte de los docentes, sino también de la mayoría de los estudiantes.

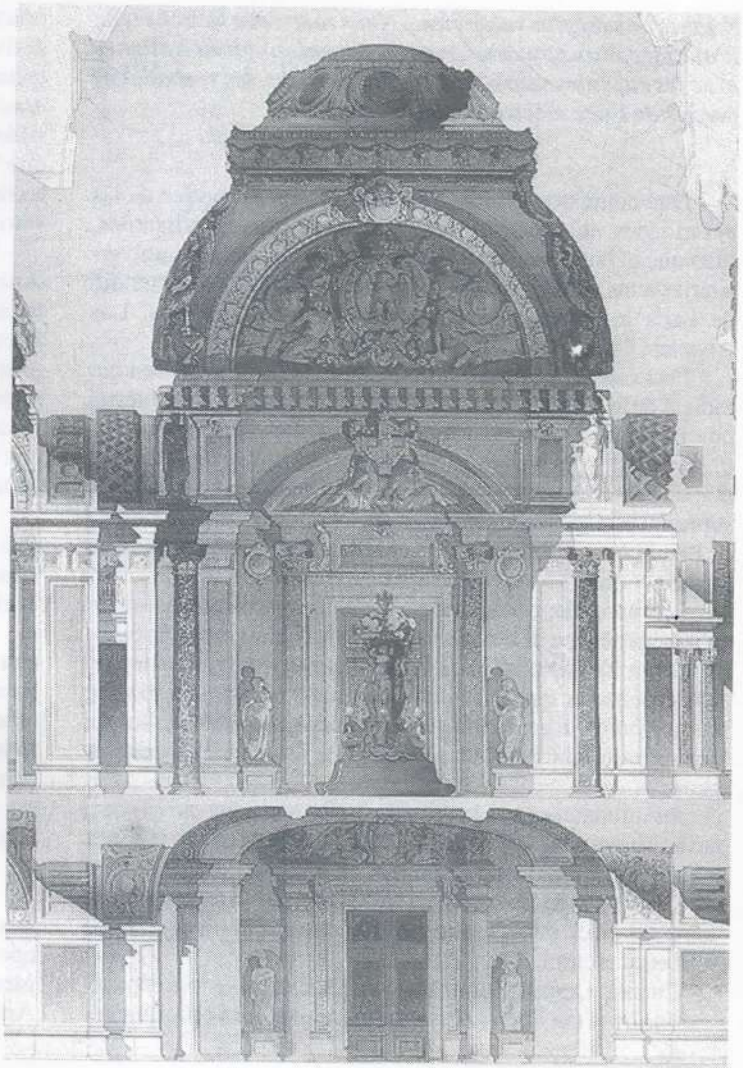
El Gobierno reaccionó y el 6 de Diciembre, en una maniobra eminentemente política, Napoleón III decretó como "testimonio de su benevolente solicitud para con los estudiantes", que la exigencia de edad máxima no fuera considerada hasta 1867 y que en los tres años siguientes, si el triunfador era mayor de veinticinco años, habría otro Grand Prix para un menor de veinticinco.

Los estudiantes obtuvieron ese "triunfo", pero en lo fundamental los cambios ordenados por el Gobierno se mantuvieron.

Respecto al profesorado, los cambios fueron drásticos. La reforma terminó con las cátedras en propiedad vitalicia, y por medio de sucesivos decretos, en 1863 y 1864, se designaron nuevos profesores, y algunos fueron confirmados con el compromiso explícito de aumentar el número de conferencias que tradicionalmente se exigía a las cátedras. Entre ellos estaba el hombre designado como profesor de Historia del Arte y Estética, tal vez el cargo de mayor trascendencia en l'Ecole de Beaux Arts, ya que convertía a quien lo profesaba en líder intelectual de todas las secciones de la Escuela. El elegido fue Eugene Emmanuel Viollet le Duc.

En su primera charla, en medio de la expectación pública, Viollet le Duc fue abucheado y su exposición fue juzgada unánimemente como aburrida y sin interés. En la segunda, sólo para estudiantes, el resultado fue el mismo, y así sucesivamente hasta que a los dos meses Viollet le Duc renunció. La campaña del Gobierno se perdió, y una a una las reformas fueron suprimiéndose. La cátedra de Viollet le Duc fue asumida por Hippolyte Taine y los ateliers oficiales se mantuvieron, pero sin eliminar los privados. Estos, sin embargo, fueron perdiendo importancia en forma gradual, y ya a mediados del siglo XX los oficiales fueron categóricamente más importantes.

Se cumplía así una última fase de la modalidad beauxartiana de la enseñanza de la Arquitectura, aquella en que l'Ecole des Beaux Arts asumía el total de dicha docencia, incluyendo el Taller. A lo largo de la historia, éste había cambiado su domicilio desde la obra o faena al atelier de un maestro, y desde allí a una sala de escuela, en la cual se procurará recrear las condiciones y características de la realidad. L'ecole des Beaux Arts, nacida de la Academia, tutelaré las dos últimas



Emmanuel Brune, primer Grand Prix de 1863. Ecole des Beaux-Arts, París.

etapas, por casi 300 años.

La Escuela siguió su marcha con los cambios y reformas que toda institución viva requiere para adecuarse a los tiempos. Entre 1864 y 1968, es decir en un lapso de ciento cuarenta años, el cambio más importante fue el de la instauración en 1867 del título de "Architecte D.P.L.G." (Diplomé par le Gouvernement) que paulatinamente fue ganando importancia, hasta que en 1887 el Gobierno otorgó dicho título a todos los ganadores anteriores del Grand Prix.

A partir de entonces, en lugar de un programa único para todos los competidores, cada cual tuvo el derecho de proponer su propio programa, y al momento de cumplirse el plazo de entrega, cada estudiante presentaba su proyecto (Proyecto Final) con la esperanza de obtener su título de Arquitecto D.P.L.G.

Llegamos así a 1968. La situación general que el mundo vivía entonces fue descrita por el arquitecto Warren Chalk en un texto simple y directo: "*Au cours de cette seconde moitié du XXe siècle, les vieilles idoles s'écroulent, les vieux principes deviennent étrangement hors de propos, les vieux*

dogmes ne sont plus valables... Nous sommes a la recherche d'une idee, d'un nouveau langage, de quelque chose a aligner avec les capsules spatiales, les calculatrices, les emballages perdus de l'age electroatomique, etc."

Este contexto político, radicalizado por la rigidez de las autoridades universitarias ante las demandas estudiantiles, hizo que el conflicto se trasladara desde las ciudades universitarias a las calles, con una rara unanimidad que se extendió de París a Santiago de Chile, pasando por Londres, Los Angeles, Caracas, Berlín, Valparaíso, etc.

En Francia, los estudiantes proponían no sólo un cambio radical de la Universidad, sino también el cambio de gobierno que presidía el general Charles de Gaulle. Después de los disturbios de Mayo en París y en Nanterre, un decreto firmado por el Presidente de Gaulle y su Ministro André Malraux, suprimió la responsabilidad de enseñar arquitectura para l'Ecole de Beaux Arts, reorganizaba la enseñanza de la arquitectura en Francia y eliminó los Grand Prix de Rome.

La trascendencia de l'Ecole des Beaux Arts radicó no sólo en su vigencia en el tiempo (1671- 1968), sino muy especialmente por lo que implicó en la unificación y universalización de la enseñanza, que se evidencia en las obras construidas por sus discípulos en lugares tan diferentes como San Petersburgo, Santiago de Chile, Washington D.C. y todas las capitales europeas.

Su influencia en el ámbito de la docencia fue tan grande, que aún hoy su legado persiste a través del sistema de talleres, del tipo de aprendizaje y del uso sistemático del dibujo en todas sus formas, del sistema de concursos y jurados y del "aprender haciendo", como método nuclear en la enseñanza de la arquitectura.

Cuenta Denise Scott Brown, en *Learning the Wrong Lessons from the Beaux Arts* que, en su gran mayoría, quienes

practicaban y seguían las lecciones de l'Ecole de Beaux Arts derivaban su experiencia y habilidades de un legado de arquitectura clásica construido a través de un proceso de más de doscientos años de cambios realizados de manera muy conservadora. Comparaba esa realidad con nuestra época, diciendo que "en nuestro pasado reciente hubo revolución en la arquitectura, en tanto que en el pasado de (l'Ecole de) Beaux Arts sólo hubo una lenta evolución en sus métodos y teorías".

El comienzo del fin de l'Ecole des Beaux Arts fue gestándose como natural consecuencia de la miopía de quienes no quisieron reconocer que fuera de la escuela ocurrían acontecimientos muy importantes, que el arte se renovaba, que las técnicas evolucionaban, que los programas arquitectónicos recogían otros modos de vivir y actuar y que los graduados de l'Ecole ya no "construían para el Rey", sino para una sociedad que requería arquitectos capacitados para atenderla y servirla en todas y cada una de sus urgencias.

Todos estos acontecimientos no reconocidos y aún ignorados produjeron un quiebre en el equilibrio que siempre debe existir entre la disciplina y la docencia que la transmite y que la elabora, para que sea viva y siempre actual.

Las Academias se fundan para cautelar las conquistas de una cultura; sus Escuelas, para transmitir las. Cuando esas formas de la cultura cambian radicalmente -y en este caso especial bajo el impacto de un proceso como la Revolución Industrial- es necesario reelaborar formas y contenidos radicalmente. En esta ocasión, los importantísimos acontecimientos de la Edad Contemporánea superaron la capacidad de reacción de la comunidad académica.

Terminaba así la más importante experiencia que hasta hoy ha habido en relación a la enseñanza de la arquitectura, la que, con todos los defectos y limitaciones a que se ha hecho mención, supo preservar para la arquitectura su condición de Arte Mayor y, para el arquitecto, la condición de Artista. □

LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMIA Y LA ADMINISTRACION DE EMPRESAS EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS

Cabe a las instituciones de educación superior el perfeccionamiento y actualización del contenido y métodos de las diferentes disciplinas y carreras que dictan. Es por ello que la Facultad de Ingeniería Comercial de la Universidad Finis Terrae ha realizado recientemente un encuentro en torno a la enseñanza de la Economía y la Administración de Empresas - disciplinas que en nuestro país se integran en la carrera de Ingeniería Comercial.

Para intercambiar ideas al respecto, el Decano de la Facultad, Daniel Tapia de la Puente, se ha reunido con destacados académicos y profesionales que, de una u otra manera, han estado o están relacionados con la docencia y la investigación en las mencionadas disciplinas. La presente Sección reproduce estas conversaciones, que creemos serán de interés y utilidad para docentes y estudiantes de las Facultades de Economía y Administración de las universidades chilenas, y para otros profesionales relacionados con esta área del conocimiento.

MESA REDONDA EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMIA

Participan: Daniel Tapia, Oscar Muñoz y Carlos Williamson.

DANIEL TAPIA DE LA PUENTE es Decano de la Facultad de Ingeniería Comercial de la Universidad Finis Terrae. Ingeniero Comercial con mención en Economía en la Universidad de Chile y M.A y Ph.D.(c) en Economía en la Universidad de Chicago, ha sido profesor en las universidades de Chile y Católica de Chile, en la Escuela de Negocios de Valparaíso y en la Escuela Latinoamericana para Graduados (ESCOLATINA). Ha sido Vicepresidente del Banco Central de Chile, consultor del Banco Mundial y director de diversas empresas del sector financiero.

D. Tapia: La Universidad Finis Terrae desea contribuir al perfeccionamiento de la enseñanza universitaria en nuestro país, a través de la confrontación de diferentes experiencias relacionadas con las disciplinas y carreras que imparte. En el caso de nuestra Facultad, nos corresponde conocer y discutir sobre el actual estado de la enseñanza de la economía y de la administración de empresas en Chile. Como primer paso, hemos invitado a académicos que tienen o han tenido una alta cuota de participación y responsabilidad en esta materia en distintas universidades chilenas y extranjeras.

El objetivo primordial de esta reunión es conversar con nuestros invitados sobre la enseñanza de la economía. Para introducir el tema y escuchar sus comentarios, quiero proponer dos enfoques. En primer término, podríamos comentar lo que ha sido la enseñanza de la economía en nuestro país; en segundo lugar, podríamos referirnos a lo que sucede con la enseñanza actual de la economía en distintos países y la orientación que estos estudios están tomando.



*Daniel Tapia De la Puente
Foto Página 50: Oscar Muñoz
Foto Página 51: Carlos Williamson.*

Este último es un tema muy debatido en la actualidad, sobre todo en los Estados Unidos. Seguramente ustedes ya han tenido la oportunidad de conocer el resultado de varios simposios sobre la enseñanza de la economía en las universidades norteamericanas. En ellos se menciona, por ejemplo, la preocupación por la desvinculación entre los estudios de pre y postgrado. Además, se han cuestionado los programas de enseñanza y se han hecho encuestas sobre la forma en que estos programas se están llevando a cabo.* Como nosotros estamos insertos más o menos en la misma línea creo que se nos pueden presentar problemas similares en cuanto a la formación de los estudiantes que están a nuestro cargo. Esta es sólo una introducción al tema de esta conversación, en la cual nos interesa especialmente escuchar la opinión de nuestros invitados.

Oscar Muñoz:- Quiero comenzar haciendo algo de historia. La Escuela de Economía de la Universidad de Chile se formó poco antes de que Pedro Aguirre Cerda asumiera la Presidencia de la República en 1938. Hay alguna coincidencia entre la fundación de esta escuela, la CORFO y la política económica del Frente Popular. La escuela podría considerarse como un instrumento de esa política. Don Pedro Aguirre creía en la necesidad de industrializar el país y fomentar la actividad agrícola y productiva y parece que él detectó la necesidad de formar profesionales de la economía. Entonces se formó la Escuela de Economía y Comercio, como se llamaba en esos años. Ahí se iniciaron profesionales como Flavián Levine, por ejemplo, que fue presidente de la CAP por muchos años; él perteneció a las primeras generaciones de ingenieros comerciales egresados de la escuela.

Cuando yo ingresé a la escuela la mayoría de los profesores eran ingenieros comerciales. Había varios profesores que eran abogados, a cargo de cursos de derecho; también teníamos algunos docentes que eran ingenieros civiles, a cargo de cursos de tecnología industrial y evaluación de proyectos.

C. Williamson:- Cuando yo era estudiante en la Universidad Católica, la carrera ya estaba establecida, y los docentes eran ingenieros comerciales. La Universidad Católica y la Universidad de Chile tienen dos especialidades hace muchas décadas, pero, ¿cuándo aparece la especialidad de economía propiamente tal?

O. Muñoz:- No sé cuando aparece, pero cuando yo estudié ya había dos especialidades. Puede ser que se pudiera optar por no obtener mención, pero uno podía elegir mención en administración o mención en economía. Claro que en mi época la elección era en el último año, en el quinto año de la carrera; teníamos cuatro años comunes, pero poco después de que yo egresara se cambió el régimen, se pasó a régimen semestral y la división se produjo antes. Esto tuvo variaciones con el tiempo: en algunas épocas se optaba en tercer año; en otras, en segundo.

D. Tapia:- ¿Significa eso que se redujo el número de cursos de economía para los administradores de empresa, respecto a cuando existía el régimen de cuatro años comunes?

O. Muñoz:- Yo diría que se redujo en cantidad y en calidad, porque se diseñaron cursos paralelos de economía para los de administración.

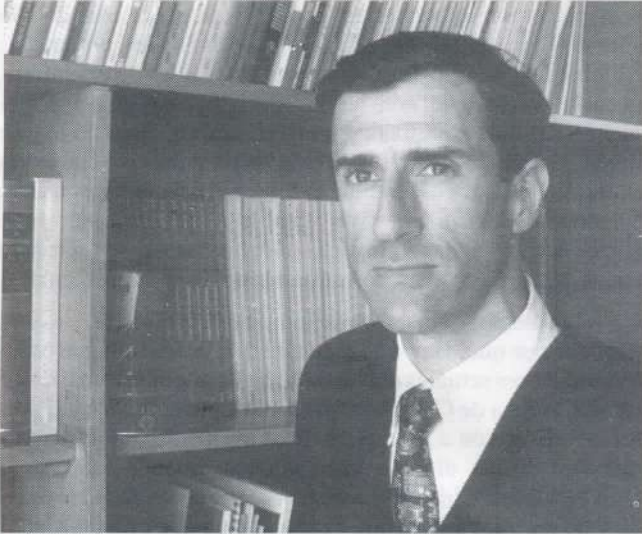
D. Tapia:- Esa tendencia pareció continuar durante un tiempo. A mediados de la década del 60 existía una división más exagerada: había dos semestres comunes a ambas menciones y después cuatro años en que la separación era total. Creo que la experiencia fue negativa, porque la formación económica de los administradores de empresa resultaba muy insuficiente, y para los economistas, su formación en contabilidad era muy débil, estando además impedidos de seguir una especialidad tan afín a la economía, como es la de finanzas.



OSCAR MUÑOZ GOMA es Ingeniero Comercial (mención Economía) en la Universidad de Chile y Ph.D. en Economía en la Universidad de Yale. Entre sus numerosas publicaciones, merecen citarse *Crecimiento Industrial de Chile, 1914 - 1965* (Santiago: Instituto de Economía y Planificación, Pub. N° 105, 1968); *Chile y su industrialización: pasado, crisis y opciones* (Santiago: CIEPLAN, 1986), y "Economía y sociedad en Chile: frustración y cambio en el desarrollo histórico", *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, UNESCO, 1992. Oscar Muñoz ocupa el cargo de Presidente de CIEPLAN.

C. Williamson:- La historia de lo que sucede en la carrera de ingeniería comercial en la Universidad Católica no la conozco a fondo. Fui alumno hace quince años, pero me parece interesante este último tema, porque nosotros hemos vuelto al sistema que menciona Oscar. Por lo menos en los últimos veinte años, hasta el año pasado, teníamos un esquema en el

* Se refiere a los simposios cuyas conclusiones aparecieron en el *Journal of Economic Literature*, Vol. XXIX (Septiembre 1991). Los trabajos que comentan estos resultados son: "Report of the Commission on Graduate Education in Economics", redactado por la Comisión de Educación de Postgrado en Economía, integrada por distinguidos economistas y dirigida por Anne O. Krueger, de Duke University, y "The Education of Economists: From Undergraduate to Graduate Study", preparado por el Committee of College Faculty and the Oberlin Conference. El tercer trabajo fue redactado por W. Lee Hansen, de la Universidad de Wisconsin, sobre "The Education and Training of Economics Doctorates". (N.del E.)



CARLOS WILLIAMSON BENAPRES es Licenciado en Ciencias Económicas, Ingeniero Comercial (1976) y Magister en Economía en la Universidad Católica de Chile. Recibió su M.A. en Economía en la Universidad de Chicago (1981). Ha desempeñado diversos cargos directivos en el Instituto de Economía de la Universidad Católica de Chile, del que es Director desde 1988. Ha publicado trabajos en su especialidad y es, además, redactor económico de *El Mercurio*.

cual los dos primeros años eran comunes y después se producía la división en las especialidades respectivas, para una carrera de ingeniería comercial de cinco años. El año pasado pusimos en marcha una reforma curricular, en la cual creamos una licenciatura única de cuatro años para economistas y administradores, con todos los cursos comunes. Al mismo tiempo, aumentamos el número de cursos de economía que tienen que tomar los administradores, un poco debido a nuestro diagnóstico de que la formación de economía que tienen muchos administradores de empresa es precaria, por no decir bastante mala. De manera que hemos vuelto al sistema de cuatro años comunes y una especialidad a nivel de quinto año que también constituye el primer año de postgrado. En consecuencia, el alumno que sigue economía de postgrado realmente va a tener una buena formación en término de conocimientos de economía. Por su parte, el alumno que sigue la especialidad de administración ya tuvo en el pre-grado de licenciatura esos cursos teóricos, que no digamos que lo habilitan para opinar con cierta propiedad, pero al menos mejoran significativamente la calidad del análisis económico que es capaz de hacer un administrador de empresa en su propio trabajo.

O. Muñoz:- Como Uds. saben muy bien, en Estados Unidos Economía y Administración son dos carreras diferentes.

C. Williamson:- Incluso, no sé si en otros países de América Latina existe algo similar al ingeniero comercial que tenemos acá en Chile; entiendo que no. Lo que existe en otros lados son licenciaturas, generalmente con estudios de cuatro años.

O. Muñoz:- Desde luego, el título profesional no existe en América Latina. No sé si exista en algún país; alguna vez creo haber oído que en alguna parte también tenían ingenieros comerciales, pero no me acuerdo dónde. En general, son dos carreras.

D. Tapia:- Dos carreras que llegan hasta el doctorado, si bien en Administración de Empresas el doctorado sólo tiene objetivos académicos; el grado de master, en cambio, tiene objetivos claramente profesionales.

O. Muñoz:- Por mi parte, yo me convencí que en realidad, por lo menos a nivel de pregrado, el ideal es que haya el máximo de formación común, sobre todo en el mundo moderno. Los economistas necesitan, como economistas, conocer mucho de la empresa, de cómo funciona, de finanzas ...

D. Tapia:- Al parecer es la tendencia que se está imponiendo en las universidades. En la Universidad Finis Terrae se realizó un cambio curricular en 1989, cuando recién se iniciaba la carrera. Esta reforma permitió que, del total de cincuenta cursos que se requiere para ambas menciones, cuarenta y una asignaturas sean comunes. Con esto, se pretende otorgar una buena formación económica a los administradores de empresas, y dar una formación completa en la línea de contabilidad y finanzas y en las áreas cuantitativa, matemática y humanista a los economistas.

O. Muñoz:- Creo que siempre ha existido la idea de que la formación de los especialistas en economía y administración en Chile es muy buena comparada con el resto de América Latina. Y, según parece, hemos creado algo original, como es la carrera de Ingeniería Comercial. Esto se comprueba por la cantidad de estudiantes latinoamericanos que venían a aprender economía y administración en Chile.

En particular, Escolatina** fue una institución que marcó una época, porque gozó de mucho prestigio a nivel latinoamericano y vinieron muchas generaciones de estudiantes a hacer un postgrado en economía. De hecho, creo que fue la única formación más avanzada que tuvieron. En general, creo que Chile ha tenido una buena tradición en la formación de economía.

C. Williamson:- Y la sigue teniendo. La experiencia nuestra ha sido en algún grado sorprendente. Los programas de economía de nuestra Facultad han tenido una excelente recepción en América Latina. Tenemos actualmente más o menos cien alumnos extranjeros de ocho o diez países centroamericanos, y también alumnos de Paraguay y Bolivia. Son alumnos que ya tienen dos o tres años de economía en muchos casos, y que vienen a obtener una licenciatura, o bien son economistas que estudian algunos programas de postgrado o de postítulo. Al comienzo, pensamos que si nuestros alumnos extranjeros ya habían cursado dos o tres años de economía, entonces eran alumnos que podían ingresar a los dos últimos años de la carrera, pero, a poco andar, nos comenzamos a dar cuenta que la asimilación era imposible y que era necesario partir prácticamente desde cero. Yo atribuyo esto a diferentes escuelas de

** Escuela Latinoamericana para Graduados de la Universidad de Chile (N.del E.)

enseñanza y de pensamiento. Son alumnos que tienen muchos cursos de historia y de historia económica, con cursos de orientación marxista, que se alejan de una escuela de pensamiento más neoliberal, que es lo que básicamente se enseña en la gran mayoría de los países hoy en día. El alumno se enfrenta, por una parte, a una realidad que desconoce y, en segundo lugar, posee un tipo de análisis económico que es diferente. Los alumnos nos dicen que sus problemas llegan cuando se les evalúa: "Cuando nos preguntan, nos piden que hagamos un análisis económico, y nosotros estamos acostumbrados a dar definiciones sobre ciertas cosas". Es esta, creo yo, la causa de que sean incapaces de insertarse en un sistema como el nuestro a la altura que les correspondería, de acuerdo a los años de estudio que tienen ellos en sus países. Creo que tenemos una tradición en Chile y la seguimos teniendo y creo que sigue existiendo una gran brecha entre lo que es la enseñanza de economía en nuestro país y lo que es la enseñanza de la economía en otros países latinoamericanos, aunque no conozco bien la realidad de otros países culturalmente más maduros, como es el caso de Argentina y Brasil.

D. Tapia:- Escolatina tenía también el mismo problema con los alumnos extranjeros y había por ello un curso de nivelación; esto permitía tener un postgrado de mejor nivel.

C. Williamson:- Para obviar el problema de la calidad general del postgrado hay dos vías de solución. Por un lado hemos perfeccionado mucho la selección. Para ello hemos seguido el siguiente planteamiento: no importa tanto que el alumno sepa economía, lo que importa es que sea inteligente y que tenga potencial para aprender. Aquí, nos hemos encontrado con la sorpresa que muchas veces ese potencial lo encontramos en alumnos extranjeros de matemáticas o de ingeniería, que tienen una buena base y una buena capacidad de análisis matemático, que es lo que se necesita en la carrera de economía. Hemos tenido una buena experiencia con alumnos que no son economistas y que, incluso, están recién iniciando sus estudios. Por esta razón, nuestros exámenes de admisión subrayan los aspectos cuantitativos, matemáticos y estadísticos, y para nosotros eso es mucho más importante que si el alumno conoce la teoría cuantitativa del dinero. En segundo lugar, hemos creído conveniente que ellos se integren dentro del sistema desde el comienzo y más que crearles cursos especiales a ellos, los hacemos bajar de nivel y los integramos con alumnos chilenos en cursos básicos de pregrado, de modo que se adapten poco a poco. Y ha sido una buena experiencia.

D. Tapia:- Lo que tú señalas es, aparentemente, parte del problema que está viviendo la enseñanza de la economía en los Estados Unidos: el nivel de exigencia de requerimientos matemáticos del postgrado ha creado un conflicto, porque la diferencia es demasiado grande entre el pre y el postgrado. Al entrar al postgrado, los alumnos se encuentran con un grado de exigencia matemática tal que muchos abandonan; creen que no son capaces de entender la complejidad de las matemáticas, o bien encuentran que les han cambiado la carrera, porque en el pregrado están acostumbrados a un tipo de análisis económico como el que hacemos en Chile, que es intuitivo, analítico, de economía aplicada, y ahora deben enfrentarse a cursos de matemáticas avanzadas, a los que no encuentran ninguna

semejanza con la economía. Esto es más grave cuando son alumnos que provienen de otras especialidades, porque las matemáticas se transforman entonces en una barrera infranqueable si vienen del área humanista, o les es de gran ayuda si vienen del área matemática, pero en ambos casos no logran juntar la rigurosidad del análisis matemático con la teoría económica. Es algo que quizás a la mayoría nos ha pasado. Cuando se llega a ese nivel casi se tiene que optar entre aprender muy bien matemáticas o seguir tratando de aprender economía. ¿Cómo han enfrentado ustedes este problema?

C. Williamson:- Nosotros no lo hemos enfrentado, y quiero explicar por qué. Hay que recordar que prácticamente todos los profesores actuales del Instituto de Economía de la Universidad Católica de Chile son formados en la antigua tradición. La incorporación a las matemáticas avanzadas, incluso a mí, que soy de las últimas generaciones, no nos tocó en la Universidad de Chicago. Es un fenómeno de las décadas de los 80 y de los 90; yo diría que es una actitud que está presente y que se siente en las conversaciones de los consejos de profesores cuando se piensa en el futuro. El Instituto se ha ido envejeciendo; hay una inquietud presente y se piensa qué va a pasar a futuro, esto es, si se va a ir aumentando esta brecha entre la forma cómo se enseña economía en Estados Unidos y en Europa y lo que nosotros hacemos hoy día. Es una inquietud que todavía no está resuelta, pero que evidentemente es importante para pensarla hacia el futuro.

D. Tapia:- El debate que se ha dado va todavía más allá: los participantes en los simposios mencionados se han preguntado si la excesiva matematización y modelación es verdaderamente un avance.

C. Williamson:- El problema también nos atañe, porque van a seguir yendo, seguramente, alumnos chilenos a estudiar al extranjero - y de hecho van muchos, no de los nuestros, porque nosotros no hemos seguido enviando becados a Estados Unidos - y tanto ellos como otros postulantes a postgrados se van a encontrar con una crisis debida a una falta de comunicación entre los economistas, que hablan otro lenguaje. Va a llegar un postgraduado de alguna universidad norteamericana y va a dictar un seminario y se va a encontrar con que los profesores de acá son incapaces de seguirle; estoy pensando básicamente en la enseñanza. Esto se complica todavía más por la falta de contacto con la realidad del economista académico, que le incapacita en alguna medida para tomar decisiones en materia de política económica. Yo estoy pensando en términos de la enseñanza de la disciplina; creo que ahí hay un problema serio que no hemos abordado, pero es una inquietud que está presente.

O. Muñoz:- Ese es un tema antiguo, porque en cada generación se plantean problemas parecidos y el problema de la economía matemática viene de muy atrás. Lo que pienso es que a menudo se tiende a pensar o a usar un criterio de homogeneidad, es decir, viene una onda y todos tienen que seguir esa onda. Viene la onda de la economía matemática y lo bueno o lo óptimo es que todos los estudiantes de economía y los economistas entren en ese enfoque. Creo que el ideal es abrir opciones alternativas. En principio, pienso que las matemáticas hay que usarlas como un instrumento al servicio de la economía, pero no pueden reemplazar así no más al análisis

económico. Esta, por lo demás, no es una opinión personal mía. He leído opiniones similares y es un tema que me interesa en la literatura económica; me ha tocado leer artículos de economistas muy famosos, Premios Nobel de Economía, autoridades del pensamiento económico en Estados Unidos, que plantean algo parecido, es decir, advierten contra el riesgo de la matematización de la economía y convertir el análisis económico, o más bien subordinarlo al manejo del instrumental matemático.

Creo que es un error como tendencia exclusiva y maximizada. Creo que el ideal sería que en las escuelas de economía hubiera una alternativa para economistas matemáticos muy avanzados, o sea gente que tiene esa vocación, que tiene facilidades para utilizar el instrumental matemático y que sabe manejar los modelos más sofisticados. Creo que es un riesgo y sería, además, un desperdicio de recursos, embarcar a todas las generaciones o a todas las promociones de estudiantes en ese tipo de enfoque, porque tiene un costo, porque no es gratuito entrar en eso. El costo es que se va perdiendo relevancia, se va perdiendo sofisticación cualitativa y ubicación en los problemas, porque creo que la mayoría de los problemas que tienen que resolver los economistas, sean del sector público o del sector privado, se prestan difícilmente para un tratamiento matemático muy sofisticado. Creo que el mayor uso del instrumental matemático es en la docencia y en la investigación académica. Pero cuando un economista tiene que enfrentar problemas de políticas económicas, problemas de resolución de situaciones, de opciones institucionales, las matemáticas le ayudan poco y el costo es que las otras habilidades no se desarrollan, no se forman suficientemente y entonces caemos en la simplificación de pensar que hay un molde que es el óptimo y descuidamos otros.

Creo que - sobre todo pensando en el Chile actual, en que la carrera se ha desarrollado mucho - hay muchas universidades en el país y muchas escuelas de economía y administración. El ideal sería que hubiera un rango de alternativas, que las escuelas fueran optando por diversas líneas. Las universidades más tradicionales, como las universidades de Chile y Católica, tienen la responsabilidad de estar un poco en todos los campos, no pueden abandonar ninguno, pero deben abrir opciones a sus estudiantes. Yo me acuerdo que en Yale había centros especializados y muy buenos; me acuerdo que había un centro de economía matemática y había otros centros que apoyaban la investigación y ahí se hicieron trabajos pioneros, y al mismo tiempo había otro grupo que apoyaba los estudios de desarrollo económico comparado entre países, y ésta también era otra línea muy buena en su campo y los estudiantes elegían dónde irse a partir de un núcleo común de formación. Creo que la economía matemática tiene ventajas, tiene mucho que ofrecer y aportar, pero creo que como economistas también tenemos que ser críticos respecto hasta dónde llegar. Creo que hay un campo como de cultura matemática básica que todos tienen que tener y que seguramente hoy es más avanzado de lo que fue en mi época, pero a partir de ahí, de las materias de cultura general se entra ya a técnicas matemáticas que son muy sofisticadas.

D. Tapia:- El conflicto se da especialmente a nivel de postgrado. El programa de ingeniería comercial que tenemos en Chile básicamente es de enseñanza de pregrado, aunque incorpora

una introducción a lo que sería un postgrado en Estados Unidos. A pesar de ello, nos vamos quedando algo atrás en la base matemática por este "salto tecnológico" que se ha producido. El problema lo suelen tener los alumnos que van a estudiar un postgrado fuera, especialmente a algunas universidades norteamericanas y europeas. Yo tengo la impresión que, con la formación que nosotros les damos tienen las condiciones necesarias para manejar las técnicas del análisis económico, lo que les permite incorporarse más bien al mundo real que al académico. Para el que quiera seguir un postgrado en economía, de acuerdo a cómo han evolucionado los programas, le sería de gran utilidad, cuando no estrictamente necesario, tomar algún curso de matemáticas avanzadas antes de continuar sus estudios de postgrado. Creo que es ahí donde se produce el quiebre y esto dificulta la posibilidad de tener un programa de doctorado en el país al estilo de los que se imparten en las principales universidades de Estados Unidos, o más bien un programa de doctorado que posea esa orientación de "alta tecnología".

C. Williamson:- Yo comparto esa opinión y creo que ésta es una tendencia mundial. No es que las universidades se estén diversificando en dos tendencias distintas, sino que hay una tendencia mundial en ese sentido, que es más notoria todavía en escuelas de economía como la Universidad de Chicago, donde siempre hubo una tendencia a buscar un enfoque distinto al que se podría dar en otras escuelas, las que hacen énfasis en el uso de modelos económicos más complejos y donde la matemática, también, tiene un rol mucho más importante que jugar. Esta tendencia permea todo el sistema universitario norteamericano, y hablo de las grandes escuelas de economía de Estados Unidos. Respecto al segundo punto que señalas a nivel de postgrado, no estoy seguro si eso nos impide a nosotros como escuelas de economía tener programas de doctorado.

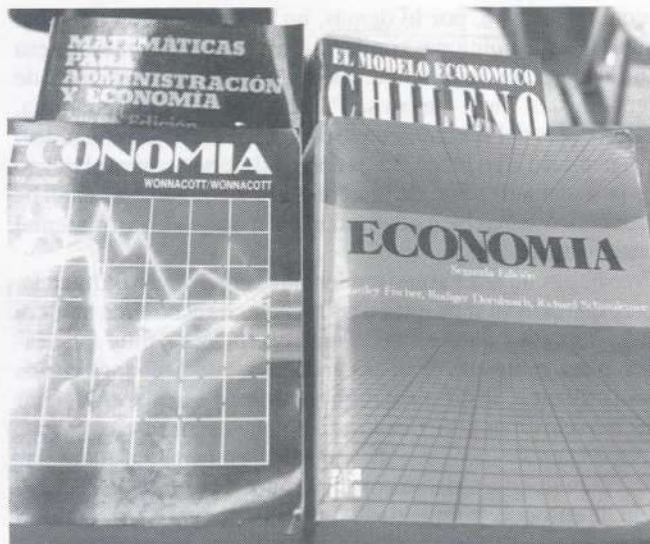
O. Muñoz:- Es que nosotros no tenemos por qué subirnos al mismo carro con nuestros programas de doctorado. Eso debería quedar para el alumno que quiere estudiar afuera; a lo mejor, pasar más allá de un magister en economía ya no le sirve aquí como le servía hace veinte años.

C. Williamson:- Pero tal vez podríamos aprovechar la buena tradición que todavía tenemos, para crear programas de doctorado que no aíslen al individuo, que no lo hagan confundirse en el bosque de esta maraña matemática, y que subrayen las bondades de un buen análisis económico para que sea útil posteriormente en su trabajo.

O. Muñoz:- Quiero agregar un punto sobre lo anterior, porque comparto todo lo aquí se ha dicho, y esto refuerza la idea de que en Chile y en América Latina debieran haber más postgrados para no tener que depender tanto de los postgrados norteamericanos, por más que sus programas se adecúen a las necesidades del campo profesional. Sin embargo, y pensando siempre en dejar abierta la posibilidad de gente que vaya a Estados Unidos - porque eso, naturalmente, va a seguir existiendo, y es bueno que así sea - creo que ahí se pueden aprovechar formas de coordinación entre las escuelas de ingeniería comercial y programas de matemáticas, por ejemplo, de ingeniería matemática, porque entiendo que estamos muy bien en ese campo. En la medida que haya coordinación, se puede lograr que

algunos estudiantes tomen cursos avanzados de matemáticas y que vayan fortaleciendo esa capacidad, sobre todo si quieren ir a Estados Unidos. No hay que cerrar esa posibilidad; no bastaría la formación de postgrado a nivel chileno en programas de economía matemática, pero creo que es una opción que hay que dejar abierta para los que quieran y puedan hacerlo. También ha surgido otro problema, que es el cambio de tendencias en las escuelas de economía. Puede que en Estados Unidos haya habido un cambio en este sentido, y que de repente hayan descubierto que hay que seguir por otro lado. Yo creo, por ejemplo, que el tema del estructuralismo ya está superado. Fue un tema de la década de los 50 y 60, cuando había un debate a nivel de las políticas económicas concretas, las políticas de estabilización. Fue una época que en Chile y en América Latina comenzaron a agudizarse los procesos inflacionarios y surgió el debate de cómo contener la inflación y qué carácter darle a la política de estabilización, y de ahí surgió la polémica estructuralista-monetarista. Lo que ocurrió fue que se tendió a producir una división del trabajo entre la Universidad de Chile y la Católica. En la Chile había más gente que practicaba el estructuralismo, había más influencia de la Cepal y de la Corfo, y por eso tenían una visión desarrollista más estructural. En la Católica, en cambio, ya estaba empezando a notarse la influencia de la Universidad de Chicago y había más énfasis en un enfoque más ortodoxo de la economía. Hubo mucho debate al respecto y se crearon escuelas de pensamiento. Pero mi impresión es que en los últimos veinte a veinticinco años eso ha quedado superado por los hechos reales y, además, porque hay una convergencia en la formación y en la forma cómo se abordan los problemas. Hay más convergencia a nivel de profesión, sobre lo que son los problemas básicos y las técnicas de análisis. Sin embargo, creo que, en este momento, dentro de esa convergencia a un núcleo común, existe una diversificación de problemas, que se han agudizado y que van a requerir el desarrollo de especialidades de la economía a futuro, no tanto en términos ideológicos paradigmáticos, sino en términos de la naturaleza de los problemas. Estoy pensando por ejemplo, en el problema de los recursos naturales. Creo que se están abriendo ahí campos en que faltan economistas especializados en el análisis que plantea el manejo de los recursos naturales; después veo que va surgiendo la necesidad de especialistas en economía en el campo de algunos servicios. La economía de los servicios ha proliferado y se ha desarrollado mucho. Por ejemplo, está el caso de la economía de la salud - donde hay un problema tremendo de organización económica, no sólo en Chile sino que en Estados Unidos - en que creo que no hay gente (o hay muy poca gente) que sea especialista y que sepa cómo diseñar políticas, cómo diseñar sistemas e instituciones, que enfrente los graves problemas que allí se presentan. Y hay otro tipo de economía de servicios más modernos, como la informática. Se abre un rango de problemas que requiere de un análisis económico y ahí creo que las escuelas de economía debieran de alguna manera ir abordando esas necesidades.

Hay problemas económicos serios, que requieren de la atención de los economistas. Por ejemplo, el tema de la salud que ya se ha comentado. La opinión de los médicos, de la gente que está metida en el área de la salud, es que no se sabe cómo se puede solucionar el problema. Ahí hay un desequilibrio



dinámico a futuro entre el desarrollo y las necesidades; poblaciones cada vez más urbanas que demandan una salud mejor, de mejor calidad; por otra parte, hay un desarrollo de la tecnología clínica cada vez más sofisticado y, por lo tanto, más caro, y entonces se crea un desequilibrio que no se resuelve. En Estados Unidos existe el mismo problema y tampoco saben cómo solucionarlo.

Uno ve que hay ahí una necesidad grande de que los economistas aborden este problema. Quisiera agregar un último punto sobre esto. Creo que en general los economistas han adolecido de una falta de formación en temas institucionales de la economía. Creo que el desarrollo de la carrera y de la profesión, cada vez más - y es bueno que así sea - se enfoca hacia el análisis de los problemas; el análisis, si se quiere más abstracto, de las variables que juegan en un problema determinado. Sin embargo, es notoria la gran ausencia de las instituciones en las cuales las soluciones tienen que materializarse. No basta con tener una solución de tipo abstracto frente al problema, sino que creo que es necesario, también, entrar al diseño de qué instituciones específicas son las que pueden materializar esas alternativas o esas estrategias posibles. En ese sentido, me acuerdo que cuando estaba en la escuela se decía que los temas institucionales son muy contingentes y son temas que se abordan después en la práctica, y cada uno tiene que ir viendo cómo lo hace. Tengo la impresión que en la práctica no se resuelve el problema. El economista simplemente no sabe qué alternativas institucionales pueden expresar una determinada solución teórica.

C. Williamson:- Reconozco las falencias que tienen los economistas. Eso no significa que el economista que enseña, que pasa por un proceso metodológico analítico, necesite pasar por una función pública, por ejemplo, para obtener ese complemento.

D. Tapia:- Personalmente, tiendo a considerarlo un complemento muy importante. Creo que hay una ventaja al seguir el postgrado después de haber estado trabajando un par de años en el mundo real, ya sea en el sector público o privado, lo que permite al futuro graduado empaparse en la institucionalidad

antes de seguir avanzando; eso da una ventaja enorme. Esto es algo que es generalmente aceptado en nuestro país, y es también el actual diagnóstico de muchas universidades norteamericanas. También forma parte de este diagnóstico algo que había sido dejado de lado y que consiste en reincorporar a la carrera la formación en el área de las ciencias sociales, no olvidando, desde luego, que la economía es también una ciencia de la sociedad.

En la Universidad Finis Terrae hemos definido un área humanista que equivale prácticamente al 20% de la carrera. Ello significa incorporar en carácter de obligatorios y en una secuencia, dos cursos de antropología, cuatro cursos de ética y política, y cuatro de derecho, como parte de la formación básica. Es claro que el éxito de esta línea depende en gran medida de la forma en que se imparte.

C. Williamson: De acuerdo, como para abrir más el campo. Nosotros hemos hecho algo también en esa dirección. Hemos incorporado cursos de derecho, como derecho formativo y derecho de sociedad, que es un curso básico; también hemos incorporado en el currículo mínimo un curso de ética y otro de doctrina social de la iglesia, y hemos intentado - pero hemos fallado en alguna medida - tener un curso de historia del pensamiento económico, que es muy importante para la formación de los economistas, para saber de dónde vienen todas las teorías que acostumbramos utilizar en nuestro trabajo. Yo diría que todavía son insuficientes.

Hay un segundo punto que quería plantear, que puede que surja de las interrogantes planteadas, y que se refiere a la formación ética de los alumnos. Mi inquietud nace de preguntarme hasta qué punto la economía y los economistas somos presa del éxito que está teniendo la ciencia en el mundo actual, de la plena aceptación de la economía como disciplina científica, de su carácter de ciencia adulta. Creo que no cabe ninguna duda, que es una realidad. El acto de la Academia sueca al crear los Premios Nobel de Economía hace unos veinte años atrás, es un reconocimiento a la mayoría de edad de la disciplina. El propio método del análisis económico nos dice que existe un sinnúmero de áreas que antes eran exclusividad de otras disciplinas, como la sociología y la antropología, y que hoy día entran en el campo de la economía y se ven influenciadas por el análisis del economista, que dice que en el área de salud la economía también tiene algo que decir, o en el problema del transporte, o en el problema de los recursos naturales, etc. Se ha creado una serie de vías de acción para los economistas y creo que eso es positivo porque efectivamente hay una dimensión económica en esos problemas. Y lo que está sucediendo en el mundo de hoy, sobre el éxito que tienen estos modelos económicos o estos paradigmas económicos, es paralelo al éxito histórico que ha tenido la economía como disciplina científica, por lo menos en este siglo.

Pero vuelvo a mi inquietud, que se me presenta cuando pienso qué es lo que nosotros estamos enseñando, cómo estamos formando a nuestros alumnos. Y la pregunta es válida porque si nos preguntan a los economistas si la nuestra ciencia es una ciencia moral, la respuesta va a ser no, no es una ciencia moral, porque lo que hace es tratar de identificar lo que la realidad es y si es que hay una dimensión económica en el comportamiento humano, nosotros vamos a detectar esa dimensión económica. Pero la pregunta mía es si no tenemos los economistas

como pedagogos el deber de contribuir a una formación moral, en el sentido de que nuestra enseñanza sea un punto de encuentro de la teoría y los valores morales. Y sigo más lejos, porque cuando nosotros hacemos, por ejemplo, análisis de la teoría de precios, hablamos de los mercados y ponemos a un mismo nivel, sin ningún adjetivo, el mercado de los preservativos, o el mercado de las papas, o hablamos de fertilidad, o de la pena de muerte como un elemento para reducir la tasa de criminalidad, etc. Entonces no sé hasta qué punto podemos evitar entrar en áreas que evidentemente tienen connotaciones morales y, si lo hacemos, cuál es el mensaje que recibe el alumno y ahí es donde está mi inquietud. Para poner otro ejemplo, cuando se habla de negociación entre las partes, se habla de que el negociador, que persigue un afán de lucro, que busca maximizar su ingreso, se enfrenta, o utiliza como uno de sus factores de negociación, a la desconfianza que puede tener su contrincante. No está presente la palabra empeñada como un valor, salvo si el negociador que está a este lado de la mesa piensa que la palabra empeñada crea una aureola de reputación y la reputación rinde económicamente. Al final, nuestro esfuerzo pedagógico se traduce en comprimir el comportamiento humano en una sola dimensión, la económica. Eso ¡al vez es así, y la realidad demuestra que es así, pero el punto es si no estaremos deformando o induciendo en algún grado la formación de nuestros estudiantes.

Reflexionando sobre este tema me acordaba justamente de cuáles serían las razones del último Premio Nobel de economía***, que fue profesor mío, para tratar de introducir el método de análisis económico a un sinnúmero de problemas que jamás se pensó que podían tener una dimensión económica. Problemas de la vida real, pero que están absolutamente dentro del comportamiento moral o de valores del ser humano, que evidentemente están por encima del campo económico o material propiamente hablando. Lo que nosotros hacemos en nuestro currículo de ciencias sociales - sobre todo si pensamos que la economía es una ciencia social porque trabaja con el ser humano y porque analiza el comportamiento humano - es proporcionar un complemento básico, que puede ser un conjunto de cursos paralelos de formación. Sin embargo, subsiste la duda sobre qué es lo que hacemos nosotros cuando enseñamos la teoría económica en nuestros cursos y ahí es donde está mi inquietud, si lo que estamos haciendo lo estamos haciendo bien, o si hay alguna manera de poder mejorar la formación de nuestros alumnos. Lo planteo como una inquietud, porque no la tengo resuelta, sino que es un problema que existe.

D. Tapia: Institucionalmente me parece que es difícil que se pueda, dentro de los cursos de teoría económica, incorporar este elemento, porque a la larga los cursos los dictan personas y la orientación que les dé el profesor escapa del control que pueda tener la administración académica, fuera del que representa la selección de los profesores. Por eso el fundamento debiera venir en el currículo complementario.

O. Muñoz: Estoy de acuerdo con tu preocupación y creo que es un tema muy importante, aunque no tengo nada de clara la solución, porque cuando uno enseña economía, teoría econó-

*** Se refiere al Dr. Gary Becker, de la Universidad de Chicago, Premio Nobel de Economía 1992. (N. del E.)

mica o lo que sea, creo que hay que tener cuidado de diferenciar lo que es el análisis del mismo problema, de los valores que uno transmite.

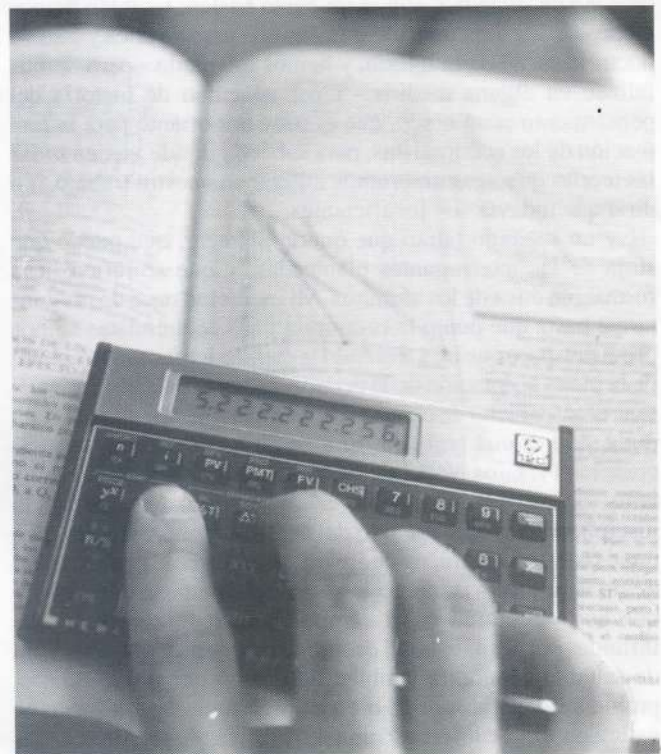
Normalmente uno está siempre transmitiendo valores sin darse cuenta, en la forma cómo prioriza los problemas o cómo coloca los límites. Es difícil desdoblarse y creo que el profesor debe tratar, de alguna manera, de objetivar al máximo la discusión de los temas y, probablemente, de hacer un esfuerzo para discernir cuándo se está entrando a un tema que es valórico y tiene una importante connotación valórica, y hacerlo más explícito. Hay que hacer, a mi juicio, el esfuerzo de dejar muy claro en qué momento se entra a discutir temas de connotación valórica, y cuáles son los valores que el profesor está transmitiendo en ese momento. Eventualmente podría haber otros valores y otra gente con otra forma de enfrentar el tema.

C. Williamson: Pienso que el problema puede ser más agudo hacia el futuro, precisamente por la tendencia a especializarse hacia campos donde antes la economía no decía nada, porque no tenía nada que decir o porque no se había preparado para decir algo. Cuando se habla, por ejemplo, de la economía de la salud, se entra en un campo que es muy delicado; no puede ponerse el análisis de costo-beneficio, ni se puede convertir en operaciones matemáticas el número de camas por hospital, el número de muertes o la evaluación de proyectos en el área de la salud, porque estamos trabajando con seres humanos en materias que son sumamente delicadas. Esto obliga a ver, a la larga, cuál es formación moral de los formadores, de los pedagogos de los futuros economistas. En nuestra escuela estamos preocupados por el problema ético, el problema del futuro comportamiento profesional de nuestros alumnos; tendemos a detectar que hay - y a lo mejor no es más que una muestra de lo que sucede a nivel nacional- una falta de formación en valores morales universales de los alumnos en general. Nuestra percepción está orientada por nuestra experiencia.

O. Muñoz:- Yo también creo que el problema de los valores es muy delicado, y no sabría decir cómo se soluciona, porque estamos en una sociedad pluralista en que hay diversidad de valores y diversidad de culturas, y aquí se plantea el problema de *cómo privilegias*. Uno podría pensar que es distinto el problema en una universidad católica que en una universidad estatal y por ende laica, por ejemplo. La Universidad Católica es confesional y tiene una óptica, pero en una institución laica como la Universidad de Chile, en que se acepta el pluralismo, aparece el problema de cuáles son los valores que se privilegian. No tengo una respuesta clara. Incluso en el caso de la Universidad Católica hay muchos temas morales frente a los cuales hay distintas posiciones. Pienso que podría ser muy útil que hubiera un diálogo más formal con otras escuelas o departamentos, como por ejemplo con teología o con filosofía, de manera de hacer una reflexión desde el ángulo propiamente ético, y no la reflexión habitual del economista que se mete a dictar cátedra sobre los valores correctos. Ahí hay también un problema que habrá que abordar.

C. Williamson:- Como universidad hemos reflejado los acontecimientos que se han dado ya sea a nivel mundial o nacional. Nosotros efectivamente hemos tenido una fuerte

influencia en la enseñanza de la economía por la clase de investigación que se ha hecho. Por ejemplo, la investigación en el Instituto en los últimos veinte años ha estado enormemente marcada por los acontecimientos económicos que ha vivido nuestro país. Se subrayó en un primer momento el interés en los efectos de la apertura comercial, y luego todo el proceso de regulación de los distintos sectores fue analizado e investigado en la Facultad, para posteriormente ocuparnos del proceso de privatización y ahora último del libre comercio. Hemos sido receptores perfectos, cajas de resonancia, de lo que está sucediendo a nuestro alrededor y fundamentalmente en nuestro país y eso ha servido para ir apoyando la docencia en economía, en los distintos cursos de pregrado y de postgrado, no sólo para enseñar al alumno la teoría o sus aplicaciones, sino también para mostrar cómo funciona una economía que busca salir del subdesarrollo, como es el caso de la economía chilena. Creo que ha sido fundamental la experiencia que



hemos vivido y la investigación que hemos sido capaces de desarrollar, porque son los canales básicos para poder tener las vías abiertas entre la práctica y la teoría. Los acontecimientos mundiales también han influido mucho en esta experiencia, sobre todo en términos de dirigir el tipo de enseñanza. Creo que la gran mayoría de los economistas chilenos se ha formado en la tradición anglo-americana; desde luego, hay matices de discrepancia que pueden originar corrientes distintas entre los economistas chilenos, pero fundamentalmente nuestra columna vertebral ha sido la escuela de pensamiento liberal o de enfoque de mercado, donde se le asigna un rol importante al mercado en la asignación de los recursos, y donde se le reconoce a la teoría de los precios un rol importante en

términos de explicar el comportamiento humano en lo que es su dimensión económica, partiendo de la base de que los agentes económicos deben tener iniciativa para optimizar la eficiencia de los mercados.

Hay un conjunto de elementos que definen lo que ha sido la formación básica tradicional de los economistas chilenos. Diría que los acontecimientos mundiales han servido para ir asentando mejor esa base, que en el fondo es el fundamento de lo que se ha enseñado en los últimos veinte o treinta años en las escuelas de economía, y particularmente en la Universidad Católica.

O. Muñoz:- Quisiera referirme a un tema del cual no hemos hablado mucho. Este tema es la historia del pensamiento económico y la historia económica; son dos componentes que echo de menos en la formación de los economistas, creo que son temas ausentes y creo que son temas bien importantes, no por un interés arqueológico de saber simplemente qué se pensó, o qué pasó en otras épocas, sino para ubicarse en la realidad actual.

C. Williamson:- Nosotros tenemos una asignatura de historia de pensamiento económico que dicta un cientista político. Ahí se ha producido una discusión interesante, porque el cientista político dice que la historia del pensamiento económico - que es como los economistas definen esta asignatura - no es una historia del pensamiento de las instituciones ni del contexto político del cual partió todo el desarrollo de esta disciplina, y que es ahí donde hay que poner el énfasis. En cualquier caso, estamos haciendo un esfuerzo en esa dirección.

D. Tapia:- Creo que tanto la historia económica como la historia del pensamiento económico son materias que siempre deberían ser incluidas en un currículo ideal de la carrera de economía. Desafortunadamente, son especialidades que han tenido escasos seguidores en nuestro país, lo que ha limitado su desarrollo. Hay muchos más macroeconomistas y evaluadores de proyectos - por mencionar algunas áreas - que buenos historiadores económicos. Probablemente, no es ajena a este hecho la actual orientación de la enseñanza media; casi sin temor a equivocarme, afirmaré que hay una indudable preferencia por las disciplinas científico - tecnológicas, en

perjuicio de las disciplinas humanistas. Esta tendencia es mucho más acentuada entre quienes estudian una carrera que, de por sí, posee un alto contenido científico - técnico.

Es por ello que, reconociendo su importancia, es difícil que se cree una "escuela" orientada a la historia económica o a la historia del pensamiento económico en nuestro país. Por otra parte, quien se dedique intensivamente al estudio de estas disciplinas podría llegar a desempeñar un papel muy destacado en nuestro medio.

O. Muñoz: - En términos más generales - y supongo que pasa en todas las carreras - hay una tendencia a tecnificar la formación, a desarrollar mucho instrumental técnico, con lo que se pierden las perspectivas de la cultura. Un profesional, y en particular un economista, tiene que ser una persona culta. Muchas veces uno percibe gente que maneja muy bien algunos problemas, ciertas técnicas, pero que no tiene cultura en el sentido amplio de la palabra; no sabe ubicarse ni discernir cuándo se puede aplicar una u otra solución, o cuándo es mejor no plantear ciertos temas, porque va a ser peor. El economista debiera saber cuándo se pueden repetir situaciones del pasado, porque su mismo potencial y las circunstancias históricas son favorables a ello. Se requiere que la persona se vaya formando a lo largo de la carrera en algunas otras disciplinas, y una de esas, creo yo, es la historia económica. Creo que, como mínimo, un economista actual debiera saber historia económica del siglo XX en detalle, y así mismo debiera aprender la historia del pensamiento económico. Hay que conocer lo que se hizo antes y lo que sucedió antes, simplemente como una manera de hacer al economista más culto y más ubicado.

D. Tapia:- Me parece que la conversación ha cubierto razonablemente los aspectos más generales que pueden ser discutidos en un encuentro como éste.

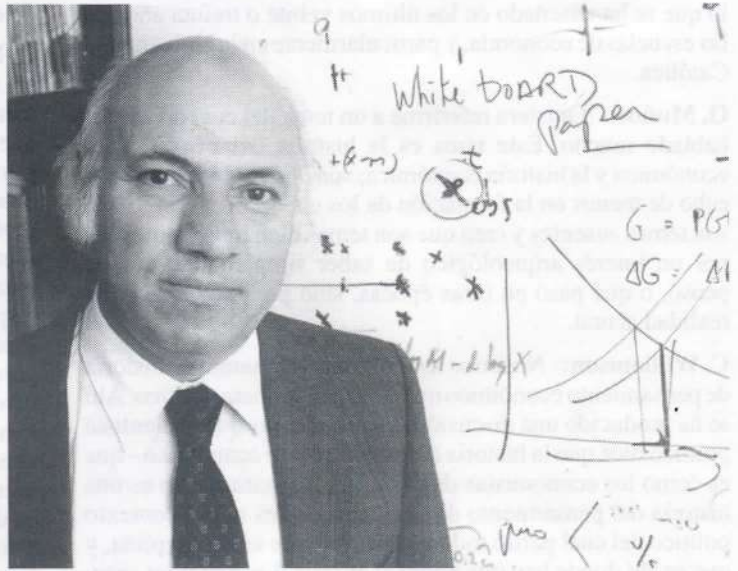
Es claro que podríamos profundizar más ciertos conceptos, y esto debería hacerse si estuviéramos analizando un proyecto concreto sobre currículo. Me parece, sin embargo, que los objetivos planteados al principio de nuestra conversación han sido logrados.

En nombre de nuestra universidad, agradezco a nuestros invitados su contribución al logro de este propósito. Muchas gracias.

MESA REDONDA EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMIA (II)

Participan Vittorio Corbo y Daniel Tapia.

VITTORIO CORBO es Ingeniero Comercial (Universidad de Chile, 1967) y Ph.D. en Economía en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (1971). Ha ocupado altos cargos en el Banco Mundial y otras organizaciones internacionales y se ha desempeñado como docente en las universidades de Chile y Católica de Chile y en diversas universidades extranjeras. Sus investigaciones actuales se refieren al futuro de la Banca, ajuste y crecimiento, y al crecimiento y las reformas económicas en América Latina. Resultado de estas investigaciones es su más reciente obra: *Development Strategies and Economic Policies in Latin America: A Historical Perspective* (1992) y otras publicaciones sobre estas materias.



Vittorio Corbo

D. Tapia: En reuniones anteriores, hemos estado analizando lo que sucede en torno a la enseñanza de la economía, y en particular cuáles son las tendencias que se presentan en Chile y lo que está sucediendo en otros países. Al respecto es muy ilustrativo el contenido del *Journal of Economic Literature*, de septiembre de 1991, sobre las conclusiones de diversos simposios donde se cuestionaba la enseñanza de la economía de postgrado. Las grandes críticas eran referentes a la exagerada matematización y la sofisticación de los nuevos modelos desarrollados, que habían transformado a la economía en una ciencia prácticamente nueva, muy distinta de lo que venía siendo en el pasado, y por lo tanto, de difícil acceso. Tradicionalmente había personas que podían acceder a un postgrado de economía con un currículum previo de leyes u otras carreras humanistas o de ciencias sociales de pregrado. Ahora, esto está prácticamente vedado a la gente que carece de una sólida base matemática. Se estableció un nuevo lenguaje, difícil incluso para los economistas. Los participantes en los simposios se preguntaban si esto constituía un avance o era, por el contrario, un retroceso. En administración de empresas también se ha producido un cuestionamiento similar. Quisiera conocer tu opinión sobre este tema y quiero preguntarte además cómo ves el nivel de la enseñanza actual de la economía en Chile. Quiero saber qué piensas sobre la trascendencia y la relevancia de los estudios de economía en la actualidad, y sobre cuál es el nivel medio de los economistas chilenos, en comparación con los profesionales de otros países.

V. Corbo: Con respecto a la enseñanza de la economía en otros países, a nivel de postgrado, se puede decir que se tecnificó enormemente a comienzos de la década de los 80, lo cual se tradujo algunos años más tarde en una gran preocupación para muchos economistas, que incluso llegó al interior de

la Asociación de Economistas Americanos. Primero, se decidió invertir en una revista nueva, cuyo objetivo sería el de ser un puente entre la economía académica, que se había tecnificado tanto, y el análisis económico que tenían que hacer los economistas aplicados. Más adelante se nombró un comité para estudiar este problema y reexaminar la enseñanza de la economía. Respecto a este cuestionamiento, creo que hacer más rigurosa la economía tiene cierto sentido, pero lo que no tiene mucho sentido es llevarlo a los límites que se ha llevado, lo que ha ocurrido más para formalizar la disciplina que para resolver problemas. Eso ha llevado también a cuestionar los programas, contenidos y objetivos en muchas escuelas. Mi experiencia me indica que hoy estamos pensando de nuevo en que la economía tiene que ser útil para estudiar problemas, y no para procurar la dignificación o la sofisticación exagerada de su metodología. Actualmente, si uno se fija en lo que enseñan los departamentos de economía de las universidades más tradicionales, como Harvard y Berkeley, ve que viene de regreso la práctica de cursos motivadores, que presentan problemas de la vida real y tratan de entenderlos, para ver la manera de resolverlos. Pero todavía quedan algunas de las otras que se aferran a los métodos matemáticos en exceso, como Minnesota y Rochester. Creo que las cosas se están repensando fuera de Chile.

Para mí, el gran desafío aquí y afuera es motivar a los alumnos. Creo que los programas exitosos y los profesores exitosos son los que motivan al alumno con respecto a usar la economía para solucionar los problemas de la vida real. Se puede partir explicando el problema del desempleo, o la inflación, y tratar de hacer comprender que lo que se está haciendo sirve para

solucionar estos problemas; hay que usar la realidad. Se trata de motivar a los estudiantes pero, al mismo tiempo tenemos que ser rigurosos. Ese es el gran desafío. Porque no se trata de tomar un problema bonito, motivar al alumno y después pasar a otro problema, omitiendo la rigurosidad. Eso ya no sería economía. El éxito de nuestros programas se va a medir cuando saquemos alumnos que terminen su ciclo de pregrado y sean capaces de usar lo que aprendieron en la vida real, pero en forma rigurosa. Tiene que salir gente que sea práctica, ante todo.

Cuando yo comparo la enseñanza de la economía en nuestro país con la enseñanza de afuera, creo que el nivel nuestro es muy bueno. Tenemos que hacer más en motivar al alumno, pero en cuanto al rigor tenemos mucho adelantado. Lo que nos falta es motivarlos más, cosa que se acostumbra mucho en Estados Unidos, aunque ellos no utilizan tanto rigor como nosotros.

En pregrado, nosotros enseñamos muchas materias que pertenecen al nivel de postgrado en Estados Unidos. Nuestra bibliografía es más extensa y las exigencias de lectura son más altas. Por lo tanto, estamos bien en cuanto a las exigencias, pero donde tenemos que hacer más esfuerzos es en la motivación. Por ejemplo, si en el último curso de macroeconomía el profesor trata de introducir un problema de la vida real, los estudiantes no lo entienden; son capaces de aprender modelos y desarrollarlos, pero no se les puede sacar de ellos. Insisto en que tenemos el gran desafío de motivarlos más y tratar de aterrizarlos. Pensar cada vez en la solución de problemas prácticos, pero no por ello dejar de ser rigurosos.

En Estados Unidos están haciendo lo mismo. En los cursos masivos de sus universidades se dan los dos extremos: hay cursos que son muy rigurosos, que no ven nada de la parte práctica y otros que ven sólo la parte práctica, donde no tienen mucha economía y sólo ven problemas. Creo que también, por ello, muchas universidades norteamericanas se están haciendo la misma pregunta, es decir, cómo lograr el balance correcto entre motivar al alumno con problemas de la vida real y mantenerlo interesado, y darle al mismo tiempo los aspectos teóricos y analíticos de su disciplina.

D. Tapia:- ¿No crees que, en parte, esta motivación puede lograrse a través de una mayor vinculación entre la administración de empresas y la economía?. Durante un tiempo la tendencia fue separar enormemente estas dos líneas, lo que se concretó en programas que tenían un año común y luego se separaban en dos carreras, lo que da especialistas muy divergentes. Así, los administradores de empresa no conocían la economía con que iban a operar, ni los economistas conocían las unidades económicas donde se estaban aplicando las políticas. Yo creo que ambas carreras son muy afines y permiten entenderse. ¿Se observa también una orientación hacia ello en Estados Unidos?

V. Corbo:- Eso también está sucediendo en Estados Unidos. De acuerdo a los programas a nivel de escuelas hay una complementación entre administración de empresas y economía. Creo que especializar a los estudiantes a tan temprana edad y establecer una diferencia tan grande entre las dos carreras es un error. La reforma que hizo la Universidad Católica en ese sentido es la correcta; ahora, las dos carreras

tienen cuatro años en común y sólo en el quinto año se separan; algunos que van a seguir administración, empiezan a tomar en tercer año cursos electivos, pero la separación es en el último año. Esto es bueno tanto para los administradores como para los economistas, porque así los administradores tienen una buena formación en economía - y eso influye en el mercado - y también es bueno que el economista tenga una buena base en contabilidad, en finanzas y en otras materias propias de los administradores. La formación en Chile es distinta a la de afuera, porque aquí nuestras escuelas proporcionan una educación terminal; en cambio, en los Estados Unidos sólo una minoría accede al postgrado, que es el que proporciona la formación terminal. Por ello es necesario preparar administradores con buenos conocimientos de economía y, al revés, economistas con una fuerte base en administración.

D. Tapia:- Nuestra Universidad adoptó en 1989 un currículo con cuatro años en común, y con sólo siete ramos de diferenciación al final, dentro de una carrera normal de cinco años.

V. Corbo:- Estoy seguro que eso va en la dirección correcta. Comparándonos con otros países, si lo vemos a nivel de escuela nos evalúan muy bien, porque la formación de economía se ha proyectado fuera y se conoce bien, y es muy fuerte y rigurosa. Creo que estamos en la punta; Argentina se nos está acercando con la reforma universitaria y tienen tres o cuatro escuelas buenas, pero estamos bastante por delante del resto de América Latina. En cuanto a Brasil, se nos acerca con algunos programas buenos, fundamentalmente en Sao Paulo y Río. En México, una universidad que ha surgido mucho es Itami, que tiene una formación parecida a la nuestra, con economía y administración comunes, dentro de una carrera larga y rigurosa. Ese programa es interesante y conviene intercambiar ideas con ellos. Después de eso, no hay mucho más. El resto de los programas todavía no se libran de la presencia de la sociología y el marxismo, como en el caso de Perú, o están con el problema de una economía enseñada por abogados o profesores de otras profesiones.

D. Tapia:- Es decir, con los antiguos problemas, que nosotros ya hemos superado. Ese es un problema que aquí ya no existe; estamos bien en ese sentido y bien dotados, comparados con otros países. Pero por otro lado, ¿siguen existiendo buenos programas de becas?

V. Corbo:- Cada vez resulta más difícil conseguir becas, pero se están buscando otros canales para lograrlas. Nuestros egresados continúan siendo una muy buena inversión en capital humano. Este problema no lo tienen otros países, como Bolivia o Perú, por ejemplo. Actualmente están las becas de Odeplán, y también hay instituciones que financian programas.

D. Tapia:- En cuanto a la enseñanza de otras ciencias sociales - y dejando fuera la sociología marxista, pero sí para tener una buena base en esa área del conocimiento - creo que para un economista como para un administrador de empresas es muy importante conocer la ética, las ciencias políticas y el derecho, entre otras disciplinas.

V. Corbo:- Creo que ahí hay un problema; que es dictar cursos "entretenidos" para gente que está mucho más interesada en el

área técnica de la economía o la administración de empresas. Ese es el gran desafío: ubicar profesores de óptimo nivel, porque si no, los cursos de ciencias sociales se transforman en cursos de quinto nivel. Hay que ser muy cuidadosos en el programa y en la selección de la persona que enseña. Pero creo que un buen curso de historia, un buen curso de derecho, de ética, etc., son básicos para la formación de nuestros estudiantes. Por lo tanto es fundamental encontrar a la persona adecuada que les proporcione conocimientos iniciales y que los motive a seguir leyendo e interiorizándose.

D. Tapia:- En esto sí que se puede afirmar que no hay economistas que se hayan dedicado a esas áreas.

V. Corbo:- Exactamente. En otros países, generalmente estos cursos son dictados por docentes de otros departamentos, que tienen interés en cosas parecidas a las que hacen los economistas. En Estados Unidos está también muy de moda el tema de la ética, especialmente en las escuelas de administración, más que en las de economía.

D. Tapia:- Otra área que también se está desarrollando se refiere a la ecología, al estudio y conservación del medio ambiente.

V. Corbo:- El tema ha entrado mucho, pero ha entrado desde el punto de vista del uso de la economía en la solución de los problemas del medio ambiente. Hay muchos cursos bastante rigurosos, como los de administración de recursos naturales. En la Universidad Católica ya tenemos este curso, e incluso se ha organizado una conferencia internacional, con invitados extranjeros. Es un tema que va a estar de moda en los próximos años. Aquí está en juego el uso de la economía para entender el problema, porque esto estaba nada más que en manos de los ecologistas. Se habla de aire puro, pero este aire puro puede costar veinte veces el producto del país, con lo cual se constituye en un lujo asiático. Hay un libro, *Corazones Blandos y Cabezas Duras*, donde la idea es que en economía hay que tener la cabeza fría y usar buenos principios, pero también hay que tener el corazón blando para la parte distributiva ... Hay muchas soluciones en economía a las que uno puede llegar con buena micro y buena macro. Los abogados y los ecologistas no son los más indicados para abordar problemas que deben enfrentarse desde el punto de vista económico. Por lo tanto éste es un campo que está en expansión.

Otro campo que también se ha extendido mucho en otros países es la economía que tiene que ver con los problemas laborales, donde se necesita deslindar el campo con los juristas. Y el otro campo que también está de moda y va a estar de moda en Chile es el de la salud, donde puede y debe haber mucho uso de la economía. Creo que esa es un área en la cual debemos adentrarnos, pues es uno de los sectores que utilizan muchos recursos económicos, incluso más que la agricultura.

Otra cosa que también es importante es una formación riguro-

sa en la parte cuantitativa. Hay que ser muy cuidadoso en la enseñanza estadística y la enseñanza de trigonometría básica; por el buen uso de estos instrumentos se van a diferenciar nuestros economistas y administradores del resto. Muchas veces tendrán que probar hipótesis en el trabajo y en los negocios, utilizando estas disciplinas.

D. Tapia:- Al margen del riesgo de caer en una extrema matematización, me da la impresión que nunca ha resultado que los cursos del área matemática en ingeniería comercial sean del nivel de los de ingeniería civil.

V. Corbo:- Nosotros en la Universidad Católica tenemos una experiencia que no fue muy favorable. Se dictaron cursos de formación general en matemáticas, para evitar tener cursos de segunda clase. Pero el remedio fue peor que la enfermedad, porque se enseñó a los alumnos cosas que a lo mejor les daban una formación general, pero si se piensa en un programa de formación general también se puede pensar en historia o en ética. La otra solución era irse al otro extremo, con cursos extremadamente sofisticados y complejos en matemáticas. La escuela ha llegado a la conclusión que es preferible el otro extremo y en estos momentos se está haciendo una evaluación interna para readaptar los cursos. Se va a seguir con matemáticas pero para economistas y administradores. En eso se está trabajando. Hay una crisis curricular que afecta a nuestros alumnos, que tienen una muy buena formación matemática, pero estamos evaluando la situación para ver si vale la pena o no. Pensamos que estamos exigiendo demasiado. Fuera de Chile, lo que se hace es diferente. Hay programas de matemáticas para economistas, pero los alumnos con mayor motivación en esa área pueden especializarse en cursos del área matemática. El promedio de las universidades extranjeras es menos riguroso que el nuestro.

¿Ustedes tienen seminarios con invitados para motivar a los alumnos?. Gente de afuera, que hable de la Bolsa de valores, del Banco Central, del Ministerio de Hacienda, del sector privado, entre otras cosas.

D. Tapia:- Sí los tenemos, y queremos darles más regularidad.

V. Corbo:- La idea de esto es importante para que los alumnos empiecen a ver el mundo de afuera y con ello ir motivándolos, ya que los veo un poco perdidos. También es bueno obligarlos a leer a diario, como cultura general, para que estén informados, para que dimensionen los problemas y sepan en qué concentrarse. Eso es lo que creo que se necesita. La formación de economía a nivel de graduados sigue con sus diferenciaciones, pero cada vez en forma más creciente se han ido juntando las dos escuelas, con algunas excepciones. Por último, cabe mencionar el área de la organización industrial donde ha habido una gran revolución, que va más allá de los modelos simples de monopolio y competencia. Es un área con un tremendo campo. □

MESA REDONDA EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA ADMINISTRACION DE EMPRESAS

Participan: Carlos Cáceres, Matko Koljatic y Daniel Tapia.

El profesor Carlos Cáceres Contreras es Ingeniero Comercial, titulado en la Escuela de Negocios de Valparaíso (Fundación Adolfo Ibáñez), Universidad Católica de Valparaíso, y Master en Business Administration (MBA) en la Universidad de Cornell; tiene estudios de postgrado en la Universidad de Harvard. Carlos Cáceres ha ocupado altos cargos públicos: Presidente del Banco Central de Chile (1982-1983); Ministro de Hacienda (1983-1984); miembro del Consejo de Estado y Ministro del Interior (1988-1990).

El profesor Cáceres es actualmente Director del Instituto de Economía Política de la Universidad Adolfo Ibáñez. Ha sido profesor visitante en la Ohio State University y relator en seminarios nacionales e internacionales. Director de diversas empresas y organizaciones sin fines de lucro, Carlos Cáceres es miembro de la Fundación Chile, de la Sociedad Mont Pelerin y del Centro de Estudios Públicos, y es el actual Presidente del Instituto Libertad y Desarrollo.



Carlos Cáceres

D. Tapia: Hemos estado analizando la enseñanza de distintas carreras en nuestras universidades, con el fin de ver en qué situación estamos. En esta oportunidad hablaremos en torno a la enseñanza de administración de empresas, especialmente en cuanto a las tendencias y el enfoque que se está dando a su enseñanza en la actualidad. Como ya hemos manifestado en otras entrevistas, la literatura especializada nos informa del actual cuestionamiento de los currículos tradicionales, sobre todo en lo que se refiere al nivel de postgrado. En pregrado hay una mayor conformidad, en general. Se considera que existe mucha separación entre la realidad y la enseñanza de la disciplina. Esto se aprecia principalmente en Estados Unidos y en Europa. El objetivo de graduar se está llevando a cabo con modelos muy abstractos y muy alejados de lo que va a ser la actividad propia del mundo empresarial, que es donde les va a tocar desempeñarse a los graduados.

En Estados Unidos se gradúan 75.000 Masters of Business Administration cada año. Al egresar, no tienen ninguna práctica y una escasa idea del mundo donde se desempeñarán profesionalmente. Se observa, además, que los programas de estudio fueron diseñados en las décadas de los 60 y 70, y la enseñanza no se ha actualizado. Ante la globalización de la economía y de la empresa la formación del empresario se ha quedado atrás. En Japón sucede todo lo contrario, y éste es, probablemente, uno de los factores que explicaría el éxito de este país en estos momentos. Allí es distinta la enseñanza y no existen los graduados a la usanza occidental. Por otra parte, se están analizando en forma muy crítica los programas de estudio, con el objeto de solucionar estos problemas. El propósito es dar una visión más amplia y real del mundo de la empresa a los egresados e integrar más, a lo largo de la carrera, los programas con las mismas empresas. El vínculo entre la universidad y la empresa es muy importante.

Creo que éste es el trabajo pionero que ha hecho en nuestro país la Universidad Adolfo Ibáñez, que está muy en la línea

de vincular a las empresas con la universidad. Por otro lado, al analizar los programas de postgrado en los países occidentales desarrollados se ha observado que es necesario, después de pocos años, hacer un reciclaje a los egresados. Es decir, hay que hacerlos regresar a la universidad para actualizar sus conocimientos. Sin embargo, aunque esto se está realizando, se observa que los conocimientos siguen quedando obsoletos, porque el problema estructural está en que los programas no están conectados con lo que está pasando en el mundo empresarial. Al respecto, me gustaría saber - según la opinión de ustedes - qué es lo que está sucediendo en Chile. Cuál es la experiencia de ustedes, qué es lo que han visto en todos los años en que han estado enseñando esta carrera. ¿Se asemeja o no lo que pasa en las universidades norteamericanas a lo que sucede en las nuestras?

C. Cáceres: En realidad, creo que cuando se emite este tipo de juicio es necesario hacer una calificación. Siguiendo de cerca lo que pasa en las universidades norteamericanas, se puede decir que hay casos y casos. Hay universidades en que efectivamente se da lo que estás diciendo, en que indudablemente la formación metodológica, el tipo de enseñanza, todo este diseño de modelos, es tan sofisticado, que pueden no tener aplicación práctica inmediata. Se genera así un distanciamiento entre lo que están enseñando las universidades y lo que realmente requiere el mundo financiero, el mundo de las empresas.

Eso no sucede en todas las universidades. Hay otras universidades que han adoptado un enfoque muy distinto hace pocos años atrás y aún no se ven sus resultados. Ahí tratan que el alumno que está estudiando un Master, comprenda desde un comienzo que la empresa es una unidad integrada. Hoy en día la mayoría de los currículos compartimentan la enseñanza en administración: las relaciones humanas, las finanzas, el marketing, la producción, la política económica, todo está separado, todos estos compartimientos son independientes

entre sí. Lo interesante en este nuevo enfoque, y que me parece bastante atractivo, es que cada materia que se enseña se analiza desde diferentes perspectivas: del marketing, de las finanzas, de las relaciones humanas, de la política económica, etc. Así, el alumno sale con la visión - que, evidentemente, es mucho más cercana a la realidad - de que al final la empresa es una unidad integrada, donde cada decisión tiene implicancias en toda la empresa. En Harvard también se está reestudiando esta metodología de enseñanza, y se está utilizando el sistema de estudio de casos, que proporciona un campo de una mayor amplitud en la discusión de esta materia. La discusión se ilustra con diferentes puntos de vista: de las finanzas, del marketing, en fin, desde las distintas áreas empresariales. Yo, al menos, no llegaría a una conclusión tan genérica, en el sentido de que los programas de MBA en los Estados Unidos tienden a apartarse de la realidad. Creo que, en el caso de Estados Unidos, uno tiene que hacer un análisis caso por caso. Podemos encontrarnos con el caso de mi universidad, la Universidad de Cornell, que gracias a una donación que hizo la familia Johnson, que entregó 20 millones de dólares, ha reformulado prácticamente todos los programas de estudio, haciéndolos mucho más cercanos a la realidad de la empresa. También se están incorporando empresarios en este proceso de educación, ya sea por la vía de las conferencias, las visitas, etc. Por cierto, también se les incorpora a actividades más sistemáticas.

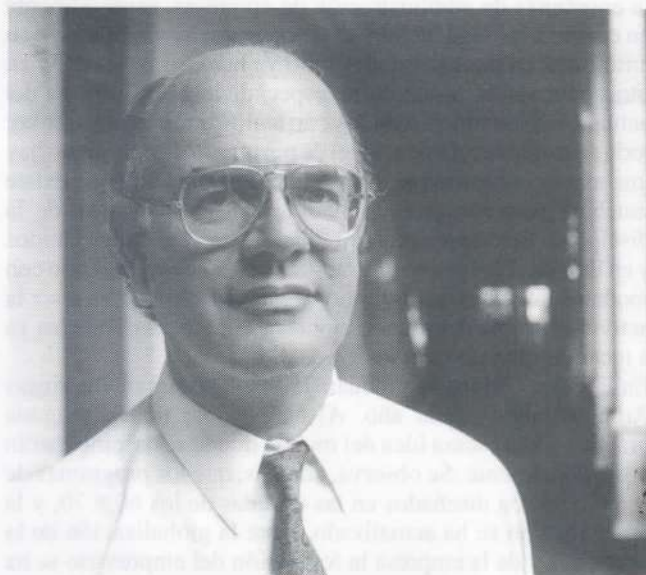
D. Tapia:- El caso de Wharton, que comenzó a revisar sus programas hace un par de años y que espera terminar en 1993 con el programa base, es uno de los casos que configuran la respuesta al diagnóstico al que hacía referencia. En el caso de Harvard, aparentemente ha sido cuestionado su tradicional método de estudio de casos, llegando a ser considerado como un método de segunda categoría, ya que tradicionalmente se estaban presentando casos que estaban muy alejados de lo que estaba siendo el desarrollo real de los negocios. En ese sentido, se han realizado muchos esfuerzos por presentar casos más actualizados, que consideren en una elevada proporción, por ejemplo, compañías multinacionales, lo que es especialmente relevante porque esta sería la tendencia más importante de la economía mundial y de los negocios en general.

C. Cáceres:- Creo que cuando se aprecia el tema de las metodologías de enseñanza a seguir, lo primero que debe considerarse son los objetivos que se persiguen con cada uno de los métodos educacionales. Si uno analiza el caso de Harvard llega a la conclusión que el principal interés de esa universidad ha estado, específicamente, en formar gente en el campo de la toma de las decisiones. La formación se orienta a desarrollar la capacidad para tomar decisiones, tomando en cuenta las alternativas y evaluando los posibles resultados. Con este sistema están forzando al alumno, desde un comienzo, a la toma de decisiones. Frente a esta experiencia está la Universidad de Chicago - y la Universidad de Stanford en un punto intermedio - que es eminentemente analítica. Chicago incursiona en un campo altamente teórico, presentando grandes modelos de la economía como material de enseñanza, que pueden referirse a las relaciones de la economía con las finanzas o de la economía con el marketing, con lo que se privilegia una gran capacidad de análisis. Al respecto, se

puede decir que la Universidad de Stanford ha sido más ecléctica, considerando la presentación de casos con una formación analítica. En nuestras universidades se observa también una tendencia a cuestionarse, porque todavía seguimos la tendencia que tenían las universidades norteamericanas en las dos décadas anteriores.

M. Koljatic:- Creo que el cuestionamiento que se ha efectuado en Estados Unidos es correcto. Ha habido un fracaso de la economía de los Estados Unidos, originada en una caída de la productividad en los últimos quince años. La explicación de este deterioro económico parece estar en los incentivos. Lo que está sucediendo en Estados Unidos es que gran parte de los incentivos que hay en las empresas están ligados al corto plazo. Típicamente, los ejecutivos tienen relacionadas sus remuneraciones con la rentabilidad de la empresa en el corto plazo. De ahí surge la crítica al sistema de administración americano: son "corto-placistas". Esta práctica está en contraposición con la experiencia de los japoneses y europeos, que tienen, ciertamente, una visión de mucho más largo plazo. En segundo lugar, prima en Estados Unidos una visión muy financiera, en tanto que los japoneses apuntan a la excelencia en los procesos, sistemas, manufacturas y calidad en general. Por esto se critica a las empresas norteamericanas y a sus directivos. Y de ahí a criticar las escuelas donde estos ejecutivos se forman, solamente hay un paso.

Por otra parte, en USA se ha desarrollado un enorme mercado



Matko Koljatic

El profesor Matko Koljatic M., es Ingeniero Comercial, titulado en la Pontificia Universidad Católica de Chile y realizó estudios de postgrado en la Escuela de Negocios de la Universidad de Stanford. Es docente de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Católica de Chile y actualmente se desempeña como Vicerrector de Asuntos Económicos y Administrativos en esa casa de estudios. Matko Koljatic posee una vasta experiencia profesional en el área empresarial y es miembro de los directorios de varias empresas y fundaciones privadas.

de servicios, y específicamente de servicios financieros, que ha generado una gran demanda de MBA. Por esta razón, se percibe un desequilibrio en las empresas, donde ha crecido mucho el área financiera, dejando de lado las demás áreas: producción, relaciones humanas e, incluso, el área comercial. Típicamente, los egresados de universidades como Harvard, Chicago y otras, se iban a trabajar al área financiera, a grandes bancos, consultoras, bancos de inversiones, especialistas en "mergers", "takeovers", etc, ganando sueldos muy altos. Todo eso es lo que está siendo criticado. Se ha perdido el contacto con la realidad, con las fábricas, con el sector productivo, que es el que produce bienes transables, y todo esto con un énfasis en lograr utilidades en el corto plazo.

Yo quisiera hacer una advertencia en el mismo sentido con respecto a nuestro país: podemos caer en la misma tentación. En general, nuestros egresados están entrando a trabajar al sector financiero. Sucede con muchos de ellos. Esto crea un peligro muy grande y muy real: el peligro de generar analistas financieros, por así decirlo, y no realmente hombres y mujeres de negocios.

Como resultado de lo anterior, en Estados Unidos se está tratando de revertir esta tendencia. En la Universidad de Chicago, por ejemplo, que ciertamente es muy analítica en su enfoque, se está cambiando el currículo. Se obliga a todos los alumnos en el primer año, a tomar cursos que les proporcionan capacidad de liderazgo, enseñándoles a trabajar en grupo, a hacer presentaciones, a comunicarse... Incluso, muchas veces se introducen estos temas como en una especie de juego. Tanto así, que me contaron unos alumnos nuestros que están en Chicago, que el primer día de clases los llevaron al zoológico... El propósito de este tipo de actividades es obligarlos a desarrollar actividades sociales, a desarrollarles la capacidad de hacerse de amigos, que en parte se ha perdido con el enfoque ultra analítico. Un segundo aspecto en la nueva formulación en los programas de MBA, está orientado a fortalecer la ética, ya que en esta materia también hay una gran crisis en Estados Unidos. Desde mi perspectiva de profesor de marketing, es claro que las Universidades no tuvieron la capacidad de ver lo que las empresas necesitaban.

D. Tapia:- Justamente. Se aprecia que la preocupación por desarrollar las cualidades de liderazgo es algo que está adquiriendo mayor importancia en los nuevos programas.

C. Cáceres:- Esto también se aprecia en universidades europeas, donde se incorpora al programa una actividad de excursión a las montañas. Esto se hace con el fin de que los alumnos desarrollen sus capacidades de vivir en grupo, para que aprendan a saltar las vallas y las barreras, para forzarlos a tomar determinadas decisiones al enfrentarse a situaciones prácticamente desconocidas.

D. Tapia:- Este es un enfoque distinto al tradicional; quizás resulte más fácil entenderlo a la luz del diagnóstico al que me refería al comienzo. Nosotros no observamos aquí aún algo parecido.

C. Cáceres:- Los chilenos hemos estado orientados más a los estudios de pregrado que a los de postgrado. Se puede decir que en los programas de pregrado se entrega una formación

básica, consistente en el instrumental matemático, económico y contable necesario para su buen desempeño en el campo profesional; por otra parte, la formación profesional en algunas escuelas incluye cursos humanísticos. Estos cursos tienen como propósito entregar una dimensión ética a los programas, cosa que consideramos indispensable, puesto que la conducta del empresario debe enmarcarse dentro de estrictos criterios éticos. En ese sentido, las universidades de Estados Unidos también se están preocupando de estas materias.

D. Tapia:- Anteriormente, nunca se enseñaba ética propiamente tal.

C. Cáceres:- Yo diría que se discutían algunos temas que encerraban problemas valóricos, pero no había propiamente una enseñanza de ética.

M. Koljatic:- A mí no me tocó jamás una discusión en clases sobre temas éticos y de valores. Sin embargo, estimo que en la actualidad el tema se ha introducido en los programas, y es cada vez más importante.

C. Cáceres:- Resumiendo, se puede decir que en la actualidad se destacan tres tendencias en las escuelas. Por un lado está el tema del liderazgo; todas las escuelas de economía y administración están considerando el desarrollo de líderes desde el comienzo de los estudios y se están asumiendo posiciones para desarrollar las capacidades necesarias en ese sentido. Se trata de una formación muy específica que debe tender al desarrollo de la capacidad de liderazgo y de la toma de decisiones. En segundo término, se puede hablar de la globalización de la enseñanza. Hasta hace cinco años no se conocía la internacionalización de las empresas; hoy día todo el mundo habla de ello y de los factores externos que influyen en este proceso. Y en tercer lugar está el aspecto valórico, que cada día va cobrando mayor importancia y trascendencia. Se ve la necesidad de una formación ética.

Nosotros nos preocupamos desde un comienzo por una formación integral y ética; en otras escuelas, este último aspecto se incorpora al finalizar los programas.

D. Tapia:- Además del aspecto ético que mencionas, se considera que los factores ambientales cobrarán gran importancia en los próximos años. En este momento, es algo que recién está tomando forma, pero se ve que será una materia de vital importancia en el futuro cercano.

C. Cáceres:- El proceso tecnológico y la ecología constituyen otros aspectos que deben incorporarse a la formación de los administradores de empresas. Para llegar a ser una alternativa real, nuestros economistas y administradores deben tener una buena formación en el aspecto tecnológico. Así mismo, el tema de la ecología y sus efectos en los recursos naturales y el diseño de estructuras productivas son materias que requieren ser consideradas en los programas.

M. Koljatic:- Ahí surge una efectiva posibilidad de especialización para los economistas y administradores. En Estados Unidos, algunas universidades, particularmente el MIT, juntan las dos cosas: la tecnología con la formación gerencial. Sin embargo, no todos pueden hacer lo mismo. En Chile tiene que

crearse una diferenciación entre los diversos programas que se ofrecen, sobre todo si se toma en cuenta el número de escuelas de administración y economía que hay en la actualidad. Tiene que haber especializaciones diferentes, las que deberían ir tomando cada vez más forma en los años que vienen. Cada escuela tiene que decidir el rumbo que toma y esto se irá produciendo por el mismo proceso de competencia que existe y por la necesidad de no quedarse atrás. Cada cuál deberá ver dónde pone el énfasis de su enseñanza. Y eso es algo que se va definiendo con el tiempo, cuando se van viendo las necesidades propias del mercado y del país.

C. Cáceres: Todas las escuelas deben estudiar constantemente innovaciones curriculares, pero dentro de ello considero clave las tres tendencias o aspectos que mencioné anteriormente: el liderazgo, la globalización y el aspecto valórico.

M. Koljatic: Creo que nadie puede negar, a estas alturas, la modernización de la economía y el agudo proceso de cambios que ha vivido el país en los últimos años. Primero ocurrió una transformación del país y luego de las empresas, y éste es un hecho digno de destacar, porque generalmente el proceso es al revés, es decir, primero se produce el cambio en las empresas y luego en el país. Y se puede decir que el rol del ingeniero comercial en los últimos veinte a veinticinco años ha sido muy importante y ha influido enormemente en el proceso de transformación tecnológica y de modernización. Y cuando hablo de ingeniero comercial, me refiero a los economistas y a los administradores.

D. Tapia: Esto se refleja en la valoración que ha alcanzado la carrera, en términos de preferencias entre los egresados de enseñanza media, y en el reconocimiento social que se ha producido en torno a este profesional. Ello no sería así si no constituyese un aporte positivo al país, lo que, por supuesto, tiene que ver con el nivel de preparación que se le está entregando.

M. Koljatic: Si se mira el mercado, podemos decir que el éxito de nuestros egresados es fenomenal. Y eso nos señala que el aspecto formativo básico de nuestros estudiantes es bueno. Lo están señalando las mismas empresas que están contratando a nuestros egresados; puede que nuestros egresados no sepan suficientemente de la parte práctica, pero ésta se adquiere rápidamente. Sin caer en una especie de autocomplacencia, creo que nuestras escuelas de administración han respondido a sus objetivos y a las necesidades del país. Sin embargo, es necesario señalar que debemos seguir en la búsqueda permanente sobre cómo responder mejor al mercado, incorporando las nuevas tendencias y todos los avances en la materia. Si estamos revisando permanentemente nuestros programas, estimo que no tendremos los mismos problemas que han tenido los norteamericanos, porque lo que les sucedió a ellos es que llevaron las cosas a la exageración, ya fuera en materia de modelos complejos y muy teóricos o en cuanto a un exagerado tecnicismo en los conocimientos teóricos.

D. Tapia: Las mismas críticas se han hecho para los economistas y para los administradores de empresas.

C. Cáceres: Se ha llegado a una matematización muy especializada y sofisticada en los programas. Y esto se ha

transformado en una tendencia mundial. Por eso es que hay que tener mucho cuidado, porque con la especialización se corre el peligro de que se termina por crear especialistas que no saben nada de áreas que no son las propias. Es decir, sólo están plenamente preparados en una materia específica. Y se ha llegado al extremo de que un profesor de macroeconomía no puede leer un artículo especializado de otra área, porque incluso él no puede entenderlo. Ese es el peligro que se ha caído con la extrema especialización.

También nos debemos preguntar si en nuestras escuelas de administración estamos formando ejecutivos de empresas u hombres que tengan una actitud empresarial, esto es, que sean capaces de crear y desarrollar sus propias empresas. En los últimos cinco o diez años, el número de los egresados de ingeniería comercial que intentan crear nuevas empresas es



creciente. Se han creado las condiciones para que ello suceda. Esto, en el campo de la economía y administración es una opción. Son muchos los alumnos de los últimos años de la carrera que están enfrentando las condiciones para crear sus propias empresas. Se empieza con algo modesto, pero ello es importante, ya que con eso comienzan a crear cierta presencia.

M. Koljatic: Creo, como profesor, que existe una indudable dinámica. Los nuevos elementos nos están cambiando la perspectiva y no se puede, por ejemplo, referirse solamente a lo nacional. Yo creo más en lo que me dice el mercado que en la información centralizada proveniente de las direcciones de las escuelas. Percibo una evolución y soy optimista, porque

creo que seremos capaces de responder a lo que la demanda requiere. No creo en la reformulación total de los programas ni en los cambios drásticos; creo más en un proceso evolutivo, que se va ajustando poco a poco a las necesidades del mercado. Creo que hemos cumplido con el país y no veo por qué vamos a dejar de hacerlo de aquí en adelante.

C. Cáceres:- A ello se puede agregar que también han surgido los postgrados, que es algo que hasta hace poco no teníamos y, sin duda, seguirán surgiendo otros, porque existe una exigencia del mercado en esa dirección, puesto que se necesitan más hombres más responsables y mejor preparados. Gracias a esta buena acogida del mercado, los programas se han ido perfeccionando y mejorando. Otra tendencia que ya no parece existir en Chile fue el gran distanciamiento en la formación de economistas y de administradores. Actualmente se ha demostrado que el administrador de empresas necesita entender micro y macroeconomía, materias que tendrán incidencia en las decisiones que tome y, por ende, en sus empresas.

M. Koljatic:- A mi entender, existe una carencia muy grande en el área de la administración, y es que no hemos sido capaces de generar verdaderos programas de investigación. Hay trabajos en consultoría, pero no tenemos grupos que analicen la realidad con un enfoque más científico. Este es el principal problema que tenemos en estos momentos, lo que constituye una verdadera limitación. Mientras no tengamos investigación sólo habrá una transferencia de ideas y de soluciones que vienen de fuera. No podremos lograr una generación de ideas propias, mientras no tengamos nuestros propios programas de

investigación. Para ello se necesita, por supuesto, financiamiento. Es poca la gente que quiere poner dinero en algo que no produce frutos inmediatos. En Chile hay pocos fondos para entregar a gente que se dedique únicamente a pensar cómo adecuar los conocimientos administrativos a la realidad chilena.

C. Cáceres:- Junto con eso se requiere de la apertura de las empresas para que entreguen todos los antecedentes necesarios para efectuar dichas investigaciones. Eso forma parte de todo un proceso. Muchas veces, las empresas son reacias a proporcionar los datos indispensables para las investigaciones. Y, desde luego, también nos hacen falta los estudios de doctorado.

M. Koljatic:- En la Universidad Católica continuamos con el plan de enviar egresados a doctorarse. En este momento, se están ofreciendo dos becas de doctorado a nuestros egresados. El doctorado es una formación netamente académica. La idea es formar profesores con una mentalidad más científica.

D. Tapia:- Ya que hemos logrado llegar al nivel del doctorado, me parece que no es necesario distraer más del valioso tiempo de nuestros invitados en la discusión de esta disciplina.

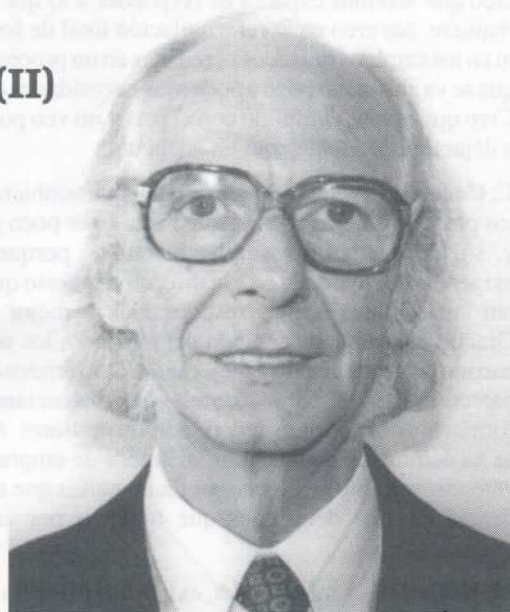
A nombre de la Universidad Finis Terrae, debo agradecerles a ambos su excelente aporte al mejor conocimiento de la actual situación de la enseñanza en el área de administración de empresas.

Sin duda, hemos logrado cabalmente nuestro propósito, y estamos ciertos que esta discusión será de gran interés para muchos académicos y autoridades universitarias. □

MESA REDONDA EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA ADMINISTRACION DE EMPRESAS (II)

Participan Oscar Johansen y Daniel Tapia.

El profesor Oscar Johansen Bertoglio es el actual Decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Chile. Ingeniero Comercial y MBA en la Universidad de Columbia, Oscar Johansen ha escrito varios textos sobre administración y teoría de sistemas. En 1990 fue elegido Presidente del Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración (CLADEA)



Oscar Johansen

D. Tapia:- En las escuelas de administración de Estados Unidos se ha comenzado a reformular los programas de graduados - por ejemplo, en Wharton y Harvard - al reconocer que la enseñanza basada en las teorías de las décadas de los 60 y 70 estaba produciendo un divorcio entre los requerimientos de la empresa, el mundo real y la formación de los egresados.

Los nuevos elementos que se ha buscado incorporar y que no estaban implementados adecuadamente en la enseñanza tradicional se refieren a:

- La **globalización**: El reconocimiento de que la empresa multinacional y los mercados internacionales requieren un tipo distinto de empresario que el tradicional.
- La **concepción interdisciplinaria**: El énfasis en la construcción de modelos complejos también separaba de la realidad a la formación de MBA.* La parcelación de los estudios por materias llevaba a perder la visión global de lo que es una empresa. Se está dando énfasis a los estudios interdisciplinarios.
- La **formación de líderes**. Reconociendo el carácter complejo de una empresa, se visualiza la necesidad de desarrollar las características de liderazgo. Un diagnóstico sintético diría que hay muchos administradores y pocos líderes en las empresas, lo que atenta contra su eficiencia.
- La **ética**. Se ha incorporado como parte fundamental, al reconocer que los currículos anteriores, al prescindir de ella, habrían producido graduados que fallaron en ese aspecto.

¿Qué comentarios te merece el diagnóstico y las soluciones?

O. Johansen:- Creo que los elementos señalados son problemas y consecuencias que derivan de ellos. Sin duda que la globalización tiende a aumentar la complejidad de los problemas que enfrentan los administradores en su gestión. Como respuesta a este problema y a otros, se piensa que la solución se encuentra en la concepción interdisciplinaria, la capacidad de liderazgo y el fortalecimiento de la base ética de las decisiones. Sin embargo, éstas son reacciones frente a una situación confusa. El problema central no es la globalización (este es un elemento que complica el problema) sino la falta de una conceptualización adecuada al problema de la administración. A mi juicio, se dice que el administrador debe ser un líder, debe ser un hombre que decide, debe ser un comunicador y otras cosas más. Pero la pregunta de fondo es ¿para qué? Y ese "para qué" es el que se encuentra oculto aún.

El problema de la administración aparece en este siglo. Desde sus orígenes, el hombre ha administrado organizaciones sociales. Sin embargo, la necesidad de aprender a administrar es nueva. Las primeras

escuelas de administración y los primeros textos destinados especialmente a enseñar esta materia sólo aparecen a comienzos de este siglo. Y en los ochenta años que han transcurrido desde entonces, nos hemos preocupado fundamentalmente en inventar tecnologías más que a comprender el fenómeno de la administración. Y esto se constituye en un problema muy serio, porque somos nosotros los que enseñamos (y recomendamos). Pero sólo en la medida que somos capaces de definir bien un problema, estaremos en condiciones de resolverlo. El hombre inventó el avión sólo cuando comprendió bien cuál era el problema que debía resolver para lograr que un aparato más pesado que el aire se elevara y se mantuviera en vuelo.

D. Tapia:- ¿Ha sido adecuada para el desarrollo del país la enseñanza de la administración en Chile?

O. Johansen: Creo que la enseñanza de administración ha sido adecuada para el desarrollo no sólo del país, sino de las comunidades, en general. Ello, porque las tecnologías que hemos creado para resolver problemas concretos que se refieren a las funciones de organización (finanzas, producción, comercialización, inventarios, etc.) son buenas tecnologías. La carencia que menciono es la administración gerencial, el problema que debe resolver el número uno de la organización, cualquiera sea ésta. De aquel "que debe alcanzar los objetivos organizacionales a través del esfuerzo de otros".

D. Tapia:- ¿Se han enfrentado los problemas anteriores en nuestras escuelas, o no se han planteado?

* Master of Business Administration. (N. del E.)

O. Johansen: - No puedo hablar de otras escuelas; sólo puedo referirme, con cierta propiedad, a la Escuela de Economía y Administración de la Universidad de Chile. Sin duda que estamos conscientes de los elementos señalados. Sin embargo, al menos en aquellos que se observan como soluciones, y que se incluyen en nuestros programas, tenemos algunas dudas de su eficiencia como soluciones. En términos de la concepción interdisciplinaria, creo que no basta con incluir cursos de distintas disciplinas. De hecho, los denominados estudios interdisciplinarios no han dado, a mi juicio, los resultados que de ellos se esperaba. Hoy día se habla de transdisciplina. Nosotros hemos optado por la Teoría General de Sistemas, porque ella se constituye en una buena herramienta para comprender totalidades complejas. Nos entrega un lenguaje más común con la ciencia, nos ofrece un enfoque totalizador y permite llevar a cabo diagnósticos organizacionales. Es una forma de ver las cosas que ayuda a comprender situaciones complejas, como es el caso de la conducta organizacional. El liderazgo es importante. Pero la pregunta que nos cabe es porqué el administrador tiene que ser un líder. En otras palabras, la simple educación y entrenamiento para desarrollar esta característica no puede ser la solución del problema.

Finalmente, en cuanto a la ética, creo personalmente que ella no es materia de estudio, en el sentido de clases y programas. A mi juicio, la formación ética es una adquisición que hace el individuo a través de su niñez y de su experiencia. Los valores

éticos deben ser internalizados en la conducta. La ética se enseña con ejemplos a través de un período largo. Creo que la única forma de enseñar ética a nuestros alumnos consiste en que nosotros, los profesores, los ayudantes, las autoridades universitarias, en fin, todos aquellos con los que los estudiantes tienen contactos en su calidad de alumnos, desarrollen permanentemente una conducta ética. Pero así y todo, ello será incompleto, pues el estudiante no vive en la universidad en un aislamiento propio de un internado.

D. Tapia: - ¿Hay tendencia a la sobrevaloración de un sofisticado tecnicismo en la formación de los administradores?

O. Johansen: Nuestros programas de estudio no están dirigidos hacia la alta especialización y, por lo tanto, a un alto grado de tecnicismo. Más bien, procuramos preparar generalistas. De hecho, la separación de economistas y administradores sólo se produce en el séptimo semestre. El campo de la administración es muy vasto, dada la multitud de organizaciones con características diferentes (empresas, hospitales, universidades, escuelas, instituciones públicas, etc.) Siempre he sostenido que nuestros estudiantes sólo son semejantes en el momento que egresan. Si se reúnen quince años después es posible observar que todos, siendo administradores, presentan marcadas diferencias, como producto de sus experiencias particulares en diferentes tipos de organización. Creo que la verdadera especialización no se encuentra en la Universidad, sino que en la vida profesional. □

LOS HISTORIADORES CHILENOS Y LA HISTORIA CONTEMPORANEA UN SEGUNDO ENFOQUE

Versión actualizada de la ponencia presentada a las VI Jornadas de Historia de Chile (1983).

Este trabajo forma parte del marco de referencia del proyecto FONDECYT 89/200, sobre la Reforma Universitaria de 1967.

Augusto Salinas es Licenciado en Historia en la Universidad Católica de Chile y M.A. y Ph.D.(c) en Historia de la Ciencia en la Universidad de Wisconsin; Ha sido profesor en la Universidad Católica de Chile, en el Instituto de Estudios Internacionales de la Universidad de Chile y en la Universidad Austral de Chile.

Profesor Visitante en las universidades de Wisconsin y Georgetown e investigador invitado del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España. Actualmente se desempeña como profesor investigador de la Universidad Finis Terrae.



Augusto Salinas

LA CAMPAÑA PRESIDENCIAL de 1970 en Chile se caracterizó por la polémica sobre el papel que desempeñarían los partidos marxista - leninistas chilenos y ciertos países de la órbita socialista en un eventual gobierno de transición al socialismo. Si bien existía una impresión mayoritaria de que el comunismo y el socialismo criollos se habían adaptado regularmente bien a la tradición democrática chilena, un importante sector social recordaba la conducta subversiva del Partido Comunista durante el gobierno de Gabriel González Videla, así como otros hechos que, en los inicios de la Guerra Fría, llevaron a nuestro país a alinearse al lado de las potencias occidentales. A raíz de tales problemas, los comunistas chilenos habían quedado al margen de la legalidad entre 1948 y las elecciones presidenciales de 1958.

Un significativo porcentaje de los 3.539.757 ciudadanos que podrían sufragar en las elecciones del 4 de septiembre de 1970 estaba constituido por jóvenes que habían nacido con posterioridad a 1946, cuando fuera electo como Presidente de la República González Videla con apoyo de los comunistas. Estos jóvenes poco o nada sabían de ese período, cuya enseñanza no se incluía en los programas educacionales. En consecuencia, cientos de miles de chilenos ejercieron su derecho a voto más motivados por las ideologías dominantes que por el conocimiento y la correcta comprensión de los acontecimientos que debieron haber juzgado en conciencia. La ignorancia de la historia reciente jugó, por lo tanto, un papel preponderante en las resultados de una elección que, como sabemos, fue crítica para la suerte de nuestra democracia.

Los trágicos sucesos del 11 de septiembre de 1973 queda-

ron atrás; con ellos, expiró una etapa de nuestra historia, siendo sucedida por un régimen de renovación institucional, cuyas profundas transformaciones en el campo político y económico han afectado de una u otra manera las vidas de todos los chilenos. El 14 de diciembre de 1989, más de siete y medio millones de compatriotas fueron llamados a las urnas para elegir, después de diez y nueve años, un Presidente de la República, poniendo fin de esta manera al régimen de las Fuerzas Armadas, que entregaron el poder supremo a sus sucesores con pleno apego al orden constitucional vigente. Sin embargo, al igual que en 1970, seguía latente el grave problema de la falta de información adecuada y objetiva sobre nuestro pasado inmediato, la que debiera haber incluido una discusión desapasionada y profunda sobre los hechos que motivaron la crisis de 1970 - 1973, y de los motivos e ideas que llevaron a las Fuerzas Armadas a intervenir en la vida política de la nación, y que, por lo demás, inspiraron las decisiones y las políticas que nos están permitiendo incorporarnos al grupo de países desarrollados. De nuevo, las elecciones presidenciales de 1989 sorprendieron a las generaciones más jóvenes sin tener acceso ni al aprendizaje sistemático de nuestra historia contemporánea, ni menos a trabajos históricos sobre el período, salvo poquísimas y honrosas excepciones. Una vez más, ni la investigación histórica ni la docencia (ni siquiera la universitaria) dieron respuesta a las legítimas exigencias de los grupos más jóvenes, que requerían conocer sobre los hechos del pasado reciente para votar acertadamente. Y una vez más, las ideologías, las sofisticadas campañas de propaganda y la elocuencia de viejo cuño abrumaron con slogans y utopías la

conciencia del sector más joven.

Un conocido medio de comunicación, preocupado por esta carencia de información, trató de comprobar los conocimientos sobre historia contemporánea de Chile que poseían los alumnos del último año de la enseñanza media. El resultado fue penoso. El director de uno de los establecimientos encuestados expresó que "los chiquillos no tienen la más 'pájara' idea de la historia política de Chile en las últimas tres décadas". Y la autora del reportaje señalaba que muchos de esos "chiquillos" eran parte de los 1.169.693 ciudadanos que votarían por primera vez en el plebiscito del 5 de octubre de 1988. (1)

Han pasado algunos años, y el régimen democrático ha dado ineludiblemente lugar a una a veces tensa y áspera polémica sobre los sucesos acaecidos entre 1970 y 1990. A mi juicio, cuatro son los principales temas de discusión. En primer término, deben conocerse mejor las causas que condujeron al quiebre de la democracia y que son, sin duda, anteriores a la caída de Allende. En segundo lugar, se estima que la reconciliación nacional pasa por conocer el destino de las víctimas y la identificación de los responsables de los atropellos a los derechos humanos; la investigación de una comisión oficial sobre esta materia no satisface a todos los sectores, porque muchos afirman que los atropellos a los derechos de las personas comenzaron con la ascensión al poder de la Unidad Popular y, en consecuencia, debiera ampliarse la investigación a ese período. En tercer lugar, grandes sectores sociales son aún contrarios a conceder plena credibilidad al socialismo renovado, por lo que resulta necesario conocer y ahondar todavía más en las razones que los socialistas - o al menos, buena parte de ellos - tendrían para haber aceptado no tan sólo la democracia sino que también la economía de mercado. Por último, se debería estudiar cuidadosamente el entorno político, económico y cultural en que se originó la nueva política económica neoliberal, como también a los protagonistas de ese trascendental cambio y su impacto en la modernización del país como un todo. Los historiadores tienen, en consecuencia, un vasto y fértil campo de investigación y análisis, pero generalmente han sido los políticos, los científicos sociales y los periodistas quienes han intentado contestar, con mayor o menor éxito pero casi siempre con escasa objetividad, estas interrogantes.

La historia contemporánea - que identifico en este trabajo con la historia escrita por historiadores que han vivido en el tiempo en que han ocurrido los hechos de que se ocupan, y que algunos especialistas definen como *historia testimonial* - fue aceptada después de la Segunda Guerra Mundial como "un campo inteligible de estudio histórico" (según la definición de Arnold Toynbee) por los historiadores profesionales y por la opinión pública de los Estados Unidos y los países europeos. También es una asignatura reconocida, con escasas excepciones, en las universidades del Hemisferio Norte. No obstante, y a pesar del éxito que ha tenido esta especialidad en las sociedades post-industriales, no parece que entre nosotros se hubiera producido un reconocimiento claro y explícito de este tipo de historia como área legítima del saber. Ya no hay, es cierto, un rechazo tan categórico a la historia contemporánea como el que existió hasta mediados de la década de los 80, e

incluso se han publicado excelentes monografías sobre nuestro pasado inmediato, pero todavía distamos mucho de institucionalizar su enseñanza en los ámbitos académicos. Persiste la costumbre de reservar las opiniones sobre hechos recientes a la práctica del periodismo, de las ciencias sociales o de la política, e incluso nuestros historiadores más jóvenes y más radicales se muestran renuentes a escribir sobre las últimas y trascendentales décadas de nuestra historia. En definitiva, la historia contemporánea no concede el prestigio profesional y académico que confiere la investigación del pasado más remoto ...

Existen, sin duda, razones para explicar esta actitud. La historia contemporánea o testimonial sigue enfrentando críticas, no sólo en Chile sino en las sociedades donde ha alcanzado cierto status. Filósofos, intelectuales e historiadores profesionales han puesto en duda la factibilidad de escribir una historia de los hechos recientes, con argumentos que apuntan, primordialmente, a la imposibilidad de obtener fuentes confiables que nos permitan conocer el pasado reciente y a la incapacidad del historiador para interpretar objetiva y profesionalmente los hechos que él mismo ha vivido. Sobre todo, se subraya la ausencia de perspectiva para una correcta evaluación de estos hechos. El escaso tiempo que separa al historiador del período que estudia no le permitiría apreciar el orden, la estructura organizada e inteligible que creemos ser capaces de discernir en épocas más lejanas. Por último, el cambio casi permanente que caracteriza nuestra época, como también su aparente discontinuidad con respecto al pasado, imposibilitan al historiador escribir con propiedad sobre su propio tiempo. Hay quienes estiman que el análisis de los hechos y procesos contemporáneos debiera reservarse a los economistas, sociólogos y científicos políticos, los que disponen de instrumentos conceptuales y metodologías más aptas y eficaces para enfrentarse al problema.

A pesar de estas razones, se han levantado sólidos argumentos para refutar a los críticos de la historiografía contemporánea. Los más pragmáticos subrayan dos razones que bastarían, a su juicio, para comprobar la factibilidad de esta área del saber histórico. Se ha señalado que toda sociedad democrática tiene necesidad de conocer las causas inmediatas de los grandes desafíos y problemas del presente, lo que justificaría el análisis histórico de estas causas. En segundo lugar, se destaca la buena acogida que suele dispensar el público a las obras históricas que tratan de nuestro tiempo.

Desde luego, una actividad intelectual que aspira al reconocimiento académico debe hacer valer razones más fundamentales que la necesidad o el éxito. Tales razones existen, nacen en los círculos académicos norteamericanos y europeos al calor de la inevitable discusión que se produce al término de la II Guerra Mundial sobre las causas de la misma, y se basan primordialmente en la introducción de nuevos enfoques y métodos, en la crítica y selección de las fuentes y en la interpretación de la información resultante.

Actualmente, la aceptación de estos argumentos por parte de nuestros historiadores parece más factible, pero también mucho más necesaria que hace unos años atrás. Además, este proceso de apertura de los espacios académicos está siendo motivado por las actuales circunstancias, y posibilitado e

incentivado por las exigencias de los usuarios de este tipo de conocimiento - estudiantes, políticos y opinión pública - y por el mecenazgo de organismos internacionales y fundaciones privadas.

En marzo de 1992, la Universidad Finis Terrae creó el Instituto de Documentación y Estudios Sociales (IDES) a cargo de Alvaro Bardón y otros destacados economistas y del autor de este trabajo, como parte de un esfuerzo para el estudio sistemático de la historia contemporánea de Chile. El instituto está formando un importante centro de documentación y banco de datos sobre la historia nacional a partir de 1925, con particular énfasis en la búsqueda de información sobre las últimas tres décadas de nuestro acontecer histórico, enfocando primordialmente - aunque no únicamente - los hechos, procesos y políticas económicas que caracterizan el período. Se ha definido una primera e importante línea de investigación, sobre las ideas, los hombres y los hechos que posibilitaron la formulación de una política económica de mercado abierta y competitiva, incorporándose técnicas no tradicionales de investigación, como el uso del video y las entrevistas a testigos y protagonistas del espectacular vuelco que experimentara la economía chilena y la vida misma de la nación, entre 1975 y 1990.

Por esta razón, y por la conveniencia de facilitar la plena institucionalización de la historia contemporánea en nuestros campus universitarios y en los programas oficiales de educación media, me he propuesto revisar y enjuiciar los pros y los contras de esta especialidad. Desde luego, me declaro a favor de la historia contemporánea y pienso que su aceptación o rechazo por parte de los historiadores nacionales debe traer consecuencias para el futuro del cultivo de la historia en Chile. No sólo está en juego la imagen del historiador y su capacidad para adaptarse a las exigencias de su propio tiempo, sino la permanencia de delicados equilibrios que afectan el proceso de profesionalización de esta disciplina. Por sobre todo, creo que la historia contemporánea posee valores intrínsecos, básicos para la supervivencia de la democracia y de la civilización occidental. Si durante la Edad Media la historia fue considerada "la educación de los príncipes", actualmente la historia contemporánea resulta ser "la educación de los ciudadanos".

CRITICAS A LA HISTORIA CONTEMPORANEA

La primera crítica que los historiadores ortodoxos formulan a todo intento de historiar el pasado reciente es la falta de información confiable, fidedigna, que existe sobre los hechos que nos están sucediendo. Las circunstancias que rodean la política externa e interna de los Estados aconsejan cautela y reserva en lo que se refiere a documentos y archivos públicos. Los papeles más importantes, la información confidencial clave para una satisfactoria comprensión de los asuntos de Estado, no suelen publicarse sino mucho tiempo después de los acontecimientos de que trata. En general, se estima que la verdad histórica es hija del tiempo transcurrido. La antigua proposición *veritas temporis filia* nos asegura que, mientras mayor sea el lapso de tiempo que separa al historiador de los hechos que narra, más cercana a la verdad estará su obra. En otras palabras, podría decirse que el consenso histórico sobre un determinado asunto es función directa del tiempo transcu-

rrido. Según parece, esta obra también estaría más cercana a la perfección. Sir Herbert Butterfield escribió alguna vez que

Si consideramos la evolución de las historias que se han escrito sobre los mismos hechos, encontraremos que los escritos contemporáneos a los mismos son de naturaleza simple y primitiva. A medida que una generación de historiadores sucede a la anterior, la narración consigue formas cada vez más perfectas y sofisticadas de organización. (2)

Razón de este camino a la perfección sería el acopio de datos y evidencias, cribados por el tiempo y la crítica histórica, de que disponen las generaciones posteriores. Por otra parte, la circulación restringida de algunos documentos y las disposiciones legales que afectan la publicación de informes sobre la política exterior de los estados, representan una desventaja indudable para el historiador contemporáneo. Más aún, también acontece que los papeles y notas personales, y las memorias de los grandes protagonistas de la historia usualmente ven la luz cuando sus autores han muerto o desaparecido de la escena política. En consecuencia, la información allí contenida ha perdido gran parte de su trascendencia.

Pero ésta no es la única desventaja. De acuerdo a la ortodoxia, el historiador de los hechos contemporáneos encontrará un obstáculo prácticamente insalvable en la interpretación de los hechos de que se ocupa, principalmente por dos razones de peso: La falta de perspectiva y el hecho de estar directamente relacionado con los acontecimientos de su tiempo. Este compromiso vital afectará, sin duda, su visión histórica, con grave pérdida de su objetividad.

El historiador, incansable perseguidor de la organización de los hechos del pasado, se esfuerza en percibir patrones ordenados de comportamiento y procesos lógicos, en los que cada hecho obedece a una causa bien determinada. En esto, también el historiador tradicional poseería indudables ventajas. Su separación temporal de los hechos que estudia le proporciona la perspectiva necesaria para discernir claramente los patrones buscados y la serenidad que precisa para emitir juicios históricos libres de compromisos ideológicos, emociones o intereses. Para Butterfield, la primera versión histórica de los hechos, tal como éstos aparecen ante testigos y protagonistas, "es a menudo una versión entendida para ser utilizada con propósitos militantes" (3). Por lo tanto, el historiador contemporáneo debería entender que su obra será efímera, sometida a la implacable crítica del tiempo y de las generaciones posteriores.

Pero aún existe otra gravísima objeción, que atañe particularmente a la historia contemporánea que hoy se está escribiendo. Este intento es visto por muchos historiadores como un peligroso quiebre en la evolución de la disciplina, consagrada a cautelar y vigorizar el *continuum* que configura la historia de Occidente. La época actual irrumpe en la vida de la humanidad con características propias. El proceso de cambios asume la forma de una curva exponencial que se autoacelera en función del tiempo. Cada vez con mayor rapidez, el pasado, no importa cuán inmediato sea, se convierte en prehistoria. Ricardo Krebs señala este hecho insoslayable al expresar que "la ahistoricidad de la sociedad actual, o sea, la carencia de raíces históricas, es una característica esencial del moderno



El Muro de Berlín: Un pasado que ya es historia...

mundo industrial ..." (4).

Un hecho esencial de nuestra época es la **simbiosis científico - tecnológica**, cuyo *momentum* acumulativo explica el crecimiento logarítmico de una serie mayoritaria de procesos y que es causa de que la tasa de cambio social haya alcanzado niveles increíbles hace 25 años. La explosión demográfica ha sido señalada como uno de los fenómenos más espectaculares de nuestra Era Tecnológica, pero resulta todavía más decisivo considerar el rápido acortamiento del tiempo que media entre un descubrimiento científico y sus aplicaciones prácticas. En menos de una generación hemos transitado de la válvula diódica a los transistores y circuitos impresos, creándose así una alta tecnología que configura una tercera Revolución Industrial.

Hay un segundo hecho que caracteriza nuestra época, y es la creciente interacción e interdependencia entre Estados, grupos sociales e individuos, lo que significa que cualquier acontecimiento de cierta importancia que ocurra en algún lugar del mundo, repercutirá en otros puntos en un tiempo cada vez más breve. Esta interacción no conlleva, sin embargo, una mayor unidad entre los hombres. Antes bien, el hombre contemporáneo soporta uno de los más altos niveles de inseguridad individual y colectiva de toda la historia de la humanidad.

La ciencia y el arte contemporáneos han logrado cambiar la imagen del mundo en forma mucho más drástica de la que experimentó el hombre del Renacimiento con respecto a la Baja Edad Media. La exploración espacial y la conciencia de hechos que nos afectan como seres humanos han contribuido a que poseamos un nuevo concepto del tiempo y del espacio. Entre estos hechos destacan el descubrimiento del código genético, la certeza de la gran antigüedad del universo, comparada con las convicciones que poseía el hombre del siglo XVIII sobre la materia, la elevación dramática del promedio de expectativa de vida, que ya se empuja en ciertos países sobre los 80 años, la prodigiosa rapidez y exactitud con que podemos comunicarnos e intercambiar mensajes sin importar la distancia que nos separa, y la conciencia de que somos el resultado de una evolución biológica y cultural que nos distingue de cualquiera otra especie animal. En particular, la

curva de la evolución cultural nos permite comprender que, para encontrarse con el pasado, esto es, para visualizar una situación histórica radicalmente diferente a la suya, Maquiavelo o cualquier hombre del Renacimiento debían remontarse unos 1000 años hacia atrás. Para nuestra generación, el pasado es sólo ayer.

La última crítica es de naturaleza sociológica, porque atañe al status del historiador profesional y a su independencia con respecto a otras áreas del conocimiento. En gran parte, el proceso de profesionalización emprendido por los historiadores en la segunda mitad del siglo XIX se centró en el logro de métodos críticos capaces de salvaguardar la objetividad del historiador, y en la obtención de la independencia y la autonomía del gremio frente a otras profesiones y disciplinas, en particular, las ciencias sociales. Esto era necesario, porque los científicos sociales reprochaban a los historiadores su rechazo a identificar regularidades y leyes de la historia, y sugerían que la historia, como disciplina, debería establecer algunos principios generales, si aspiraba a cumplir el programa de cualquier ciencia bien fundamentada. La comunidad histórica estimó que la demanda por una interpretación más sistemática del pasado se parecía mucho a una peligrosa reversión a las desacreditadas tesis positivistas. La historia, en cambio, debía tratar cada fenómeno como algo único, individual y concreto. En consecuencia, al adherir a su lógica individualizadora, la historia era capaz de aproximarse más a la realidad. (5)

De acuerdo a los científicos sociales, la mayor desventaja de la historia no radicaba tan sólo en su incapacidad para hacer generalizaciones sobre el pasado, sino en su escaso interés por el presente. John Dewey expresó de modo bastante crudo esta opinión, al referirse a la idea que otorgaba al siglo XIX el descubrimiento de la historia; para Dewey, lo que realmente había descubierto el siglo XIX era la *historia del pasado*, a diferencia del tiempo presente, que se caracterizaba por su preocupación por el futuro. "Probablemente, continuaba Dewey, la tarea de nuestro propio siglo sea descubrir la historia del futuro ..." (6).

En 1948, el historiador Roy Nichols exigió de los historiadores una expresa declaración de confianza en su propio trabajo, y de independencia cultural frente a las ciencias sociales. En particular, Nichols se dirigía a los "historiadores nuevos", un grupo heterodoxo que había proclamado la mayor importancia del presente con respecto al pasado. Nichols pensaba que quienes subordinaban el pasado al presente, no vacilarían en subordinar su propia disciplina a las ciencias sociales. (7) No estaba demasiado equivocado, porque si bien los "historiadores nuevos" no pretendían atentar contra la autonomía e independencia de la historia, sí hacían profusa utilización de los métodos y técnicas de las ciencias sociales, instrumentos que ellos estimaban auxiliares indispensables en el análisis de la época contemporánea.

¿ES FACTIBLE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA?

Las críticas a la historia contemporánea parecen razonables, y algunas de ellas no admiten réplica. ¿Cómo pretender que el historiador de su época posea la misma perspectiva que

quien se preocupa por el período colonial? Y, ¿no resulta indudable la relación emocional de aquel historiador con su propia circunstancia? No obstante, los defensores de la historia contemporánea creen esgrimir sólidos argumentos en defensa de la validez de su quehacer intelectual.

En primer término, la práctica de estudiar históricamente la propia época no ha sido creada en nuestro tiempo. En la Antigüedad clásica, nos encontramos con Tucídides, Jenofonte, Julio Cesar y Flavio Josefo, que nos han legado soberbias páginas henchidas de vida y plenas de espontaneidad, que han resultado ser fuentes imprescindibles para el conocimiento de su época. Durante el Renacimiento, Maquiavelo y Guicciardini escribieron la historia de Florencia a principios del siglo XVI, y sólo un siglo más tarde el testimonio del conde de Clarendon contribuye como pocos a la comprensión de la Revolución Puritana en Inglaterra ... Todos los personajes nombrados participaron en los eventos que narran, pero no existen prejuicios contra sus obras ni se pone en duda su objetividad o su carencia de perspectiva. Sus escritos históricos poseen pleno sentido para su público y para la posteridad.

La práctica de la historia contemporánea es desplazada en el siglo XIX por una historia más técnica, más científica, que pretende estudiar la historia de la humanidad y presentarla como un *continuum*. Es la práctica metódica y disciplinada de este tipo de historia la que permite la institucionalización de esta disciplina en las universidades europeas y norteamericanas y da paso a la profesionalización de los historiadores.

Probablemente fue la Gran Depresión el hecho que obligó a muchos historiadores a preocuparse más del presente que del pasado. Frederick L. Allen fue, sin lugar a dudas, el primer historiador de ese suceso, al escribir en 1931 su obra *Only Yesterday*, que trata con novedoso y agradable estilo, apto para el gran público, el fin de la década de los 30 y los efectos del "Crac del 29". Con todo, hubo que esperar hasta el término de la II Guerra Mundial para que se discutiera abiertamente la conveniencia de escribir y enseñar historia contemporánea. Arthur Schlesinger percibe bien este punto de inflexión al expresar que

Hasta los días inmediatamente anteriores a la Segunda Guerra Mundial un historiador profesional que intentara introducir en sus clases temas de su propio tiempo era definido como superficial y ahistórico; un historiador profesional que escribiera sobre hechos contemporáneos era considerado un periodista; un historiador profesional que participara en los hechos y luego escribiera sobre ellos era una rareza. La mayoría de los académicos todavía estimaba que se requería el paso de toda una generación antes que los procesos vigentes se fundieran en la historia. Hoy, sin embargo, pocas universidades norteamericanas vacilarían ante la oportunidad de ofrecer cursos de historia que cubrieran el período comprendido entre la Segunda Guerra Mundial y nuestros días. (8)

En consecuencia, la historia contemporánea ha sido reconocida como parcela legítima del quehacer histórico por la casi totalidad de las universidades europeas y norteamericanas. Los centros académicos franceses continúan siendo una excepción, pero aún allí el número de investigaciones sobre la Europa post Revolución Francesa es mucho mayor que los

trabajos sobre historia antigua o medieval.

La historia de nuestro tiempo ha ido desplazando otras áreas tradicionales de investigación histórica. Desde 1945 en adelante, la tendencia de los historiadores profesionales a escribir la historia del siglo XX sólo es igualada por su interés en la historia social y económica y por la historia de los pueblos de civilizaciones diferentes a la occidental.

De acuerdo a Felix Gilbert, ha ocurrido un cambio profundo en nuestro concepto de la historia:

El proceso histórico ya no es visto como un *continuum*. La noción de la continuidad de la historia estaba centrada en Europa; tal noción fue la idea de un proceso de desarrollo que comenzó en el mundo antiguo y el área del Mediterráneo, se difundió en toda Europa creando un sinnúmero de naciones que compartían un legado común, y continuó con la dominación del resto del mundo por los Estados europeos. Debido a la gran coherencia que parecía tener esta noción de la historia centrada en Europa, no cabía ninguna duda sobre la relevancia del pasado para la comprensión del presente. La declinación del poder de Europa y el surgimiento de otras culturas, tanto o más importantes que la europea, han sacudido esta creencia. La experiencia de nuestro tiempo ha reforzado estas dudas. Los descubrimientos científicos del siglo XX y los consiguientes cambios en nuestras vidas y en el entorno han sido tan fundamentales y de alcance tan profundo, que nos sentimos separados del pasado, más que ligados a él. (9)

Desde que en 1919 la Universidad de Columbia creó el primer curso de Civilización Contemporánea, el apoyo institucional a la investigación en historia contemporánea inició un crecimiento significativo. Durante la década de los 40, la Fundación Rockefeller comenzó a subsidiar mayoritariamente proyectos de historia social y económica en el período 1900 - 1940. La validez de estas investigaciones se reforzó en 1966 con la aparición del *Journal of Contemporary History*, cuyo propósito es promover el estudio de la historia del siglo XX.

El número de trabajos históricos sobre nuestro tiempo ha aumentado considerablemente. No faltan las obras generales, entre ellas varias historias nacionales, de las que es buen ejemplo *Out of Our Past*, del historiador norteamericano Carl N. Degler, que explica las grandes fuerzas que han modelado los Estados Unidos, desde el Pacto del "Mayflower" hasta la presidencia de James Carter. Pero es en las monografías históricas donde nos encontramos con mayor frecuencia obras de excelente calidad en este campo. Mencionaré aquí tan sólo dos textos, ambos sobre la breve presidencia del extinto John F. Kennedy, escritos por hombres que, además de ser conocidos historiadores, participaron en los acontecimientos que narran. Me refiero a *A Thousand Days*, de Arthur Schlesinger, y *Kennedy*, de Theodore C. Sorensen. Ambos textos fueron publicados en 1965, sólo poco después de la trágica muerte del Presidente. Por cierto, éstas son obras ya clásicas en su género, pero son muchos los trabajos publicados sobre otros acontecimientos de nuestra época. En comparación, los escritos históricos sobre la Guerra Civil Española o la II Guerra Mundial parecen cosa del pasado remoto.

Estos ejemplos estarían comprobando la factibilidad de escribir historia contemporánea y la receptividad de los usua-

rios a la misma. Sin embargo, queda la duda razonable sobre la posibilidad de la historia contemporánea desde un punto de vista estrictamente epistemológico. En realidad, esta duda se extiende a todo tipo de historiografía, puesto que, al contrario del científico, el historiador no puede verificar el resultado de sus investigaciones. El problema se plantea sobre la posibilidad de conocer el pasado, sea remoto o inmediato.

Por lo tanto, si es factible escribir historia, también es factible escribir historia contemporánea. En los albores de esta disciplina, Tucídides defendía su obra al expresar que sólo la observación directa y la experiencia personal podían garantizar la exactitud y el pleno conocimiento y comprensión de los hechos. "En cuanto a los acontecimientos de la guerra (del Peloponeso) - escribe Tucídides - no he escrito nada que no haya observado por mí mismo, o escuchado de otras personas a quienes he formulado, con mucha cautela, las preguntas de rigor". Flavio Josefo, el autor de *La Guerra de los Judíos*, veía a Tucídides y otros historiadores como el modelo a seguir, porque "se dedicaron a escribir la historia de su propio tiempo, debido a que su participación personal en los hechos dio claridad a sus juicios, y porque toda falsedad o error podía ser corregida por un público que conocía bien tales hechos". (10)

¿Cuáles fuentes son más confiables, las de la historia tradicional o las de la historia contemporánea? Si Tucídides y Flavio Josefo se inclinan por las segundas, también lo hace Arnold Toynbee, al enjuiciar los documentos oficiales como fuentes de la historia. Toynbee asegura que los documentos oficiales poseen limitaciones evidentes como fuentes históricas confiables. Desde luego, quienes los redactan no intentan hacer un servicio a los futuros historiadores, sino que lo hacen con propósitos de acción, sea para provocar un suceso o para prevenirlo. Por otra parte, los funcionarios que redactan informes y documentos casi siempre omiten hechos que son de conocimiento general en el círculo donde se mueven. "A menudo, lo que los documentos no mencionan son datos esenciales para su interpretación (...) Si no se está informado sobre lo omitido por el documento, es probable que éste no sea correctamente interpretado". Lo mismo piensa Schlesinger, cuando expresa que los documentos oficiales son escasamente adecuados como fuentes para la historia del siglo XX. Esta desconfianza no es compartida tan sólo por historiadores contemporáneos. Francesco Guicciardini tenía una idea aún peor sobre la confiabilidad de los documentos: "(Los documentos son susceptibles de ser falsificados) pero no suelen ser falsificados en la época en que se escriben; la falsificación se lleva a cabo más tarde, cuando la ocasión o la necesidad así lo dictan". (11)

En este sentido, el historiador contemporáneo lleva en este aspecto alguna ventaja al historiador tradicional. El primero conoce, porque ha sido testigo o protagonista, los pormenores, el clima de opinión y las circunstancias que permiten comprender los fundamentos y objetivos del documento oficial. Las omisiones que éste presenta son ventajosamente reemplazadas por las vivencias del historiador. De nuevo, Toynbee comparte esta posición: "El historiador contemporáneo participa de la época de la cual escribe; conoce, por lo menos por experiencia, algunos de los sentimientos, pensamientos y emociones producidas en las mentes y corazones humanos por los acontecimientos de su época". Una opinión

apoyada por Schlesinger, que piensa que "la participación en los hechos no sólo agudiza el juicio del historiador; también estimula y amplifica lo que podría denominarse su imaginación constructora". (12)

William L. Shirer, autor de *The Rise and Fall of the Third Reich*, una de las mejores obras históricas sobre la Alemania de Hitler, gozó del privilegio de contar con toneladas de documentos y notas dejados por las autoridades y funcionarios del III Reich y capturados por las tropas aliadas. Sin embargo, Shirer otorga mayor validez a su experiencia personal de los hechos. El historiador estima que la mayoría de sus colegas han tenido que esperar cincuenta, cien o más años antes de intentar escribir sobre un determinado suceso, porque los documentos necesarios no fueron conocidos antes por la opinión pública. "Y, aunque se ganó perspectiva, ¿no se perdió algo debido a que los autores necesariamente no poseían una relación personal con la vida y la atmósfera de los tiempos y con las figuras históricas sobre las cuales ellos escriben?". (13)

Otro gran historiador, Alexis de Tocqueville, señala también las ventajas comparativas del historiador contemporáneo:

Las verdaderas características de los protagonistas y las de sus relaciones, como así mismo los movimientos de las masas, son casi siempre descritas mucho mejor por los testigos que por las generaciones posteriores. Estos son los detalles necesarios (al historiador). Aquellos cercanos a ellos en el tiempo estarán mejor situados para trazar la historia general, las causas generales, los grandes procesos, las corrientes espirituales, cosa que no puede hacer una persona después de un considerable lapso de tiempo. (14)

La memoria todavía fresca de testigos y protagonistas, la tradición oral, las vivencias del historiador y su peculiar sensibilidad para "sentir" la historia, ¿no reemplazan con creces el contenido de archivos polvorientos, que con demasiada frecuencia sólo guardan comunicaciones incomprensibles para cualquiera que no fuese el funcionario que los redactó? Y, por otra parte, el enfoque histórico es inconfundible con la simple crónica. La historia es una disciplina que se ocupa primordialmente de identificar la causación de los acontecimientos y procesos en el acontecer temporal. Y esto es, precisamente, lo que hace o pretende hacer el historiador contemporáneo.

¿Es realmente el tiempo el padre y hacedor de la verdad histórica? Porque se nos repite una y otra vez que sólo el tiempo coloca los hechos en su "verdadera perspectiva". No piensa lo mismo Toynbee, que considera que esta creencia es falsa. El autor de *Estudio de la Historia* estima que el transcurso del tiempo economiza algún trabajo al historiador, puesto que los datos ya han sido elaborados por sus predecesores; sin embargo, esto mismo le priva de llegar a la verdad: "El paso del tiempo crea un cuadro convencional, fijo, de los acontecimientos pasados". Por otra parte, tiene el efecto de monopolizar el protagonismo en uno de los actores del drama ... (15)

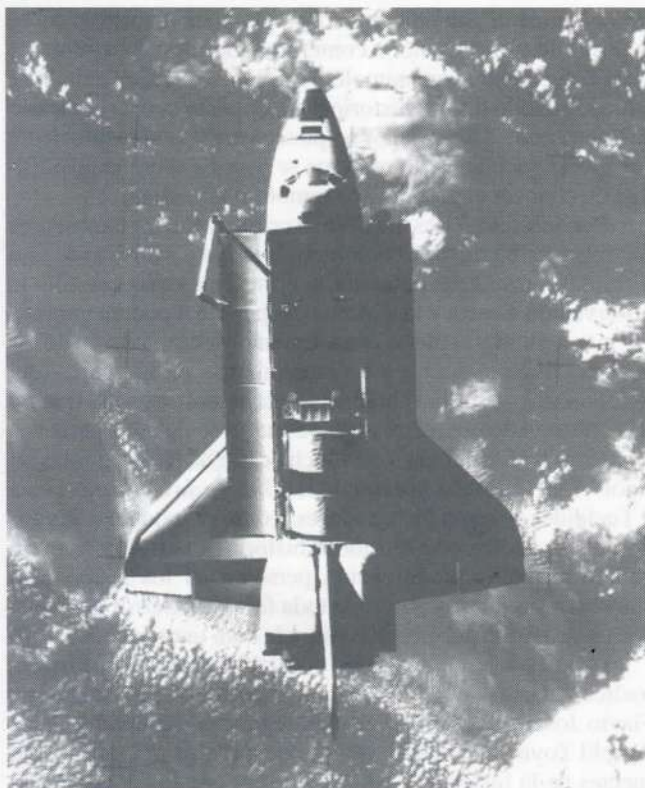
Se acostumbra establecer como algo incontrovertible el efecto purificador del tiempo, que contribuiría a remover las

distorsiones producidas por los intereses y emociones del historiador; por otra parte, la "perspectiva" capacitaría al especialista a visualizar un patrón ordenado y racional de los hechos. Sin embargo, puede demostrarse fácilmente que el paso del tiempo no libera al historiador de sus más profundos valores y suposiciones. **Los grandes problemas de la historia nunca pierden su actualidad.** Esto es, precisamente, lo que asegura la vigencia de su interés para el historiador. Y, por esta razón, los historiadores continúan discutiendo con renovada pasión sobre tales problemas. El tiempo no parece ser padre ni de la verdad ni del consenso entre los historiadores.

¿Somos capaces de escribir la historia del pasado con mayor frialdad, objetividad y falta de prejuicios de los que surgen, implacables, cuando examinamos los hechos contemporáneos? El estudio de las grandes obras históricas nos señala lo contrario. ¿Qué historiador ha podido escribir desapasionadamente sobre Martín Lutero y la Reforma, o sobre la Inquisición o el juicio de Galileo? Recordemos la interminable controversia sobre las causas de la caída del Imperio Romano. Todavía después de la monumental obra de Gibbon, los argumentos de San Agustín no han perdido ni su fuerza ni su vitalidad.

Pareciera ser que la única diferencia entre la historia ortodoxa y la historia testimonial es que, en esta última, es posible discernir con mayor claridad los prejuicios, ideologías e intereses de su autor. Desde luego, todavía no ha sido escrita la obra que ponga punto final a una determinada controversia histórica. Por muchos años, los historiadores y el público vieron en el texto de Jacobo Burckhardt, *La Cultura del Renacimiento en Italia*, una obra maestra, un verdadero clásico que sería imposible sobrepassar. La admirable síntesis burckhardtiana, que postulaba al Renacimiento como un período de la historia de Europa diferente e inimitable, fue aceptada como verdad indiscutible. Sin embargo, habría que señalar que el propio Burckhardt indica claramente las limitaciones del historiador, y sus propios problemas frente a un tema como el Renacimiento, al escribir en las primeras páginas de su obra: "Los contornos espirituales de una época cultural dan acaso en cada visión individual una imagen distinta y, tratándose de una civilización que, como madre inmediata de la nuestra, hace aún sentir su influjo, interfieren a cada momento los juicios y sentimientos subjetivos tanto en el autor como en el lector". Dos historiadores de nuestra época, W.K. Ferguson y Oscar Kristeller, consignan que el criticismo de las ideas de Burckhardt comenzó antes de fines del siglo XIX, y que el proceso continúa. (16). Con todo, podríamos decir que aún el Renacimiento está demasiado cerca de nosotros como para intentar ser más desprejuiciados. Pero puede refutarse esta opinión gracias a un ejemplo proporcionado por A. Toynbee.

Akhenaton, un faraón egipcio del siglo XIV a.c., intentó imponer el monoteísmo pero fue derrotado y execrado. Durante los siguientes 3200 años nadie supo de la existencia de este reformador religioso. Alrededor de 1880, los arqueólogos ingleses encontraron su tumba y los archivos que atestiguan su fracasado intento de reforma. Lo más interesante de este asunto es que Akhenaton ha vuelto a ser un personaje controvertido y polémico. "Cuando uno lee lo que un egiptólogo ha escrito sobre Akhenaton (expresa Toynbee) se puede decir si



En menos de 50 años, hemos dejado atrás las locomotoras de vapor para entrar a la Era Espacial

éste tiene una mente conservadora o liberal (...) De tal manera, alguien que vivió en el siglo catorce a.c. y cuya existencia ha sido olvidada (durante muchos años), al ser descubierto puede aún despertar hondos sentimientos". (17)

En los últimos años, nos ha tocado conmemorar dos centenarios célebres. En 1989 se recordó el Bicentenario de la Revolución Francesa y este año de 1992 conmemoramos el V Centenario del descubrimiento de América. Ambas ocasiones han dado lugar a arduos debates y a polémicas violentas, en las que la pasión supera el análisis frío y racional de los hechos. En cuanto a la Revolución Francesa, uno de los intelectuales más distinguidos de Francia ya había escrito que "la de 1989 no será una fiesta; todo lo más, una conmemoración". Y dos de los más célebres historiadores franceses contemporáneos han aprovechado la ocasión para atacarse mutuamente hasta la descalificación personal. De Pierre Chaunu, el socialista Max Gallo, todo un ex ministro de Mitterand, ha dicho que "se ha convertido en un propagandista de la extrema derecha", porque Chaunu ataca la revolución. Y éste último replica, a propósito de la obra apologética que Gallo escribe sobre este hecho: "Lo que ha escrito Gallo es un panfleto mediocre e insultante, completamente estúpido y ridículo. La historia es otra cosa". Louis Pauwels tampoco se queda atrás en su crítica: "Hay que ver el libro lamentable que acaba de publicar Max Gallo para medir la decrepitud intelectual de una izquierda arcaica, desprovista ya de sus referencias idílicas (...) exalta con desesperación tanto a Robespierre, como a Marat. Jamás vi llantos tan convulsivos sobre ilusiones perdidas". (18) La conmemoración del V Centenario - o "encuentro de dos culturas" como se le ha llegado a denominar hipócritamente -

también ha servido para que historiadores e intelectuales de diferentes vertientes ideológicas se ataquen sin piedad, usando como pretexto un hecho histórico acaecido hace cinco siglos.

Las relaciones entre la historia y las ciencias sociales (que algunos podrían tachar de incestuosas) aparecen más claras y decisivas en el análisis del pasado reciente que sirve de base a la historia contemporánea. No obstante, tales relaciones no pueden ni deben afectar la bien ganada autonomía de la disciplina histórica. Los científicos sociales tienden a la pretensión de formular generalizaciones y buscar causas generales. Lo que en ocasiones resulta una deformación peligrosa en el caso de las ciencias sociales, podría ser fatal para la historia.

Ha sido Lucien Febvre quien ha dicho que "la historia es la ciencia del hombre" pero, sólo un poco después, agrega, dirigiéndose a los futuros historiadores: "Para hacer historia, volved la espalda resueltamente al pasado, vivid primero. Mezclaos con la vida. Con la vida intelectual, indudablemente, en toda su variedad. Sed geógrafos, historiadores. Y también juristas, y sociólogos, y psicólogos; no hay que cerrar los ojos ante el gran movimiento que transforma las ciencias del universo físico a una velocidad vertiginosa." (19). El historiador, tradicional o contemporáneo, debe ser un hombre culto, lo que no significa, ni mucho menos, llenarse el cerebro de vetusteces y antigüedades sino, por el contrario, vivir "a la altura de las ideas de su tiempo", como afirma Ortega y Gasset.

El rechazo al historicismo, esto es, el rechazo a la absurdidad de la creencia en unas "Leyes Inexorables del Destino Histórico", de las que tan bien nos ha enseñado a precavernos Karl Popper (20), tampoco puede ser confundido con la adherencia al positivismo o a la simple crónica o narrativa histórica. En este sentido, tengo la firme convicción de que las ciencias sociales no solamente pueden comportarse como excelentes auxiliares del historiador, sino que también pueden proporcionarle modelos y teorías útiles para visualizar un patrón inteligible detrás de los hechos. Los economistas, por ejemplo, distinguen entre aquellos fenómenos que resulta más útil discutir en términos de uniformidad estadística, y aquellos que son únicos en su clase. Desde el punto de vista histórico, cada hecho posee características que le hacen único e irrepetible, pero casi siempre presenta otros aspectos que le hacen ser miembro de un grupo o conjunto. Si estamos interesados en uno de estos aspectos, será el conjunto y no "el hecho" el que deberemos estudiar. Y de semejante examen podremos, sin duda, identificar algunas normas o generalizaciones para establecer categorías válidas de estudio.

CULTURA ACADEMICA E HISTORIA CONTEMPORANEA EN CHILE

De esta manera, pareciera que las acusaciones lanzadas en contra de la práctica de la historia contemporánea quedan refutadas no sólo con los hechos, sino con su validez epistemológica. El historiador, si utiliza el método histórico en su investigación, siempre engendrará una obra histórica, no importa si quiere recrear el período de la organización de la República o el régimen de las Fuerzas Armadas.

Con todo, la recepción de la historia contemporánea en una determinada comunidad académica depende en gran

medida de las tradiciones culturales que ésta posea. Mi hipótesis es que, hasta hace poco tiempo atrás, existía un rechazo, en ocasiones claro y explícito, a la práctica de la historia contemporánea como campo legítimo de investigación y docencia. Algunos hechos así lo demuestran. Existen, desde luego, historias generales, monografías y trabajos que son la excepción, pero la mayoría de ellos ha sido escrito con posterioridad a 1983.

En primer término, contados historiadores nacionales - entre los que se cuentan Leopoldo Castedo, Gonzalo Vial, Cristián Gazmuri, Mariana Aylwin, Carlos Bascuñán, René Millar y Joaquín Fernando - se han aventurado a escribir sobre la historia nacional en el siglo XX. El conjunto se empequeñece todavía más si consideramos sólo los trabajos escritos sobre el período 1938 - 1990. Una revisión de los *Historical Abstracts*, hecha por Gonzalo Rojas en 1982, dejaba en claro que, de los 280 estudios sobre la Unidad Popular y el Gobierno Militar escritos en revistas internacionales entre 1970 y 1979, ni uno solo se debía a historiadores chilenos. (21)

En segundo lugar, los trabajos de autores nacionales sobre el período 1964 - 1983 se deben, abrumadoramente, a periodistas, sociólogos, economistas y científicos políticos. Escasos historiadores chilenos estuvieron dispuestos a exponer su prestigio profesional o su seguridad laboral emitiendo juicios sobre los hechos que conforman ese período. Sin embargo, habrá que reconocer que otros sectores profesionales y la misma opinión pública parecían creer que no eran precisamente los historiadores quienes debían pronunciarse sobre su propia época.

Factor primordial - aunque de ningún modo único - de esta actitud es, según mi opinión, el rápido proceso de profesionalización que ha experimentado la comunidad histórica chilena en los últimos 25 años. Este proceso permitió ver la historia como una vocación autosuficiente, de dedicación exclusiva, que absorbía por completo el interés del investigador y que poseía un alto grado de autonomía frente a otras disciplinas humanísticas y sociales. El proceso terminó por imponer la creación de institutos universitarios dedicados exclusivamente a la enseñanza de la historia y a la formación de investigadores. La profesionalización obligó a un riguroso aprendizaje de los métodos propios de la disciplina, reafirmó el valor de la crítica histórica como garantía de objetividad, y la autonomía del gremio frente a otros quehaceres académicos. Por último, se crearon revistas especializadas, con comités editoriales idóneos.

Según parece, el historiador nacional considera aún "poco profesional" ocuparse de un área que estima más apropiada para periodistas o científicos sociales. Se tiende a pensar - y la imagen que el público tiene del historiador así lo corrobora - que el estudio de los hechos recientes debe reservarse a estos profesionales o a la clase política, y que existe el riesgo evidente de perder objetividad (y status) al enjuiciar fenómenos contemporáneos. Y el hecho de que el historiador que es testigo o protagonista de los sucesos que investiga deba utilizar enfoques propios de otras disciplinas, preocupa a todo historiador tradicional que sea defensor a ultranza de la autonomía de su quehacer académico. En general, los historiadores chilenos participan de las críticas ya mencionadas en

cuanto a la práctica de la historia contemporánea.

Existen aún otras razones que explicarían la renuencia de nuestros historiadores a escribir la historia de su propio tiempo. Tales razones son de naturaleza psicológica, cultural e institucional. Entre las primeras, debe mencionarse la supervivencia de un rasgo propio de la "historia patricia", es decir, de la historiografía cuyos autores han sido personalidades vinculadas a la política, la agricultura o los negocios; me refiero a a cierto **pudor** casi atávico, que impide al historiador escribir en términos valorativos sobre personajes o acontecimientos de su época.

Existe, por otra parte, una generalizada actitud de **auto-censura**, que se expresa en la creencia de que consideraciones críticas e iconoclastas pueden ser peligrosas para el historiador, o al menos desventajosas para su carrera profesional, su status académico o su posición en la comunidad. Desde luego, tal temor no es nuevo ni privativo de nuestros historiadores. Cuatro siglos atrás, Sir Walter Raleigh, autor de una historia de su tiempo, expresó: "Quienquiera que escriba historia moderna y pretenda seguir la verdad demasiado cerca, se arriesga a perder sus dientes". (22) Por desgracia para él, no sólo perdió sus dientes, sino su cabeza ...

Entre las razones de carácter institucional que dificultan la aceptación de la historia contemporánea entre nosotros, mencionaré dos: nuestra tradición universitaria y el lógico temor de grupos conservadores frente a la apertura de nuevas áreas de investigación y docencia. En primer término, la Universidad chilena tradicional posee una notable tendencia a la rutina intelectual, bien sostenida por la frondosa burocracia central y concretada en la rigidez de sus programas. Nada resulta más difícil que introducir innovaciones necesarias en el gobierno, la administración o la vida académica de la Universidad. Por ello, los procesos de reforma son siempre conflictivos y pueden generar fácilmente una violencia que termina por destruir las instituciones.

En tercer lugar, la Universidad chilena tradicional es ante todo, y primordialmente, una **institución política**, cuyas funciones más importantes son servir de "conciencia crítica" a la nación y formar dirigentes que pasarán a engrosar la nueva clase política. Por tal razón, las mayorías dominantes rechazarán tajantemente a las ideas y los hombres que sean contrarios a su propia ideología o pensamiento político. La historia es, desde luego, una disciplina bien cautelada por las autoridades y por las asociaciones gremiales de académicos y estudiantes, y cualquier intento de escrutar la propia época que sea visto como lesivo a los intereses de las mayorías, será sofocado de inmediato. (23)

En cuarto lugar, la intención del Estado en cuanto a regular al sistema de educación superior, claramente establecida en el proyecto legal recientemente despachado al Congreso, cercena la libertad académica necesaria para introducir reformas en los programas de estudios y en los objetivos propios de cada institución universitaria. So pretexto de representar la "fe pública", el Estado atropella la autonomía universitaria y propone, a cambio, la adopción generalizada de un modelo de Universidad obsoleto e ineficiente. De esta manera, resulta difícil, si no imposible, proponer áreas y métodos de estudio que no sean los tradicionalmente aceptados. Desde luego, la intervención estatal en la educación no es un proble-

ma actual, sino una herencia del Despotismo Ilustrado, agravada por el estatismo propio del siglo XX.

No obstante, habrá que reconocer que las innovaciones curriculares son también rechazadas por un substancial número de académicos, que ven amenazada su posición profesional y su prestigio con la irrupción de nuevos enfoques y áreas de investigación y estudio. En el caso particular de la historia contemporánea, su aceptación conlleva la introducción de nuevos saberes y habilidades, como el manejo de las ciencias sociales, el conocimiento de nueva bibliografía, el aprendizaje de técnicas apropiadas para el mejor aprovechamiento de las fuentes propias de la historia reciente y, en particular, un conocimiento profundo de la historia universal contemporánea, porque a estas alturas resulta imposible escribir sobre el pasado nacional inmediato sin tener en cuenta los hechos que conforman las nuevas circunstancias internacionales. El historiador nacional que quiera, por ejemplo, investigar las razones tras la renovación del socialismo criollo, no podrá prescindir del estudio de la transición española, del fin de los "socialismos reales" y de las actuales relaciones económicas internacionales ...

Por último, habrá que mencionar una causa de rechazo a la historia contemporánea que es privativa de nuestro país. Me refiero a la tendencia a considerar nuestro propio tiempo como una época inferior a la etapa de organización y consolidación de "la República en forma", que coincide con el destacado papel que Chile desempeñara en la región durante el siglo XIX. La idea de "decadencia nacional", manifiesta en muchos historiadores y hombres públicos, sería una razón más para despreocuparse, (académicamente, desde luego) de nuestra historia reciente, que presenció nada menos que la más profunda crisis que le ha tocado vivir a la nación. (24)

Sin embargo, este panorama, contrario a la aceptación de la historia de los hechos recientes, no es estático. En la medida en que Chile y el mundo han sufrido cambios drásticos, insospechados hace unos 20 años atrás, la necesidad de conocer mejor el pasado inmediato ha hecho posible un clima más favorable a la historia contemporánea. En mi opinión, la apertura política que vive el país a partir de 1983 contribuye en gran medida a esta reacción.

No es que la historia contemporánea se haya escrito tan sólo en los últimos años en nuestro país. Precisamente una de las obras maestras de la historiografía nacional, escrita unos 25 años más tarde de sucedidos los hechos que narra, es un verdadero ejemplo de historia testimonial o contemporánea. Me refiero a *La Guerra del Pacífico*, de Gonzalo Bulnes, publicada en 1912. Francisco Antonio Encina la califica como obra "cumbre de la historiografía latinoamericana".

Gonzalo Bulnes, que tenía 28 años cuando estalló la guerra, a su término se desempeñó como funcionario del Gobierno en Tarapacá. Muchos de los documentos oficiales estuvieron fuera de su alcance, pero no se arredró por este inconveniente; por el contrario, al utilizar la correspondencia privada de los principales actores y protagonistas del conflicto, demostró que sí podía escribirse la historia al margen de los

archivos oficiales y, al mismo tiempo, destacó la superioridad de la historia vivida. De acuerdo a Encina

(En la obra de Bulnes) los hombres y los sucesos se destacan espontáneamente, sin esfuerzo y sin necesidad del empleo de recursos literarios. (Los héroes y protagonistas) se nos presentan de cuerpo entero, nos corresponden al saludo y nos hablan (...) El milagro se repite en la narración de los sucesos. Asistimos a los Consejos de Ministros; participamos de las tribulaciones del honesto y austero Presidente Pinto, forjado por el destino para levantar moralmente a una nación en vías de paz y no para dirigir guerras; vibramos con las nerviosas reacciones de la opinión pública, sobreexcitada por Vicuña Mackenna ... (25)

Es preciso reconocer que algunos de los mejores historiadores chilenos ya se han aventurado por el camino que abrió hace 80 años Gonzalo Bulnes. Joaquín Fernando, con su trabajo sobre la política exterior de la Unidad Popular, hubo de recurrir a la prensa y a otro tipo de fuentes, para reemplazar los archivos de la Cancillería, vedados por ley a la búsqueda de los historiadores. No obstante, logró estructurar una obra sobresaliente, que estudia uno de los períodos más conflictivos de nuestra historia. Otra obra destacada, que asume la responsabilidad intelectual de reflexionar y valorar nuestros últimos 50 años de historia, es el conocido texto de Mario Góngora, *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*. En su introducción, Góngora declara que el origen de su obra fueron "los sentimientos de angustia y preocupación de un chileno que ha vivido la década de 1970 a 1980, la más crítica y grave de nuestra historia". Estima Góngora que "el Estado es la matriz de la nacionalidad: la nación no existiría sin el Estado, que la ha configurado a lo largo de los siglos XIX y XX". (26) Su tesis, como la de toda obra histórica importante, ha levantado polémica. Personalmente no estoy de acuerdo con su autor, pero nadie puede desconocer la claridad de su exposición y la solidez de sus argumentos. Desde dentro de nuestra Universidad rutinaria y escasamente creativa, una de las tesis de Góngora, la existencia de una "Época de las planificaciones globales", que cubre el período entre 1964 y 1980" (el autor escribe en 1981), destaca como un verdadero aporte a la comprensión de nuestra historia reciente. En este sentido, Mario Góngora echa por tierra las viejas aprensiones sobre la aparente imposibilidad de encontrar un patrón inteligible a través del caos con que se nos presenta nuestro tiempo.

Otro historiador que está haciendo aportes substanciales a nuestra historia contemporánea es Gonzalo Vial. Desde luego, la historia de Chile que está escribiendo promete abarcar el período 1891 - 1973, y no hay duda que su análisis de los hechos más inmediatos no será inferior al excelente estudio que ya ha realizado sobre los primeros años del siglo. Sin embargo, pienso que su mejor contribución a la comprensión de nuestra época es el curso del cual es organizador y responsable, "Historia de Chile en el Siglo XX", que desde hace tres años se dicta en la Universidad Finis Terrae y que convocó a los más destacados académicos chilenos, los cuales, desde su propia profesión y perspectiva, van pasando revista y analizando los hechos y procesos más importantes del siglo

XX en nuestro país. Esta es, sin duda, una importante iniciativa, que ha sido bien recibida por el público.

Los hechos relativamente recientes que han conmovido a la nación, a partir del compromiso del Presidente Eduardo Frei sobre iniciar una "Revolución en Libertad" en Chile, y que incluyen la crisis de nuestra democracia y los trascendentales cambios introducidos en la vida nacional por el régimen de las Fuerzas Armadas, han provocado el interés profesional de historiadores y académicos de todo el mundo. Al respecto, aparte del ya citado trabajo de Gonzalo Rojas, existen varias bibliografías sobre textos y trabajos históricos de autores extranjeros y referidos a Chile. En general, se encuentra que los estudios se concentran en los períodos de organización de la República y contemporáneo, vale decir, en los dos últimos siglos. Uno de los recopiladores estudiados, Baldomero Estrada, acota que este hecho contrasta con lo que ocurre en Chile, donde la producción histórica sobre la época contemporánea es prácticamente nula. Por su parte, Paul W. Drake encuentra que una abrumadora mayoría de trabajos realizados entre 1977 y 1983 se refieren a los gobiernos de la Unidad Popular y de las Fuerzas Armadas. (27)

En los últimos años, fuera de Chile y particularmente en Estados Unidos, se ha publicado una serie de trabajos de envergadura sobre nuestro pasado reciente. Dos de ellos pertenecen a Arturo Valenzuela, académico chileno que trabaja actualmente en Georgetown: *Chile. The Breakdown of Democratic Regimes*, publicado en 1978 y que recientemente ha editado FLACSO en nuestro país, y su obra más reciente, escrita en conjunto con Pamela Constable, *Chile Under Pinochet: A Nation of Enemies*, publicada en 1991. Por su parte, Mark Falcoff ha escrito *Modern Chile, 1970 - 1989. A Critical History*, publicada en 1989. Las obras citadas enjuician críticamente el régimen de las Fuerzas Armadas, aún cuando el trabajo de Falcoff se ocupa primordialmente del período de la Unidad Popular. Difiere del enfoque crítico de estas obras el voluminoso y bien documentado trabajo de James R. Whelan, *Out of the Ashes - Life, Death and Transfiguration of Democracy in Chile, 1833 - 1988*, publicada en 1989. Al contrario de Valenzuela y Falcoff, Whelan subraya los aspectos más positivos e importantes del Gobierno del general Augusto Pinochet, haciendo recaer la responsabilidad por la pérdida de la democracia en los dos regímenes anteriores.

Otro profesor chileno, Julio Faúndez, que actualmente se desempeña como académico en la universidad de Warwick, Inglaterra, es el autor de *Marxism and Democracy in Chile: from 1932 to the Fall of Allende*, publicado en 1988 y traducido al español en 1992. Faúndez ha escrito una obra bien documentada y seria sobre un período conflictivo y polémico, indicando las contradicciones internas que terminaron por hacer fracasar los experimentos políticos progresistas y populistas en nuestro país, desde el Frente Popular del año 1938, hasta el régimen de la Unidad Popular, sin perdonar la "Revolución en Libertad".

Como puede apreciarse, el interés por la historia reciente de Chile es explícito en los centros académicos foráneos. Sobre todo, no pareciera existir allí la "falta de perspectiva" que señalan, tan a menudo, los historiadores nacionales como causa de su inhibición frente a la historia contemporánea. Por otra parte, debe reconocerse que al escribir fuera de Chile, el

historiador deja de estar presionado por las razones psicológicas e institucionales ya mencionadas. Sin embargo, estas mismas razones no parecieran actuar sobre otras subculturas académicas. Con bastante frecuencia, hemos presenciado la publicación de trabajos muy críticos y polémicos sobre los hechos que conforman nuestra historia a partir de 1964, debidos principalmente a sociólogos, economistas, periodistas y científicos políticos. Durante la Unidad Popular se editó una serie impresionante de textos contrarios al Gobierno, y cosa parecida aconteció durante el Gobierno militar, sobre todo a partir de 1983. Son escasísimos los historiadores que han participado de estos movimientos de crítica política.

Desde luego, esto no obedece a la preocupación de ser sancionado por la autoridad o por la sociedad, sino que pareciera ser un cierto temor a ser descalificado como historiador por sus pares. Sin embargo, las pasiones asoman sin pudor alguno cuando se trata de discutir el pasado más lejano. Son bien conocidas en nuestro país las polémicas entre "carrerinos" y "o'higinistas", que han ocupado muchas páginas en el *Boletín de la Academia Chilena de la Historia* o en la *Revista Chilena de Historia y Geografía*. Parecidos sentimientos desata, todavía, la Revolución de 1891, y lo mismo puede afirmarse de figuras como la de Arturo Alessandri o Diego Portales. Buen ejemplo de esto es una de las últimas obras de Sergio Villalobos, *Portales, una falsificación histórica* (1989).

Problemas de tiempo y espacio me impiden siquiera mencionar algunos trabajos debidos a historiadores chilenos y que versan sobre nuestra historia reciente, publicados en diversas revistas nacionales. Habría que señalar, no obstante, que no todos estos trabajos merecen ser considerados como históricos, porque abunda en muchos de ellos un elevado grado de subjetividad, que los transforma en escritos de activismo político militante.

Afortunadamente, este problema está ausente de una obra reciente, debida al Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile y, particularmente, al esfuerzo de su editor, Matías Tagle. Esta obra, *La Crisis de la Democracia en Chile. Antecedentes y Causas*, publicada en 1992, es un magnífico ejemplo de honestidad profesional y una verdadera contribución para acercarnos a lo que podría ser una explicación válida de la caída de la democracia en 1973. Varios autores de diferentes tendencias políticas y de diversas profesiones, proporcionan al lector su propio enfoque sobre los sucesos que llevaron al trágico desenlace del régimen de la Unidad Popular. Entre ellos, se cuentan tres destacados historiadores: Cristián Gazmuri, René Millar y Gonzalo Vial, que no vacilan en dar su propia visión de esos hechos.

No obstante, aún no desaparece del todo la íntima aversión de los historiadores a escribir sobre hechos y procesos de



El desafío de la Libertad está caracterizando nuestra época.

los cuales han sido protagonistas o testigos. Si en algo tienen razón, es que la imagen que el público posee del historiador no les permite aventurarse en áreas que siguen siendo de dudosa legitimidad académica. Así lo destaca la autora del reportaje sobre los escasos conocimientos de los estudiantes de enseñanza media sobre las últimas tres décadas de nuestra historia:

Quando se comenta a los profesores que sus alumnos están un poco 'colgados', la mayoría alza los brazos en señal de "a mí que me registren" (...) Hay otros, en cambio, que estiman que el tema no es para enseñarlo, que es demasiado conflictivo, que aún no se ha producido "la perspectiva que da el tiempo" para mirar hechos - que polarizaron tanto al país - con el necesario desapasionamiento. (28)

Sin embargo, la tarea de reconstruir nuestro pasado inmediato, de estructurar un orden inteligible en la maraña aparente de ideas y acontecimientos, no sólo es necesaria sino que urgente. A pesar de que no puede negarse la existencia de un consenso nacional sobre temas muy importantes, aún falta por dilucidar problemas que el historiador - con el imprescindible apoyo de las ciencias sociales - puede resolver con mejores probabilidades de éxito.

Ricardo Krebs es el autor del Prólogo a una obra de equipo sobre la historia reciente de nuestro país, *Chile en el Siglo XX*, que ya ha alcanzado varias ediciones. Expresa Krebs que

Hay quienes afirman que la historia contemporánea no

puede ser aprehendida científicamente, ya que la proximidad de los acontecimientos impediría todo análisis sereno y objetivo. Los problemas generales que plantearía la historia contemporánea se acentuarían aún más en el caso de Chile ...

La tarea, ciertamente, es difícil. Sin embargo, las dificultades no deberían constituir excusa para no emprenderla (...) La experiencia historiográfica internacional demuestra ... que el análisis y la discusión de la historia reciente son absolutamente necesarios. No podemos dar la espalda a la historia. Para poder enfrentar los problemas del presente y para proyectar nuestro futuro debemos conocer nuestra realidad, cuyos orígenes se encuentran en nuestro pasado ... (29).

La tarea - y el desafío - de aplicar el método propiamente histórico a los hechos y procesos que constituyen la trama de uno de los períodos más cruciales y conflictivos de nuestra historia corresponde, en consecuencia, a nuestros historiadores.

CONCLUSIONES

Los historiadores nacionales, casi por unanimidad, han coincidido en conceder escasa valoración profesional a la historia testimonial o contemporánea. Las razones son múltiples, pero habría que subrayar aquellas de carácter psicológico y sociológico, y las de carácter institucional.

Si entre las primeras se destaca el pudor intelectual que impide analizar las actuaciones de personajes que aún viven y que, incluso, siguen ocupando posiciones de privilegio dentro de nuestra sociedad, entre las razones sociológicas habrá que señalar en primer término, el riesgo de perder status al ocuparse de un área que aún no ha terminado de institucionalizarse ni en la Universidad ni en la sociedad - y que, por lo tanto, carece de legitimación social - y, en segundo lugar, el deseo de la comunidad de no arriesgar la autonomía de la profesión, rechazando, de esta manera, un área de estudio que no sólo requiere de teorías y métodos de las ciencias sociales, sino que es constantemente compartida con otros profesionales.

La Universidad chilena no es una institución apta para la fácil aceptación de cambios e innovaciones. A lo largo de nuestra historia, el Estado siempre se las ha arreglado para actuar como el gran regulador del sistema de educación superior, y aún ahora no desea perder esta capacidad. Por ello, la introducción de nuevas ideas, campos de estudio y carreras debe someterse al escrutinio de burocracias internas y externas, que rigidizan los programas y hacen difícil, si no imposible, obtener los objetivos deseados. Agréguese a esto los diferentes intereses existentes dentro de cada comunidad universitaria, y las motivaciones políticas que casi siempre guían a los dirigentes de las agrupaciones gremiales universi-

tarias, y podrá apreciarse cuán ardua puede llegar a ser la tarea de institucionalizar, como campo inteligible de estudio histórico, la historia contemporánea. (30)

Debe reconocerse, sin embargo, que ha habido grandes progresos a partir de la notable apertura política de 1983. La legitimación de una actividad opositora al régimen de las FFAA, y el regreso de políticos e intelectuales de tendencias contrarias al Gobierno que hallaron refugio en los numerosos centros académicos creados fuera de los campus tradicionales gracias a un generoso apoyo externo, incentivaron y posibilitaron el estudio del pasado inmediato, por distintos motivos. Algunos emprendieron la tarea como una catarsis renovadora, con un profundo sentido autocrítico. Otros buscaron culpables, víctimas y victimarios, y no faltaron quienes, simplemente, quisieron aproximarse a la verdad. A partir de ese momento, se han recopilado documentos y se han publicado muchos textos y trabajos que constituyen fuentes importantes para la reconstrucción del pasado reciente. Tampoco han faltado, como ya se ha mencionado, las obras históricas de envergadura sobre el período que recién está terminando.

No obstante, no se perfila todavía con nitidez el rol del historiador dedicado a dar testimonio de lo sus propias vivencias. (31) Los programas de historia en nuestras universidades y establecimientos de educación media no contemplan la enseñanza del pasado inmediato y, aún cuando podrían aparecer en la Prueba de Aptitud Académica preguntas relacionadas con el período 1952 - 1973, esto no suele acontecer. En realidad, es extremadamente raro que ocurra. Los programas universitarios de historia, por su parte, acostumbra incluir hasta la Revolución de 1891, aunque algunos más modernos y audaces contemplan la enseñanza de la historia nacional hasta la Constitución de 1925.

Por su parte, la opinión pública tampoco espera que los historiadores profesionales se hagan cargo del estudio de los décadas más recientes. La sociedad chilena posee una muy buena imagen del historiador, la que probablemente sería menos nítida si estos profesionales se dedicaran a discutir las conflictivas situaciones del pasado que vivimos y todavía recordamos. Sin embargo, tampoco faltan los sectores sociales que ya están exigiendo de parte del historiador un esfuerzo en este sentido. Al menos, los empresarios, los políticos y los estudiantes han emitido positivas señales, que indican una necesidad que debe ser satisfecha.

La institucionalización de la historia contemporánea dependerá, en consecuencia, de la aparición de un nuevo rol, el del historiador profesional ocupado exclusivamente del pasado inmediato, y de la aceptación, de la comprensión y de la evaluación positiva de este rol por diferentes sectores sociales. □

NOTAS

- (1) "¿Del período Ibáñez - Allende...? ¡Ni idea!". Reportaje de M.A. De Luigi, *El Mercurio*, 30 de noviembre de 1986, p. D9. A partir de la dictación del Decreto Exento N° 300 de MINEDUC, los programas de ciencias sociales incluyeron la enseñanza del período 1952 - 1973. En 1986 se incluyó el conocimiento de este período en la Prueba de Aptitud Académica.
- (2) Sir Herbert Butterfield, *History and Human Relations* (1951). Citado en el trabajo de Arthur Schlesinger, "The Historian as Participant", *Daedalus*, 100, 2, 1971, p. 345
- (3) Id., p. 346
- (4) Ricardo Krebs, "La Actualidad de la Historia en el Mundo Contemporáneo", *Cuadernos de Historia*, 1 (1981), p. 115
- (5) John Higham, *History - The Development of Historical Studies in the United States* (Englewood Cliffs: 1965), p. 108ss
- (6) John Dewey, "Instrument or Frankenstein", *Saturday Review of Literature*, VIII (1931). Citado en Higham, op. cit. p. 110
- (7) Roy Nichols, "Postwar Reorientation in Historical Thinking", *American Historical Review*, 54 (1948), pp. 78 - 79
- (8) Schlesinger, op. cit. p. 342
- (9) Felix Gilbert, "Post Scriptum", *Daedalus*, 100/2 (1971) p. 520
- (10) Tucídides, *Historia de la Guerra del Peloponeso* (Madrid: 1952-1955), Vol. I. p.3; Flavio Josefo, *Guerra de los Judíos. - Destrucción del templo de Jerusalén.* (Barcelona: 1955), pp.6ss
- (11) Arnold Toynbee, "El Estudio de la Historia Contemporánea", *Estudios Internacionales*, 1, 1967. p. 12; Schlesinger, op. cit., p. 344; Francesco Guicciardini, *Maxims and Reflections of a Renaissance Statesman*. Citado por Schlesinger, op. cit. p. 346. Recientemente, William F. Buckley ha criticado a quienes poseen demasiada fe en los documentos oficiales: "Como participante en la política democrática de la época, leí suficientes documentos de esos como para saber que fueron concebidos para demostrar devoción por parte del compilador, más que para que sirvieran de base para tomar decisiones". "La industria de la desinformación en EE.UU." *La Segunda*, 15.12.1992, p.9
- (12) Toynbee, op.cit. p. 13; Schlesinger, op. cit. p. 348
- (13) William L. Shirer, *The Rise and Fall of the Third Reich*/Od. ed., (London: 1975), p.11
- (14) Alexis de Tocqueville, *The European Revolution*. Citado en Schlesinger, op.cit. p. 347
- (15) Arnold Toynbee, op.cit. p.16
- (16) Jacob Burckhardt, *La Cultura del Renacimiento en Italia* (Barcelona: 1959) p. 3. De Wallace K. Ferguson, véase "The Reinterpretation of the Renaissance", en *Facets of the Renaissance*, Ferguson et.al.(New York: 1959) p. 1; Paul O. Kristeller es el autor de "Changing Views of the Intellectual History of the Renaissance since Jacob Burckhardt", en T.Helton,ed., *The Renaissance - A Reconsideration of the Theories and Interpretations of the Age* (Madison: 1964) p. 27
- (17) Toynbee, op.cit. 12 -13
- (18) Véase L. Pauwels, "Para, sencillamente, terminar con la Revolución Francesa", *Artes y Letras, El Mercurio*, 23.11.1986, p. E7; José Ignacio Moreno, "La Revolución Francesa a Debate", *Artes y Letras, El Mercurio*, 8.II.1987, p. E8
- (19) Lucien Febvre, *Combates por la Historia*, 4a ed. (Barcelona: 1975), p. 56
- (20) Véase, principalmente, su obra *La Miseria del Historicismo*, 3a.ed. (Madrid: 1984)
- (21) Gonzalo Rojas, "Investigaciones sobre Chile, 1970 - 1979", en *Boletín de Investigaciones*, Año IX, Nos. 48 - 49, 1982
- (22) Sir Walter Raleigh, *History of the World*, citado en Schlesinger, op.cit., p. 341
- (23) Nuestro último Premio Nacional de Historia, Sergio Villalobos, subraya en una reciente entrevista: "La Academia de la Historia, desde sus inicios, ha sido un organismo marcado ideológicamente, y por esa razón nunca me conformaba". (*Artes y Letras, El Mercurio*, 6.12.1992, p. E12). Es imposible negar que el apasionado hispanismo de Jaime Eyzaguirre dejó una impronta en la labor de la Academia; sin embargo, la ideologización política ha sido muchísimo más fuerte en los departamentos e institutos universitarios de historia y ciencias sociales. Para un ejemplo reciente, véase M.A. Garretón, "Las Ciencias Sociales en Chile al Inicio de los 80", FLACSO, Documento de Trabajo N° 113, 1981.
- (24) Cristián Gazmuri ha estudiado críticamente este tema en "La historia de Chile republicano, ¿una decadencia?" *Alternativas* (N° especial), junio 1984, pp. 106-155
- (25) Francisco Antonio Encina, Introducción a la obra de Gonzalo Bulnes, *La Guerra del Pacífico* (Santiago: 1955), T.I, p.5
- (26) J.Fernandois es el autor de *Chile y el Mundo, 1970 - 1973* (Santiago: 1985); las citas de Góngora corresponden a la introducción de su libro sobre el Estado en Chile, editado por primera vez en 1981 y reimpreso por Ed.Universitaria en 1986.
- (27) He tenido a la vista las siguientes bibliografías sobre historiografía chilena: Baldomero Estrada, "Tesis sobre Historia de Chile realizadas en Gran Bretaña, Francia y Estados Unidos", *Nueva Historia* (Londres), 1983; William F.Sater, "A Survey of Recent Chile - an Historiography, 1965 - 1976", *Latin American Research Review*, 14,2, 1979; Paul Drake, "El Impacto Académico de los Terremotos Políticos: Investigaciones de la Historia Chilena en Inglés, 1977-1983", *Alternativas*, 2, 1984
- (28) *El Mercurio*, "¿Del Período Ibáñez - Allende ...", op.cit., p. D11
- (29) Ricardo Krebs, Prólogo a la obra de Mariana Aylwin et.al., *Chile en el Siglo XX* (Santiago: s/a) pp. 7 - 8
- (30) Mario Letelier es el autor de "Posibilidades efectivas de innovación en la docencia universitaria chilena", *Estudios Sociales*, 74,4,1992, págs. 191 - 199. En su trabajo, Letelier reafirma la extrema dificultad de introducir innovaciones en los programas universitarios tradicionales.
- (31) A mi juicio, no existe en español una palabra que exprese adecuadamente el concepto de "role". Por esta razón, he optado por utilizar una versión hispanizada del término. Por "rol" entiendo el conjunto de conductas, valores y motivaciones que es pensado como una unidad de interacción social que cumple una determinada función que es considerada como adecuada en determinadas circunstancias. El concepto de "rol" implica que la sociedad comprende los propósitos y objetivos que le son propios y que es capaz de responder y de evaluarlos apropiadamente. (J.Ben David, *The Scientist's Role in Society*, (Englewood Cliffs: 1971), pp. 16-17

VIAJE DE MI MEMORIA

Versión revisada del artículo del mismo título, publicado por la revista *Escandalar* (Nueva York, 1981). Mario Toral nace en Santiago en 1934. En 1950 inicia un largo viaje que termina en París, donde reside entre 1958 y 1963. Allí recibe una beca del gobierno de Francia y obtiene el Primer Premio de Grabado en el Salón de Bellas Artes (1961). Regresa a Chile en 1963. Vive largos años en Nueva York y luego en Andalucía. Ha realizado un sinnúmero de exposiciones individuales y sus obras están expuestas en varios de los mejores museos de Latinoamérica, Europa y Estados Unidos.

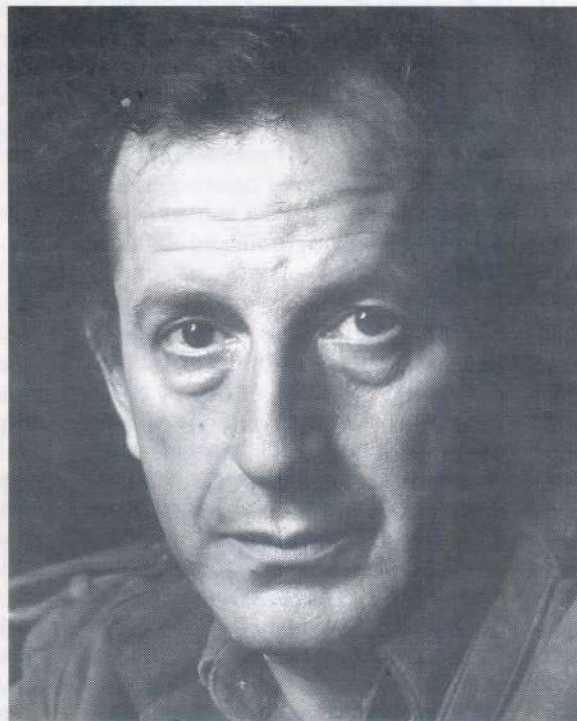
Entre otras distinciones, ha sido galardonado con el Premio al Mejor Artista Latinoamericano en la IX Bienal de Sao Paulo (1967) y con el Primer Premio Internacional de la Unión de Editores de Nueva York, por las ilustraciones del libro *Veinte Poemas de Amor*, con textos de Pablo Neruda (1970). Como académico, ha enseñado en la Universidad Católica de Chile y en la Universidad de Fordham (Nueva York); en 1975 recibe la beca John S. Guggenheim. Actualmente ocupa el cargo de Decano de la Facultad de Artes de la Universidad Finis Terrae.

En donde cuento algunas jornadas de mi pensamiento, misteriosas andanzas por los tejados y variadas aventuras en tierra firme. Todo en diez páginas tamaño oficio e incluyendo genuinos dibujos del autor cuando niño.

"Le soleil ni la mort ne peuvent se regarder fixement"

La Rochefoucauld

El reloj despertador suena esa mañana con tal ruido, que se me enrosca en el estómago como una serpiente. En general, sonaba a las 7, para ir al colegio, pero esta vez son las 3:30 de la madrugada. Tengo diez y seis años, voy a dejar a mi familia, mis amigos, el último año del colegio inconcluso, para partir solo, a la aventura, en un viaje que, en lugar de las tres semanas de vacaciones de invierno, se va a convertir en una ausencia de catorce años. Voy partiendo casi sin dinero a Buenos Aires, que será mi primera etapa de un recorrido que tiene a París como meta. El abrocharme los cordones de los zapatos, el tomar desayuno, todos los movimientos se untan con un aire ceremonial; cuando salgo a la calle, la bóveda del cielo y las estrellas pareciera que estuviesen más lejos. Los edificios de Providencia han adquirido una altura insospechada y yo me siento frágil y diminuto. La noche es igual a otras, en las que, junto con mi amigo H.M. caminábamos discutiendo sobre el comunismo, la existencia de Dios o Picasó. Sin embargo, la noche tenía antes algo protector y romántico, ahora es inhóspita y siento algo raro en el estómago. Con ese



Mario Toral

amigo habíamos leído *Escenas de la Vida Bohemia*, de Henri Murger, y París se nos entró en las venas. Ibamos a partir juntos, pero el día anterior, con los billetes ya comprados, llega a mi casa un poco cortado y sin el tono de complicidad que asumíamos para planear el viaje me informa que su padre se lo ha prohi-

bido. Ese amigo ahora es dentista.

En la estación Mapocho espero el Transandino. Me viene a la cabeza, de sopetón, lo que he abandonado. ¡Adiós la pieza de mis libros! ¡Adiós mi colección de estampillas! ¡Adiós los ojos de mi madre! ¡Adiós las peleas con mi hermana!

En la maleta llevo algunos libros que nunca tendré tiempo de leer, y una caja de pinturas al óleo que nunca voy a usar. Mi madre me la había regalado. Mi padre nunca me entendió, ni yo a él. (Tal vez lo podría entender ahora, pero es demasiado tarde). Lo habían traído muerto a la casa hacía dos años. Yo abrí la puerta. Era la noche de Navidad. Mi padre era de un pequeño pueblo de Asturias, y cuando bajaba de la sierra a Oviedo, con sus ropas de campesino, los niños le gritaban: "montañuco, montañuco, en tu tierra canta el cuco". En Chile hizo

buenos negocios y llegó a tener una fábrica de zapatos, la "American Shoes", que él pronunciaba "American Choezzz", y mandó a Pepito, nuestro medio hermano, a estudiar a Europa. Pero ni mi hermana ni yo conocimos esos tiempos de esplendor. Mi abuela materna se llamaba Ernestina y era de Concepción. La re-

cuerdo con sus ropas negras impecables, orgullosa de su pelo blanco que se lavaba con quillay y que secaba al sol pasándose un peine de carey. Había tenido diez y seis hijos, de los cuales mi madre era una de las menores. Desde pequeño manifesté interés por los libros y llevaba costosos volúmenes de propiedad de mi padre, empastados en cuero, con las *Obras Completas* de Moratín y la *Vida de las Abejas*, a canjearlos por los modestos fascículos de la Colección Marujita, que me traían las mágicas vidas de las hadas, de los elfos y de los duendecillos.

Toda mi infancia pasó en una vieja casona de la calle Molina. Mi ocupación favorita era jugar en los tejados, desafiando los gritos de mi madre: "Chiquillo, te vas a romper la cabeza", o de los vecinos: "Ya anda por ahí ese cabro de moledera rompiendo las tejas", o cosas peores. Con habilidad, se podía ir saltando entre calaminas y tejas a casi todos los techos de la manzana, observando la vida doméstica en los patios arbolados y tirándole piedras a los gatos. No era fácil y era peligroso, pero supongo que eso era lo que me atraía.

Entre esos techos había un lugar del tamaño de una habitación, con enormes vigas renegridas por dentro. Sólo se podía ver a través de una abertura como ventana y adentro parecía la concha de un navío o el estómago de un monstruo. Nunca me atreví a entrar, pero pasaba largos momentos observando en el interior formas casi indiscernibles, tal vez muebles rotos, pero que me sobrecogían con miedo y reverencia. En esas andanzas por las techumbres siempre encontraba cosas interesantes, clavos doblados de extrañas maneras, arandelas oxidadas, vidrios de colores, diarios color mostaza, volantines rotos, gomas quemadas y retorcidas por el sol, pelotas de trapo, de tiros mal dirigidos por los muchachos que jugaban pichangas en la calle. Una vez encontré una paloma muerta, a la que se le veían los huesos entre las plumas. En uno de los patios había una empleada doméstica muy jo-

ven, que se llamaba Flor y a la que, mientras refregaba la ropa en una artesa, los senos se le subían y bajaban. Eso me producía mucha inquietud, pero no sabía por qué.

En el colegio me gustaba la clase de Zoología, porque al comienzo de cada materia había que dibujar un animal. En cambio, detestaba la de Dibujo, porque había que hacer las cosas con regla. Cuando era bien niño acostumbraba hacer siempre un dibujo que representaba un hombre con un hacha cortando un árbol. En primer plano, pintaba una verja con postes de madera que hacía con mucha atención, imitando las vetas de la madera. (Fig. 1). Más tarde, recuerdo un dibujo, un paisaje, en que el tema era una casa con colinas, todo hecho solamente



Fig. 1

con pequeñas líneas repetidas. (Fig. 2). Después, me dio por dibujar una bailarina, con una rodilla en el suelo y con la cabeza, los brazos y el pelo echados hacia atrás. (Fig. 3). Siempre le hacía unas sandalias con unos cordones subiéndolo hasta la rodilla, como romana. Supongo que sería la moda de aquel entonces. Pero, sobre todo, me gustaba dibujar porque podía estar solo y perderme dentro de mis sueños.

Ya estoy instalado en la tercera clase del Transandino. El tren lleva mayormente obreros, que van por cortas temporadas a hacer dinero a Buenos Aires o a Mendoza. Ya ha salido el sol y el tren, con los pitazos y el bullicio de los pasajeros, toma un aire festivo. Más tarde, para subir a las montañas, le pondrán cremalleras y algunos viajeros, ya que el tren va tan lento, se bajarán y caminarán al lado de los vagones. Me hago amigo de tres pasajeros. Son albañiles que van

a Buenos Aires, "a la que salga". A la hora de almuerzo sacan salchichones, marraquetas, pollos enteros. El más viejo ya ha estado en Buenos Aires y habla con aplomo de las porteñas, de las peleas de box en el Luna Park, donde vio pelear una vez a Fernandito. Me convidan vino y pan y, con un muslo de pollo en la mano, me siento mejor y comienzo a olvidarme de mi tristeza. (*El joven viajero comienza a darse cuenta que la vida es algo así como una novela*). Conocen un hotel en la Boca que responde al ágil nombre de "La Voladora" y me uno a ellos. Después de algunos días, cuando se les está por acabar el dinero, parten contratados a Bahía Blanca. Nos despedimos emocionados, porque nos hemos tomado cariño. "No comái mucho, cabrito". se despide uno, riendo. Se rompe el último vínculo con Chile.

se despide uno, riendo. Se rompe el último vínculo con Chile.

Mi dinero también se acaba rápidamente y vendrán días de correr la liebre, como dicen los porteños ... dormir en estaciones - la de Retiro era mi preferida - en tubos de cemento al lado de la vía férrea, en silos altísimos donde se subía

por una escalera de fierro infinita y el viento silbaba y parecía como que me iba a llevar, en trenes de carga ... Recuerdo que en uno de ellos estaba durmiendo con los zapatos como almohada, cuando despierto con el tren en movimiento. Me cuesta abrir la pesada puerta de corredera y me largo y ruedo por el suelo. ¡Olvido mis zapatos en el tren! Hice mil oficios diversos, mozo de restaurante, estibador, aprendiz de carpintero, lavador de autos, acomodador de cine. Cada día era un acontecimiento. En un restaurante trabajo más tiempo. El dueño es un gordo bonachón, don Ramiro. Su mujer es alta, orgullosa, el pelo negro recogido en un moño tirante. Almuerzan después de los clientes, con el peluquero vecino. Un día de asueto regreso tarde y, al pasar por la despensa contigua al restaurante siento ruido, enciendo la luz y veo a la dueña con el pelo suelto, medio desnuda, entre los sacos de azúcar, y el pelu-

quero encima, que me miran airados.

Es la época de gloria de Perón. Su perfil está por todas partes, junto con el de Evita, y con la leyenda "Perón cumple, Evita dignifica". Voy a la gran manifestación en la que el pueblo le va a pedir a Evita que acepte la Vicepresidencia. Puro teatro, porque ya ha sido vetada por los generales. El mar humano vocifera: *sí, sí, sí*. Eva Perón, con su modulada voz de actriz, dice: *no, no, no*.

En esto de ganarse el techo y el pan de cada día, París se ve a distancia sideral, pero Montevideo está al otro lado del río. (*El joven viajero siente que tiene que ponerse en marcha; ya ha pasado casi un año*).

No tengo pasaporte y, como soy menor de edad, necesito el permiso de mis padres. Oigo decir que Río de la Plata arriba, se puede pasar por un puente a Brasil, y de ahí a Uruguay, y que es fácil hacerlo sin documentos. Parto a Paso de los Libres, que es la ciudad del lado argentino del río, pero, antes de llegar, en Concordia, se me acaba el dinero y trabajo de ayudante de barman en un hotel. Están filmando la película "El Gaucho" y los actores - Rory Calhoun entre ellos - y los técnicos están hospedados en el hotel. Aparezco como extra en una escena de multitudes. En el hotel también está alojado un poeta español itinerante, que va por las pequeñas ciudades recitando poemas sobre prostitutas que son buenisimas y sobre madres que mueren tuberculosas la noche que, por fin, el hijo sale de la cárcel. Como sólo pide agua pura y no da propinas, le pregunto si sabe "Garrick" y me lo recita como una cortesía. Sigo a Paso de los Libres, donde no encuentro un hotel barato y paso una de las noches más felices de mi vida durmiendo con luz de luna en una plantación de naranjas. Trabajo en un club de pacotilla donde, por abusos profesionales, desafío a un mozo, a un correntino, a pelear afuera. Cuando me estoy sacando la chaqueta para pelear, como en el colegio, el hombre saca un cuchillo y es tal la impresión que me caigo de espaldas. Terminamos en la cárcel. En el club he conocido a un brasilero muy simpático que me va a pasar la maleta, para no despertar sospechas cuando cruce el puente internacional. Cruzo el puente, pero no veo más a mi amigo ni a la maleta. De Uruguaiana sigo a Santana do Livramento, trabajan-

do en el trayecto en la zafra del algodón y en otras actividades agrícolas. Me siento sano, quemado por el sol y, si no fuera porque no tengo dinero y sólo poseo lo que llevo puesto, me sentiría como un turista. Con un jornalero compartimos algunas leguas de camino. Sentados al lado de una acequia, nos sacamos los zapatos, y mientras el agua fresca hace descansar nuestros dedos hinchados, me conversa importantes materias sobre la ruta. De repente, para de hablar, y con expresión intrigada me pregunta: "Oiga, ¿usted sabe leer?" Para evitar crear distancias le digo que no.

En Santana me entero de otro problema. Es necesario ir donde el cónsul de Uruguay y conseguir un documento para cruzar la frontera, que es una calle, y pasar a Rivera. Como presiento que, por ser menor de edad, voy a tener problemas, decido falsificar mi fecha de nacimiento en la cédula de identidad, pero al escribir encima de la raspadura que hice con una gillette, la tinta se corre. El cónsul me hace preguntas y se entera de mis propósitos. "Hasta un ciego se daría cuenta que esta cédula ha sido alterada; cuando yo tenía su edad pensé hacer lo mismo, pero preferí esperar y hacerlo como diplomático. Le voy a dar el permiso". Ahora, necesitaba el dinero para el pasaje. En un bar, oigo hablar de un chileno que es constructor y tiene varias obras en marcha. Le pido trabajo y le explico que es para juntar el dinero para un pasaje a Montevideo. El hombre mete la mano al bolsillo y me da los dieciocho pesos que cuesta el viaje. Me sorprende tanta generosidad. Después, me entero que la ruta que he hecho, ciudad por ciudad, es el camino de los carteristas chilenos, que el constructor me ha creído uno de ellos y que hace todo lo posible para que no se queden en la ciudad y antagonicen su posición social y le busquen líos.

En el tren, sentada frente a mí, va una niña con la que comenzamos a cruzar miradas. Sube la policía y comienzan a pedir los documentos. Extiendo el papel que me dio el cónsul, pero además me piden la cédula. En la cara del policía veo que estoy perdido, que no son gente para escuchar historias. En la primera estación me bajan. Siento la mano del agente como una tenaza en mi brazo, y ya en el andén, me ponen esposas. Me siento avergonzado: la niña está miran-

do la escena desde la ventana. (*El joven viajero piensa que si tuviera personalidad debería darle un empujón al policía, correr a la ventana y decirle a la niña: "No, no soy un criminal, soy un estudiante que anda dando la vuelta al mundo". Pero no se atreve y sólo baja la vista humillado y se mira los zapatos*). El cónsul arregla la situación tirando la cédula a la basura y dándome un "passe-partout", con el cual puedo llegar a la capital y sacar nuevos documentos.

Llego a Montevideo con veinte centavos. Es justo el Carnaval, hay gran algazara y veo negros por primera vez. La alegría es contagiante. La muchedumbre se dirige a un parque. Me acoplo a la farándula. Por los altoparlantes me llega una canción que repiten una y otra vez:

"Lo veremos triste y amargado, lo veremos triste y sin amor.
Lo veremos triste y amargado,
porque la chica del lado,
Dijo que no".

(*El viajero piensa, filosóficamente, que quien no tiene un problema tiene otro. Para él, la máxima felicidad sería estar en una casa con olor a comida y con sábanas limpias en la cama*). Al atardecer, termino tendido en unas rocas al lado del mar. Los ojos se me cierran y dormito con el ruido de las olas. Entre sueños escucho conversaciones y, entre medio, la palabra "guagua". Despierto y veo que encima de mí, sobre unas rocas más altas, hay unos pescadores. Pero la oreja y me doy cuenta que son chilenos. Uno de ellos resulta que tiene un restaurante y me voy con él esa misma noche, contratado de mozo. Su señora es grande, maternal y es la que cocina. Ceno regimiento con ellos. Pasan los días y noto extrañas idas y venidas, personas que llegan con paquetes, conversaciones en clave. Finalmente - me explicarán ellos mismos - son todos ladrones, la mayor parte carteristas, y el restaurante es una fachada para reunirse, cambiar informaciones, comercializar las mercaderías y justificar un medio de vida. Mi patrón es don Luis para los no iniciados, más conocido en el ambiente como "El Chico de las Paperas". La policía comienza a caer seguido al lugar y don Luis me aconseja que me vaya, porque me

voy a perjudicar. Me regala de despedida una lapicera de oro y una cartera de cuero de cocodrilo. Cuando me los da, me guiña un ojo.

Trabajo de albañil, en la estiba del puerto. Vivo con una señorita "que se busca la vida". Como soy celoso, la cosa no resulta. En un café de la Ciudad vieja, el "Monterrey", trabajo de mozo. Una vez que voy a la cocina, los mozos están haciendo un concurso de quién tiene el miembro más grande. Para mayor nitidez, ponen un plato por debajo. Me convidan a participar, pero me excuso porque dudo de ocupar un lugar honorable. Finalmente encuentro un trabajo muy conveniente: pintar figuras de yeso para pesebres. Al comienzo me darán camellos, burros y vacas, después al Niño Jesús y la Virgen. Como desarrollé una gran habilidad para pintarlos, con algunas pocas horas diarias me basta para mis gastos y tendré de esta manera el tiempo libre para poder entrar al turno vespertino de la Escuela de Bellas Artes.

Es un tiempo que recuerdo con nostalgia; fueron tres años de comunión diaria con la pintura. No es que pintáramos o dibujáramos mucho; en realidad, recuerdo muy pocos trabajos de esa época. Pero era una confirmación de nuestra vocación probándola en discusiones acaloradas, a veces al borde de irnos a los puñetes, por la defensa o el ataque de cual o tal pintor. Hasta la madrugada en un café de Pocitos, con muchas botellas de vino, sin muchos argumentos pero con mucha pasión, a golpes de puño en la mesa insultábamos a Botticelli, a Vermeer, a Klee, y los reducíamos a enanos que pintaban como señoritas. En cambio, Goya y Picasso sí que eran buenos pintores, porque pintaban con las tripas. Un mes más tarde, Botticelli y Vermeer serían sublimes, únicos, y Goya, pura emoción incontrolada. Ninguno de nosotros había visto cuadros originales, ni siquiera muchos libros de arte, pero ¡qué importaba! Uno del grupo, el gordo Damián, era más culto y trataba de encaminar nuestras discusiones objetivamente. Además, pintaba y ya hacía obras con un cuño personal. Recuerdo un autorretrato mío de esa época, la cara dividida en dos planos, uno violeta y el otro amarillo. En el lado violeta, yo parecía como sacado de cuentos de hadas; en la parte amarilla, parecía atacado de ictericia, pero parecía "moderno". En una visita de inspección,

el director vio el cuadro y me dijo: "Total, en esta escuela no se pinta así". Después, en el café diríamos: "¿Que tengamos de director a un tipo que no entiende de arte?". Van Gogh, Gauguin, Toulouse-Lautrec, eran nuestros pintores predilectos, más que nada por sus vidas atormentadas. Con un amigo, fuimos una vez a pintar al campo en una noche de luna y nos pusimos velas en el sombrero, como lo habíamos visto en el cuadro de Van Gogh. Tuvimos que desistir, porque, o las velas se apagaban o caía espermatozoos en los colores.

En grupos, con las niñas, leíamos los diarios de Delacroix y de Gauguin. A la sombra de esas lecturas, sentados juntos en el suelo, nacerían muchos romances. Más tarde nos pondríamos más sofisticados, pues seríamos admitidos en el grupo de los mayores, que ya partici-



Fig. 2

paban en los Salones y que ya "sabían" de pintura. Los Torres-García dominaban el panorama pictórico uruguayo. Los hijos enseñaban con propiedad, aunque con dogmatismo, los preceptos del padre, ya fallecido. Pasar por el taller de los Torres-García daba un cierto "cachet". Yo nunca fui, pero, de segunda mano, tomé el concepto de la paleta limitada de blanco, negro, azul ultramar, tierra de Pozzuoli y ocre, que adopté yo mismo y más tarde enseñaría a mis alumnos. Me di cuenta que la base de la pintura es saber poner un color al lado del otro. Decidimos transformar la Escuela, implantar un programa humanista y moderno, echar a los profesores retrógrados e invitar a nuestros ídolos. Al final, la reforma se hizo, pero yo ya no estaría. Uruguay pasaría por grandes reveses económicos, como país depen-

diente de la exportación de un solo producto, la carne; a causa de tener beneficios sociales que no se podían financiar, por el reemplazo de la lana por las fibras sintéticas y, sobre todo, por una oligarquía voraz e incompetente. Ese mundo de pequeña provincia placentera sería reemplazado por la opresión policial, y algunos de mis compañeros, que tomaron posición política, desaparecerían con la represión.

Nos hemos enterado que en la II Bienal de Sao Paulo, entre otros platos fuertes, va a haber cien cuadros de Picasso, "Guernica" inclusive. Decidimos ir en viaje de estudios. Entretanto, el Hotel de Pocitos organiza un concurso teniendo como tema la playa de Pocitos. Participan los alumnos de la escuela y otros pintores jóvenes. Para mi sorpresa, gano uno de los premios. Para juntar dinero para el viaje a Sao Paulo hacemos campeonatos de tango y remates de cuadros que han donado pintores conocidos y, por fin, nos vemos navegando entre Montevideo y Santos, leyendo en la cubierta del navío los consejos para pintar de Juan Gris.

En Sao Paulo conseguimos alojamiento gratuito en el Estadio de Pacaembú. Pasamos el día entero en el Parque Ibirapuera, donde está instalada la Bienal. Me impresiona el modernismo de la arquitectura, el dinamismo de la ciudad, la apertura hacia lo nuevo de los brasileños, aunque las diferencias sociales son más extremas que en Montevideo, con las masas de inmigrantes famélicos del nordeste acampando en las calles. En comparación, Montevideo se ve provinciano, y Buenos Aires, una imitación de lo europeo. Me siento en un mundo lleno de posibilidades y, como no tengo nada que me haga volver a Montevideo y ya estoy aburrido de pintar burros y vírgenes, decido quedarme en Brasil.

Por vez primera, puedo ver los originales de pinturas que sólo había visto en libros. Juan Gris, con sus colores densos, sólidos, me impresiona profundamente, "Guernica" me deja sin aliento. Más tarde, en su taller de Río, Portinari nos diría sobre este cuadro: "El tema no da para una pintura tan grande; yo habría hecho una pequeña aguafuerte..." Opinión muy curiosa, ya que casi toda su obra sale de la mano de la mujer de rodillas.

Trabajo de dibujante, con un decorador, algunas horas al día. El resto del tiempo, tal vez inspirado por la variedad del arte que vi en la Bienal, pinto intencionalmente. Siento la cohesión de mi persona directamente relacionada a las imágenes llenas de misterio de mi niñez, y el encuentro con los grandes maestros modernos hace que esas visiones de magia interior salgan con fluidez y espontaneidad. Son cuadros de atmósfera nocturna y feérica, donde las masas oscuras son iluminadas con destellos insólitos de verde veronés o azul de sèvres. Vivo en una pensión, en una habitación sin ventanas, con un sastre de compañero, que se queja de los olores del óleo. La habitación es pequeña, por lo que tengo que sentarme en la cama, poner el cuadro en el respaldo de una silla y desmontar todo si el sastre quiere pasar al armario.

Los cuadros se acumulan en las paredes, encima del armario, debajo de la cama. Me viene un impulso, a causa de la misma reclusión, de irme a Manaos, a la selva. Pero, antes, decido mostrárselos al Director Técnico del Museo de Arte Moderno. El Museo goza de gran prestigio y es el organizador de las bienales. Después de varias tentativas, consiente en ver mis cuadros. La dueña de la pensión, honrada por la visita de un director de museo, me ofrece su living para que muestre mis obras. El día de la visita el salón está reluciente, y sobre la mesa hay un mantel albo con un enorme jarrón con flores. He distribuido mis cuadros alrededor de la habitación, donde un viejo pensionista jubilado se atornilla en un sofá. Llega el Director Técnico, mira mis cuadros y dice que están bien, y vagamente me indica que si se organiza una exposición colectiva de pintores jóvenes me invitará. Pero pasa el tiempo, y como nada se concreta, resuelvo atreverme a ir a hablar con el Director Ejecutivo del Museo, Sergio Milliet, un poeta, ensayista y con aureola de "connoisseur". Lo he conocido socialmente, y en el bar del Museo lo abordo y le ofrezco mostrarle mis cuadros. Me dice que le traiga algunos a la oficina. Al día siguiente me apersono con seis cuadros, los mira con atención, llama al Director Técnico y a una secretaria y les dice: "Hay que hacerle una exposición individual a Toral". La primera fecha libre es en algunos meses más, en abril de 1955, y así queda con-

certada la exposición. Salí flotando del Museo, tenía veintinueve años y decidí dejar la selva para otra ocasión.

Hasta ahora, mi vida había sido vertiginosa, sin control, "a la que salga". Entonces, me di cuenta que si quería ser pintor tenía que dedicarle mucho tiempo a la pintura, porque cuando hay una idea frágil e insegura, las telas ya tienen que estar preparadas. Aún tendría que trabajar para ganarme la vida, aunque mis primeras exposiciones tuvieron éxitos de crítica y de ventas. Rubén Martins, con su cara redonda y alegre, es el amigo que me inicia en la sabrosa comida brasileña, en las macumbas, en Noel Rosa y Fernando Pessoa. Me llama "Fósforo", porque nunca puedo pronunciar bien la letra "o" abierta del portugués. Viajo a Bahía, donde cada santo del año tiene su propia iglesia, y luego a Ouro Preto, donde vivo una temporada preparando una exposición. Allí me sorprende la noticia del suicidio de Getulio Vargas, astuto y populachero, que dominó por varias décadas la vida política brasileña.

En Ouro Preto el tiempo se ha detenido en el agua quieta de sus fuentes de piedra, en el polvo de las esculturas barrocas de los templos, en la figura de una mujer que vaga llorando por las calles y que dice que es condesa y que fue amante de "Tiradentes". Con los estudiantes de la Escuela de Minas haríamos serenatas con "violao" en las ventanas de las muchachas. Una de las canciones, sobre una flor de Minas Gerais, decía:

"Si a Perpetua cheirase, sería rainha
das flores
Mais como a Perpetua nao cheira, nao
é a rainha
Das flores".

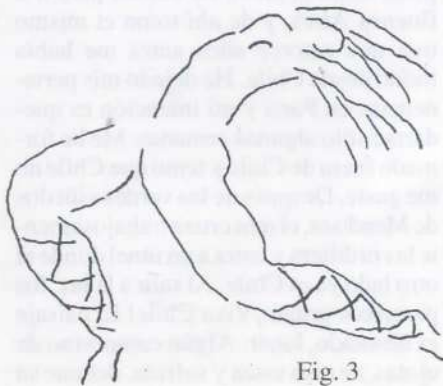


Fig. 3

Vuelvo a Sao Paulo, expongo varias veces, ilustro libros, hago grabado, participo en las bienales ... pero aún tengo que trabajar para vivir. Esta vez me dedico a hacer dibujos textiles. La empresa ha ganado mucho dinero con mis dibujos, y veo muchas mujeres por las calles, con mis creaciones. Recibo una gratificación muy generosa de fin de año, de siete meses de sueldo. Me viene una inspiración súbita, voy donde el gerente, renuncio a mi puesto ese mismo día y me voy a pintar por varios meses a una playa semisolitaria, al sur de Santos, donde arriendo un galpón de botes, para usarlo como taller.

Allí pinto una serie de cuadros con mucha textura, casi bajorrelieves. Ponía capas de arena con cola sintética y esmaltes, y los quemaba con soplete. Repetía la operación varias veces; las superficies se hinchaban y reventaban y los esmaltes de abajo afloraban a través de cráteres y grietas. El conjunto tenía un aspecto natural y milenario, como el paisaje volcánico, con fósiles, de Isla de Maipo. Esa fue mi última exposición en Brasil. (*El viajero siente que está listo para París. Hace ya siete años que dejó Chile.*)

París bien valía una misa. A poco de llegar, estaba haciendo grabado en la Escuela de Bellas Artes, y me integré a una cofradía de pintores catalanes. Cuando no había "perras", pasábamos de la pintura de caballete a la de paredes. Vienen entonces los días de caminatas por calles con nombres como "rue du chat qui peche" o "rue du vieux Colombier", de los bailes de Quatre Arts, de encontrar postales y libros extraños en los estantes de los "bouquinistes" del Sena, de visitar el Jardin des Plantes y el Zoo - donde Rousseau pintó sus selvas con animales tropicales - de ver a los viejos jugando a los bolos los domingos, el Louvre y los nenúfares de Monet en el Jeu de Paume; de sentarse al atardecer en la punta del Vert Gallant y ver abrirse el Sena a los dos lados, disfrutar el 14 de julio y bañarse en la piscina Deligny, dentro del Sena, cuya temporada era inaugurada por los estudiantes de Bellas Artes, que cruzábamos desnudos el Quai desde la Escuela, sólo llevando zapatos y calcetines y dos pequeñas telas en ambos brazos ... El café Mabillon, la panadería donde compraba la "baguette" todas las mañanas y donde la vende-

dora siempre decía "Bonjour, monsieur, dame", aunque uno estuviera solo, y los carros alegóricos con falos gigantes, que arrastrábamos desde la Escuela al Panteón, donde eran quemados.

El orfeón de la escuela ensaya en nuestro taller; el ruido es estrepitoso. Un alumno alemán se queja al profesor y éste le responde: "je m'excuse monsieur, mais je ne peux rien faire, c'est la tradition". También visitamos los barrios populares donde se baila la java, las quintas de recreo como el Moulin de la Gallette, magistralmente pintado por Renoir. Yo tenía una motocicleta vieja que, rezongando, nos subía a mí y alguna amiga a ver la ciudad de noche, a la colina de Montmartre. En ella fui con un amigo de peregrinación a la tumba de Van Gogh en Auvers. Sólo hay una cruz plantada en la tierra, rodeada de cardenales, al lado de la tumba de Theo, pero su mausoleo son los campos de trigo que se ven empujándose sobre el muro, el cielo añil, los pájaros negros subiendo y bajando...

Yo tenía un buen departamento con ducha y agua caliente, un gato siamés que se quedaba mirándome, echado sobre un aparador, con sus redondos ojos seculares, mientras me quedaba dormido. En plena guerra de Argelia, estoy en la Cinemateca cuando se interrumpe la función y se anuncia que los generales vienen con los paracaidistas a hacer caer al Gobierno, que quiere dar la independencia a Argelia. Salimos en tropel al Ministerio de Hacienda, donde dicen que nos van a dar armas para defender la República. Pero el "grand Charles" salva la situación.

Gano dos becas consecutivas del Gobierno. Giacometti, con su aspecto de recién salido de la cama, comenta nuestros grabados cuando va en busca de Henri Adam al taller para almorzar, o cuando se estrena alguna película de Jean Cocteau, o cuando se estrena una pieza de teatro que da una función gratuita para el Beaux Arts. En esta última ocasión, él, como dueño de casa, recibe con un apretón de manos en la puerta. Mientras tanto, los viejos profesores académicos, Legion d'Honneur, Prix de Rome, intrigan en contra de Adam, aunque ha sido nombrado en la Escuela por André Malraux, y siguen pintando los bancos con flores del Luxemburgo como si nada hubiera pasado. Más tarde, muer-

re la gran dama de la canción francesa, de las "boulangeries". se oye una sola canción, al unísono:

No, rien de rien. Non, je ne regrette rien
Ni le bien qu'on m'a fait ni le mal je m'en fou du
Passeé...

Cocteau, que le dice su oración fúnebre, muere algunos días más tarde. Algo se termina en Francia. Vendrán los Supermarkets, Superman y Woody Allen. Me siento bien en este París internacional. Tengo amigos de todas partes del mundo y se hacen ediciones de mis grabados. París no es tan melancólico como el libro de Henri Murger. Sigo "pat'e perro": con un amigo nos vamos a dedo de París a Jerusalén, vía Trieste, Atenas, Istanbul, Haifa. Me quedo en un kibutz por tres meses. Vuelvo a París, continúo haciendo grabado y frecuento la casa de Jean Paulhan.

He trabajado por seis años en una larga serie de grabados que reflejan mi recuerdo de lugares en que nunca he estado. Tal vez para no desaparecer en la urbe, necesitaba crearme una tradición, solidificar mi pasado ancestral. "Soy un pintor sudamericano", decían mis aguafuertes, pareciendo ora tejidos indios, ora solemnes templos simétricos, recortados en el espacio, ora muros gastados por el tiempo, con inscripciones borradas. La mayor parte de ellos tiene formas ovaladas, que partían desde el centro en un movimiento pendular hacia los lados. En el eje, dos pequeños círculos, tal vez los ojos de mi gato. Mi vida está organizada, he cambiado de café, doy pequeñas comidas, cuando en eso me dan ganas de ir a Brasil y Chile.

A Sao Paulo llego en avión. Después, tomo el barco en Santos para ir a Buenos Aires, y de ahí tomo el mismo tren que catorce años antes me había traído desde Chile. He dejado mis pertenencias en París y mi intención es quedarme sólo algunas semanas. Me he formado fuera de Chile y temo que Chile no me guste. Después de los verdes viñedos de Mendoza, el tren cruza trabajosamente la cordillera y entra a un túnel donde al otro lado ya es Chile. Al salir a la luz, los pasajeros gritan ¡Viva Chile! El paisaje es desolado, lunar. Algún campesino de ojotas, de cara tosca y sufrida, detiene su

paso para observar el tren. Hay muchos cactus y, sobre todo, piedras y más piedras. El aire transparente le da precisión a los contornos. Siento mi país y, con timidez, como de la garganta para adentro y un poco atrasado (ya vamos a llegar a Los Andes), me sale un ¡Viva Chile!

Mi hermana y Pepito están esperándome. Después, iremos a casa, donde está mi mamá. (*El viajero siente sus hombros más anchos; ahora tiene treinta años y se ha curtido con tantas experiencias, ha navegado por tantos mares, siente que ha crecido*). Mi madre me besa, me abraza, me mira de alto abajo y dice: "¡Este chiquillo! ¡Está igual, yo pensé que iba a volver hecho hombre!"

Esta es la parte de mi vida que veo con claridad. Pareciera que mi memoria es al revés de un dispositivo mecánico. A los acontecimientos más lejanos les veo un propósito, cierta claridad. Este viaje, el VIAJE de mi vida, donde tanto sufrí, donde tanto gocé, donde a porrazos me encontré un poco a mí mismo, donde con ojos admirados de adolescente me enteré de tantas costumbres diferentes, me sorprendí con tantas personas, ciudades y paisajes. ¿Quién podría beber algo más delicioso cuando, hambriento y con frío en las calles de Buenos Aires, juntaba las monedas para pagar un chocolate caliente? ¿Dónde existe un lecho más mullido que los sacos de trigo que finalmente encontraba en una bodega, para desplomar allí mi cuerpo cansado?

Fui muy bien recibido en Chile. Había traído la serie de los "Totems" desde París. Enseñé dibujo y pintura en la Universidad Católica, hice varios libros con Pablo Neruda, pinté la serie "Torres de Babel" - que partió poniendo la presencia humana en los "Totems" - viajé y presencié los cambios políticos: De Alessandri a Frei, y de Frei a Allende. Compré un pedazo de tierra con derecho a ver la cordillera todos los días. En febrero de 1973 fui invitado a exponer en Washington D.C. En septiembre, estando en Nueva York, me entero del golpe de Estado.

Decido no regresar a Chile. Vivo una temporada en Andalucía. Nace la serie "Prisioneras de Piedra", que era como fragmentos de cuerpos envueltos por cortinajes o por una atmósfera densa, irrespirable. Después, los cuerpos se distienden en el espacio, oprimidos, derrotados. Como odio la violencia, ella

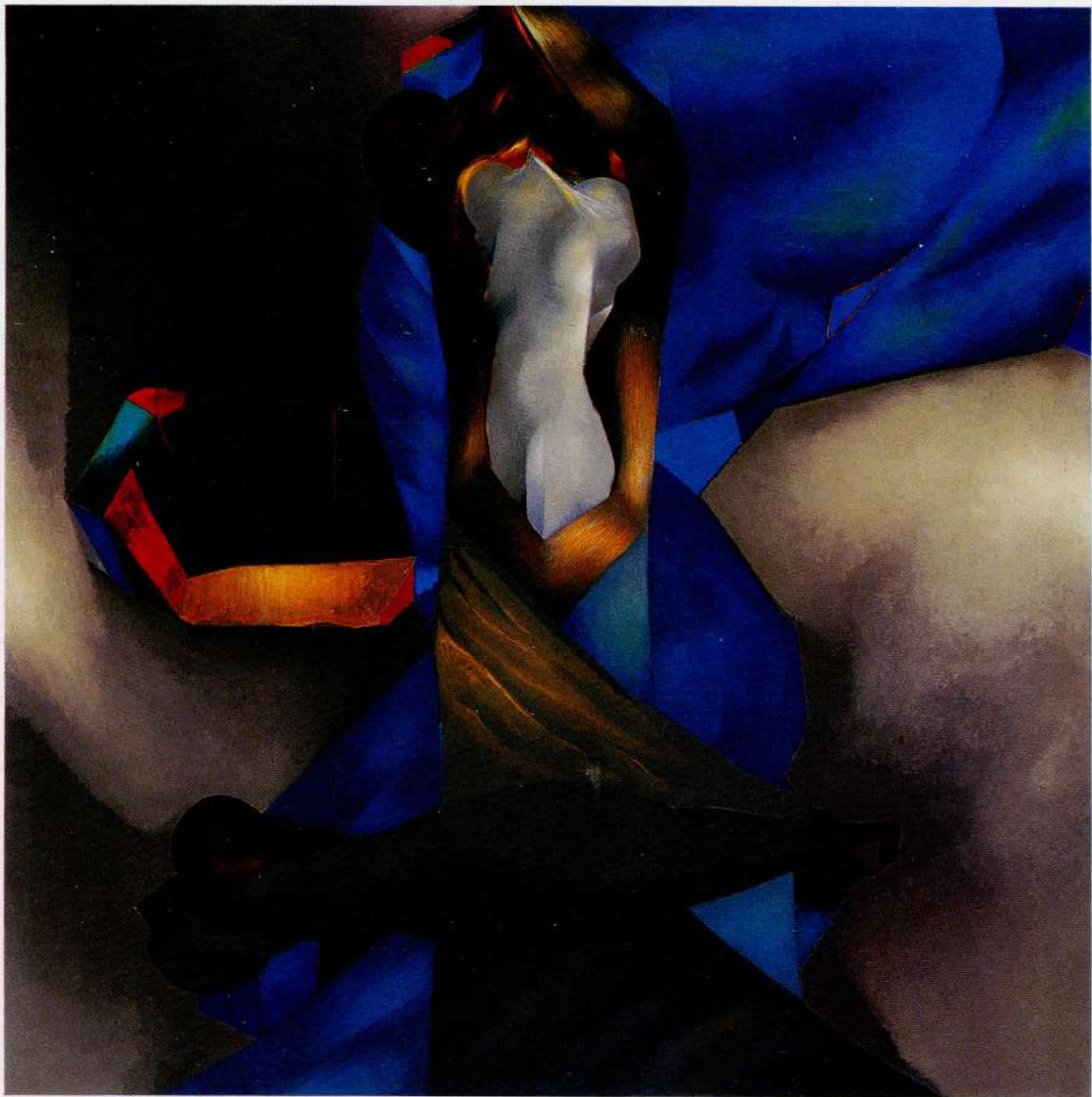
está siempre presente en mi trabajo. La serie "Paisajes humanos" dará origen a las "Máscaras". Cada uno de estos períodos quiere decir muchas acuarelas, cientos de croquis y dibujos. Cada fase ha sido la obsesión por plasmar una nebulosa, una idea imprecisa que, de mero balbuceo, se convertirá en algo definitivo y real. Me interesa la transformación, el cambio; si también hay belleza, es que se me ha dado por añadidura. Pienso en júbilo, en placer sensual, en dolor, en conflicto, en cosas antagónicas. Necesito el ocio para olvidar el ritmo ajeno, el de la ciudad. Quiero vivir mi propio ritmo y poder escuchar en soledad mis voces interiores, Mi carácter, soñador por naturaleza, tal vez necesitaba el rudo encuentro con la vida en esa edad temprana, y los oficios que practiqué (barnizador, carpintero, pintor de paredes) siempre me han servido de algo. Como cualquier hombre maduro, a costa de mis propias experiencias me he ganado el derecho de sentir el dolor de los demás, y lo que hago parte, muchas veces, de ver una injusticia, y es como el eco de un clamor de liberación. Estoy agradecido del hombre que tenía un almacén al lado de mi casa cuando yo era niño, y que detrás del mostrador pintaba tomates, botellas de aceite, en fin, las cosas que vendía. Creo que al verle transformar esos objetos en formas y colores

despertó en mí el deseo de hacer lo mismo algún día, transformar una realidad en otra. Tal vez, el Renacimiento fue una puesta de sol y no una alborada, y en lo que hago ahora me muestro más torpe, más desnudo y vulnerable, sin avergonzarme por ello. Creo que no hay nada nuevo bajo el sol, y he encontrado mis cabezas con grandes atuendos en bajorrelieves destrozados por la selva en Palenque, o mis Torres de Babel en fragmentos deshilachados de tejidos incas.

Están ausentes de estas líneas mis hijos André y Francisca, Aracy, Lucy, Loreto y Celia, con los cuales he vivido dando tumbos entre la ternura y el conflicto. También están ausentes otras compañeras que de un modo más breve, pero también más significativo, iluminaron algunas de mis jornadas. Tampoco están los amigos, tantos y tan buenos, que no los merezco, porque ¡soy tan peleador y porfiado! Ha sido difícil separarlos de estas páginas, porque con ellas y con ellos he subido a los templos, he contemplado los cuadros, he compartido la sal, el vino y el pan. Pero siento que cada uno de ellos necesitaría más de las diez carillas que me han pedido para estas mínimas confesiones y, por lo tanto, estas páginas sólo quedan como un engendro de atlas de geografía y guía telefónica.

Algunos de los que antaño fueron estudiantes, son ahora apasionados y conocidos pintores. Otros ya no están, como el gordo Damián, que era demasiado sensible para vivir en este mundo y que se retiró de él voluntariamente. O Rubén Martins, con su sonrisa de sol, que murió de cáncer a los treinta y un años. A veces pienso que dónde estará el amable cónsul de Santana, para mandarle mis catálogos y decirle que sí, que finalmente llegué a París.

Somos un granero de emociones contrarias, de aciertos y errores. Tal vez, para comprendernos, tendríamos que volver a la niñez, cuando la realidad y la disciplina comenzaron a frustrar nuestras fantasías ancestrales, cuando perder la inocencia fue el precio que tuvimos que pagar para entrar en la vida. Saber por qué me atraían los pechos de la Flor, o por qué me atraía la pieza oscura, cuando saltaba por los techos de mi barrio. A veces, en algún gesto, en alguna pieza de Mozart, en algún poema o cuadro bien logrado, nos llegan esos destellos de esa presencia anterior al saber, el conocimiento de una ignorada dimensión del hombre más allá del mismo hombre, más allá de la naturaleza, cuando en tiempos pretéritos lo de adentro y lo de afuera componían una sola esencia. □



"Estatuas en Cobalto", óleo sobre tela de Mario Toral de 160 x 160 cm.

No hay edad precisa para escuchar el llamado de lo que denominamos vocación. En el libro de J. Richardson, **Picasso, los primeros años**, se nos informa que las primeras palabras de Pablo, de apenas una docena de meses, no fueron las clásicas "papá" o "mamá", sino "rojo".

Grandma Moses, sin embargo, comenzó a hacer su obra seriamente siendo ya abuela. La historia verídica que aquí se reproduce, y que ahora, a través del tiempo, me parece un cuento escrito por otra persona, es el relato de una vocación, de años de aventuras, hambre, soledad, compañías, de ocupación a jornada completa en encontrarme a mí mismo.

Pero, sobre todo, es el encuentro lleno de emociones con esa sorprendente actividad que se llama Pintura. A manera de dedicatoria, quiero señalar aquí: "A todos los jóvenes y futuros artistas de todas las Escuelas de Artes, dondequiera se hallen ..."

Carmen Aldunate

"SOBRE MI PINTURA..."

Viñamarina, estudia en la Escuela de Bellas Artes de la Pontificia Universidad Católica de Chile y en la Universidad de California en Davis. Ha participado en exposiciones colectivas en varios países latinoamericanos y en Estados Unidos, Francia, España y Yugoslavia. Carmen Aldunate Salas ha presentado exposiciones individuales en Chile, Argentina, Colombia, Brasil, Perú, Uruguay, San Salvador y Estados Unidos. Actualmente es profesora en la Facultad de Artes de la Universidad Finis Terrae.



Carmen Aldunate

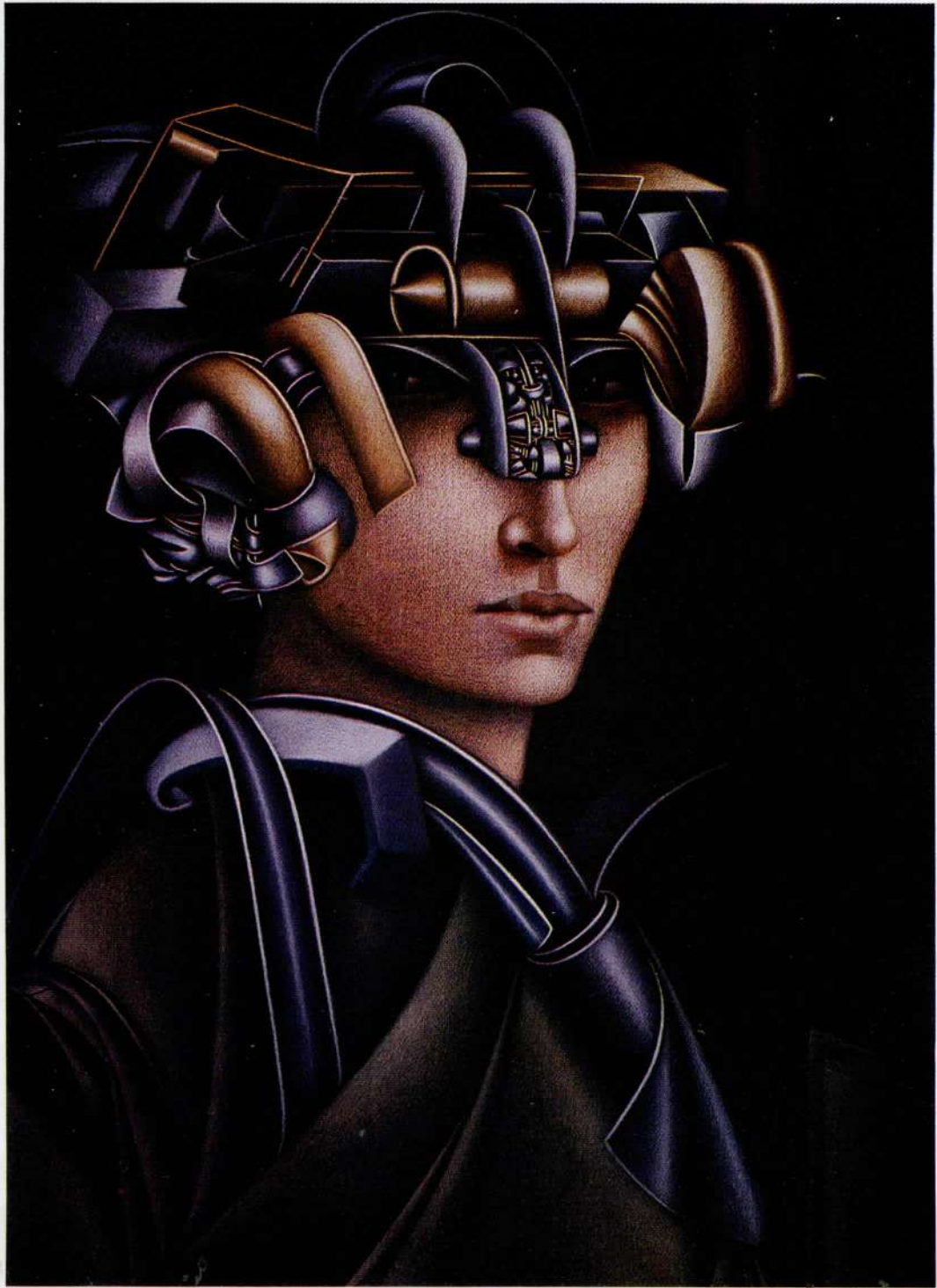
Pintar como un acto de exorcismo.

Pintar en contra de todo lo que se está pintando.

Entregar un orden casi maníaco como herramienta de independencia, como arma de defensa para no caer en la magia aparente del caos.

Colores y ruidos en exceso - Una vorágine de ideas que se contraponen - Se tironean y despedazan valores que me fueron amamantados.

- Correr, gritar sin saber bien porqué.
- Máquinas, miles de ellas que engañosamente parecen ayudarnos, haciéndonos dependientes, casi drogadictos a sus poderes - Y nos vamos alejando casi sin darnos cuenta de nuestra propia perfección de ser humano, y ya no confiamos en nosotros mismos.
- Entonces quiero insistir en su orden y capacidad adormecidos.
- Cada detalle, cada línea y todo el tiempo empleado es un intento para detener "este otro tiempo", impregnándolo de tranquilidad, de búsqueda; preñándolo de orden y entregándolo como mi fórmula de búsqueda.



Oleo sobre tela de Carmen Aldunate

LA PRENSA EN EL MUNDO MODERNO

Discurso de recepción del título de Profesor Asociado de la Escuela de Periodismo de la Universidad Finis Terrae, Santiago, 22 de noviembre de 1992. James R. Whelan es fundador del *The Washington Times* y profesor de Periodismo en la Universidad de Maryland. Actualmente se desempeña como Vicepresidente de la Interamerican Foundation, designado por el Senado de los Estados Unidos. El profesor Whelan es autor de dos obras sobre nuestra historia contemporánea: *Allende: The Death of a Marxist Dream* (1981), y *Out of the Ashes - Life, Death and Transfiguration of Democracy in Chile, 1833 - 1988* (1989).

*Suspira un hombre con alma tan muerta
Que a sí mismo nunca se ha dicho
Esta es mi tierra, la Patria mía.*

SIR WALTER SCOTT

Los melancólicos versos de Sir Walter Scott hacen pensar que ese hombre de alma tan muerta e insensible es, a menudo, el periodista contemporáneo.

Lo que afirmo no es trivial, como me esforzaré en demostrar. En primer término, quiero decirles que el tema de mi conferencia de esta tarde versa sobre el papel de la prensa en el mundo moderno, con énfasis en los países en desarrollo. Deseo exponer este problema con una pequeña dosis de licencia poética, a través de un caso real, pero en el cual me he permitido cambiar algunos nombres.

Nuestro caso de estudio sucede en una rumbosa isla tropical, que llamaremos Isla Encantada.

La Isla Encantada está situada, casualmente, en medio de una de las principales rutas utilizadas para el transporte de drogas, desde un país sudamericano conocido como una importante fuente de suministro. Un día cualquiera, aparece sin previo aviso, en el aeropuerto internacional de Isla Encantada, un extraño avión, equipado con lo que parece ser un sofisticado equipo de radar, que se estaciona en un rincón apartado del aeropuerto. El misterio que rodea al extraño aparato se intensifica y crece aún más, cuando se comprueba que no ostenta ninguna sigla o insignia que lo identifique. De vez en cuando, nuestro misterioso avión despega, y luego de algunas horas regresa a su sitio de estacionamiento.

Alguien con espíritu emprendedor toma una fotografía de la misteriosa aeronave y la lleva al editor del periódico local. El editor tiene un grave problema que resolver, porque no se necesita ser Houdini para darse cuenta que el avión misterioso está asignado a la vigilancia del narcotráfico y/o a la intercepción del mismo. Sabe que, si publica la fotografía, puede arriesgar la misión del avión espía.

Si ustedes estuvieran en la situación de nuestro editor, ¿publicarían la foto? Después de todo, todos sabemos perfec-



James Whelan junto a Pablo Baraona

tamente que la ética predominante en el periodismo mundial contemporáneo postula que es responsabilidad del Gobierno tratar de guardar el secreto y, por el contrario, que el deber de los medios de comunicación es tratar de revelarlos.

Para terminar el examen de nuestro caso, parece que el editor del periódico de Isla Encantada sí publicó la foto. Al día siguiente, el avión sin marcas desaparece, y la guerra de las drogas pasa a ser problema de otros.

Ahora bien, antes de que se sientan tentados a colgarle el "sanbenito" a nuestro editor, permítanme señalarles que, al publicar la foto, él estaba muy lejos de navegar contra la corriente. Para demostrar esto, les daré uno o dos ejemplos de lo que estoy afirmando. También intentaré aclarar por qué creo que gran parte de los periodistas contemporáneos, como gremio, tienen los sentimientos tan dormidos como el hombre del poema de Sir Walter Scott.

Quisiera comenzar con el caso del célebre "Heraldo de Bagdad", Peter Arnett, de la cadena televisiva CNN. El siguiente diálogo se desarrolló el año pasado en el programa "Crossfire", entre Arnett y el anfitrión, Pat Buchanan. Es posible que algunos de ustedes lo hayan visto y lo recuerden. Ante una observación de Arnett, sobre que su trabajo no

incluye tomar partido por una causa, Buchanan pregunta:

- B. "Si hubieras sabido algo, y ese algo hubiese podido salvar las vidas de decenas o quizás centenas de soldados norteamericanos, ¿habrías transmitido esa información?"
- A. "No, no la habría transmitido. En primer lugar, no la habría podido obtener, pero si así hubiera sido tampoco la habría transmitido. Yo estaba en Bagdad como corresponsal de CNN, que no tiene afiliación política con el gobierno de Estados Unidos ... ¡Gracias a Dios!".

Dejando de lado el *non sequitur* de Arnett, acerca de la afiliación política de la CNN - o la ausencia de ella - lo importante es que el propio Peter Arnett cree que no le debe lealtad a bandera o a país alguno, ni tampoco a causa alguna - con la salvedad de una deidad de reciente invención: la Prensa.

Dejemos a otros un comentario sobre la manifiesta indiferencia implícita en el argumento de Arnett, sobre considerar al menos la posibilidad de que podría existir el Bien y el Mal; dejemos también de lado, por el momento, cualquier juicio sobre la proposición de que, según la definición de un periodista profesional, su vocación excluye la posibilidad de salvar vidas humanas. Por ahora, enfocaremos otra dimensión bastante penosa de todo este asunto, que nos lleva a pensar cuan lejos ha llegado la prensa al atribuirse el derecho absoluto de decir o publicar todo lo que quiera, inclusive los planes para fabricar una bomba H, en tiempos de paz o de guerra. Cuan lejos está la prensa, para decirlo de una vez, de la opinión de uno de los más distinguidos - y más liberales - de nuestros juristas: Oliver Wendell Holmes. Este gran juez de nuestra Corte Suprema tenía el siguiente juicio sobre esta delicada materia: "Cuando una nación está en guerra, muchas cosas que pueden expresarse libremente en tiempos de paz, son tan perjudiciales que su sola mención no podría ser tolerada mientras los hombres están luchando. No hay tribunal alguno que pueda considerar (su libre expresión en tiempo de guerra) como un derecho constitucional".

Nuestra proposición básica es que la prensa estima que, como institución, sólo es responsable - total, sola y exclusivamente - ante sí misma. La prensa se arroga el derecho de alzarse por encima de las naciones, las sociedades y los gobiernos - aún cuando dichos gobiernos hayan sido elegidos por el mismo pueblo que le ha conferido a la prensa privilegios especiales. La prensa es, por último, una entidad que puede darse el lujo de ser indiferente no sólo a las consecuencias de sus actos y conductas, sino hasta frente a la pérdida de vidas humanas.

Todo esto, a mi juicio, es una soberana tontería.

Quiero decirles que mis aprensiones al respecto no son nuevas, y lo peor es que siguen creciendo. Hasta donde puedo recordar, hace ya muchos años que comencé a sentir ciertas inquietudes en lo que concierne al papel de la prensa en los países en vías de desarrollo. Recuerdo que fui citado a las suntuosas oficinas de un hombre al que podría identificar como un ex colega. En ese entonces yo era un joven corresponsal de la vieja UPI, con base en Buenos Aires. El hombre que me citó se había desempeñado como traductor en las oficinas

de la agencia en Santiago, pero su carrera había prosperado mucho más que la mía, ya que este ex colega era entonces el Presidente de Bolivia, Hernán Siles Suazo.

El Presidente no me había citado para hacer reminiscencias, sino porque estaba indignado por algunos de mis reportajes sobre el asunto que me había llevado a La Paz: el incendio intencionado de la Biblioteca del Servicio Informativo de los Estados Unidos en La Paz y los subsecuentes disturbios antinorteamericanos que allí habían ocurrido. Sin embargo, su motivo principal de queja era que nosotros, los periodistas de la prensa internacional, nos molestábamos en tomar en cuenta a Bolivia sólo cuanto estallaban conflictos como el que he mencionado, en tanto que hacíamos caso omiso de algo mucho más real e importante, a saber, los esfuerzos del pueblo y de las autoridades bolivianas para construir una nación moderna. Debo suponer que todo esto les suena muy familiar a ustedes, ciudadanos de un país que la prensa mundial mencionaba hasta hace unos dos años exclusivamente cuando era azotado por una calamidad o cuando se esperaba un trastorno. Este era el argumento del Presidente Siles Suazo, un argumento que él asociaba con una advertencia porque - como me expresó en aquella entrevista - el resultado de nuestro comportamiento tendría un costo muy alto para nosotros los periodistas, porque la opinión pública mundial nos asociaría cada vez más como simples buitres que se ahitan de las angustias y tragedias de la humanidad.

Puesto que yo era muy joven y me sentía muy seguro de mis opiniones, rechacé de plano las observaciones del Presidente, como lloriqueos de un político que, simplemente, no entendía que el papel de la prensa era "informar". Un papel que ciertamente no incluía proyectar ni a Siles Suazo ni a su gobierno en los roles históricos que habían escogido para sí mismos.

De hecho, todavía recuerdo cómo me pavoneaba ante mis amigos y colegas con mi versión de lo que pretendía este pobre y patético político. Esto constituía todo un entretenimiento para un joven como yo, porque me constituía en el centro de atención, pero también me permitía autoconferirme de manera implícita el papel de un joven David defendiendo el Arca Divina de la verdad y la integridad periodísticas contra las asechanzas del Goliat boliviano.

En fin, todo aquello quedó atrás y, con el paso de los años y la acumulación de cicatrices, me he ido inclinando intelectualmente cada vez más hacia el punto de vista de Siles Suazo, al paso que veo cada vez con mayor incredulidad los cómodos sofismas con que se cubre la prensa. Sin embargo, debo reconocer que no llegado aún a compartir por completo el punto de vista del Presidente de Bolivia, lo que induce a confesar que no tengo una respuesta fácil, limpia y nítida a la pregunta: ¿Qué significa la prensa en el mundo moderno? ¿Una bendición o una maldición? Con todo, y como ustedes habrán deducido, sí poseo algunos prejuicios y una o dos reflexiones sobre el tema.

En este punto de mi conferencia, creo percibir entre ustedes un murmullo ... ("¡Ajá! este es otro de esos editoriales insípidos - Ya conocemos el tipo; todo fuego y chisporroteo, y luego, a la mitad del camino, la consabida frase: 'Por otra parte ...'"). Bien, señoras y señores, éste no es tal tipo de editorial, porque no soy ni he sido editorialista de carrera. Lo

que es más: nunca me he sentido tentado a serlo, desde que supe como calificaba a los editorialistas aquel estadista norteamericano, el señor Adlai Stevenson. "Un editorialista - decía Stevenson - es aquella persona que una vez que ha terminado el combate, entra a la carga al campo de batalla ... ¡para rematar a los heridos!".

No, no soy editorialista pero fui durante muchos años un editor de periódicos. Para ser franco, nunca supe bien qué era o que hacía realmente un editor de periódicos, hasta que encontré algo que había dicho Lord Northcliff, el magnate de Fleet Street: "Un editor es aquel que separa el trigo de la paja, y luego ... ¡publica la paja!".

Veamos ahora hasta dónde podemos llegar, en el breve tiempo que nos queda, en la tarea de separar el trigo de la paja e ir al grano en el tema de las relaciones entre los medios de comunicación y los países en desarrollo. Para los propósitos de nuestro análisis, he preparado algunos comentarios sobre un país que pretendo conocer bien. Me refiero a Chile. Intentaré limitar mi enfoque al papel de la prensa, evitando la discusión de cuestiones socio-políticas tan incendiarias como, por ejemplo, ¿quiénes son los buenos y quiénes los malos en estos dramas? Iniciaré mis comentarios con algunas reflexiones sobre la fragilidad intrínseca de la prensa.

Al momento de mi auto de fe con el Presidente Siles Suazo, la pretensión por parte de todos los periodistas consistía en que eramos objetivos. Y hablo de cualquier clase de periodismo, como el periodismo interpretativo, e incluso de esa plaga posterior, el periodismo investigativo. Tan fuerte era esta pretensión, y tan fuerte era mi convicción de que así eran las cosas, que en 1968 escribí un artículo para una publicación de la Universidad de Harvard, en la cual argumentaba que la guerra civil de 1965 en la República Dominicana había significado el inicio de la pérdida de la inocencia de la prensa norteamericana, porque era la primera vez que nuestra prensa se había aliado con un bando u otro en una pugna internacional, y lo había hecho abiertamente y con pasión, abandonando así su papel tradicional de observar los eventos e informar sobre ellos, con olímpico desdén.

Permítanme un pequeño aparte que ilumina el grado de pasión periodística desencadenada por los eventos de 1965. Durante la secuela de levantamientos destinados a restaurar al profesor Juan Bosch en la presidencia dominicana, Dan Kurzman, del *Washington Post*, fue uno de los periodistas que publicó un libro sobre los acontecimientos. Su libro se tituló *La Revuelta de los Condenados*, y la base de su argumento era que la intervención armada, encabezada por los Estados Unidos, había frustrado el movimiento popular surgido para restaurar la democracia de Bosch.

Ahora bien, un año después se celebraron elecciones libres en la República Dominicana. Una bandada de periodistas de todo el mundo estábamos sentados en el bar circular del Hotel "El Embajador", que también servía de sede del Servicio Electoral. Al presenciar el conteo de votos, nos fuimos dando cuenta que el profesor Bosch estaba siendo enterrado vivo por su contendor, Joaquín Balaguer. A raíz de esto, comenzamos a burlarnos de Kurzman. "¿Qué me dices ahora - le preguntamos - de tu 'revuelta de los condenados'?".



La Guerra del Golfo: ¿Sólo Noticia?

Kurzmann nos miró furioso y, retirándose airadamente del bar, nos gritó: "¡El pueblo dominicano ... está equivocada!". Hasta ahí, entonces, la objetividad periodística.

Al decir esto no digo que los periodistas no hayan tomado partido antes de 1965. Basta recordar las duras palabras del hombre que ha sido, en opinión de muchos, nuestro más eminente estadista, Thomas Jefferson. El acostumbraba decir: "El hombre que no lee los periódicos, está mejor informado que aquél que los lee, puesto que el que no sabe nada está más cerca de la verdad de aquel cuya mente está llena de errores y verdades a medias".

Más de un siglo después, George Orwell, que luchó en el lado republicano durante la Guerra Civil de España, y que comenzó la guerra como militante socialista, escribió: "A temprana edad me enteré que los periódicos no informan de suceso alguno en forma correcta, pero en España tuve ocasión de leer artículos que no guardaban relación alguna con los hechos ..."

A semejantes prácticas, podríamos aplicarles sumariamente la etiqueta de tendenciosas. Al hacerlo, deberíamos recordar lo que alguna vez dijo Oscar Wilde: "En los tiempos de antaño, el hombre poseía el potro de tormento. Ahora tiene a la prensa".

Pero aún tenemos que examinar una acusación más, a la que aplicaremos la etiqueta de superficial, antes de estudiar el caso de Chile. Comentando esto con su acostumbrada bulliciosidad, George Bernard Shaw expresó: "Los diarios, por lo visto, son incapaces de distinguir entre un accidente de bicicleta ... ¡Y el colapso de la civilización!". En tiempos más recientes, Alexander Solzhenitsyn ha escrito que "la ligereza y la superficialidad son las enfermedades psíquicas del siglo XX, y se manifiestan en la prensa, más que en cualquier otra parte". Un ensayista norteamericano - muy sagaz, creo yo - ha puesto el dedo en la llaga en un ensayo intitulado "El síndrome del mosaico que falta". Dennis Prager, a quien me refiero, comenta allí una de las tendencias más comunes y destructivas de la prensa. De acuerdo a Prager, una de las maneras más efectivas que tiene el hombre para sabotear la felicidad, es mirar un hermoso bosque ... y fijarse en el único árbol - o la

única hoja de este árbol - que falta. Prager expresa que esta tendencia se demuestra cuando se alza la vista y se mira un techo de mosaicos. Si quien lo hace pertenece a la mayoría, de inmediato se fijará en el único mosaico que falta, permitiendo así que se arruine su visión del resto del techo.

Escritores tan diferentes como el checoslovaco Milan Kundera y el norteamericano Roger Morris, han analizado el impacto de estas patologías periodísticas sobre la sociedad moderna. Escribe Kundera: "El espíritu de los medios de comunicación atenta contra el espíritu de la cultura. La cultura se basa en el individuo; los medios conducen a la uniformidad. La cultura ilumina las complejidades de la vida; los medios ejemplifican. La cultura es una pregunta interminable; los medios sólo conocen las respuestas rápidas. La cultura es la guardiana de la memoria; los medios corren tras el presente..." Por su parte, Morris expresa, en un tono muy similar: "Cuando pasamos revista a los errores trágicos de este último medio siglo lleno de tantos espectros, nada se demostrará más letal que la superficialidad substantiva, la banalidad y la irrelevancia de la mayor parte de nuestra prensa".

A estas alturas, Uds. podrían pensar que tanto mis testigos como yo mismo estamos tratando con demasiada severidad a la prensa. Después de todo, ha habido muchas cosas buenas en este siglo lleno de tantos espectros. Además, ¿no es la prensa solamente un primer y crudo borrador de la historia, como la calificó Walter Lippman? Bien, estoy dispuesto a conceder esto. Pero, sigo preguntando, ¿y cuanto de lo que salió bien salió así **pese** a los medios de comunicación? ¿Y cuanto más bueno y de valor pudo haber ocurrido sin que nadie se haya percatado? Y por último, ¿no es la prensa el único y crudo borrador que la mayoría de la gente se molesta en leer? Lo más grave para la democracia - que, después de todo, depende para su sobrevivencia de un electorado **informado** - es que el único y crudo borrador que ve la mayor parte de la opinión pública es el más superficial de todos los medios: la televisión.

Estas conjeturas no son de ninguna manera triviales, sobre todo para los que realmente queremos la democracia. Pero, para complicar aún más el problema, gran parte de los medios ha sucumbido ante una tercera patología, a la que llamaremos "la Enfermedad-de-Buscar-y-Destruir", que está presente en muchos de los resultados a los que ha llegado el denominado periodismo investigativo. La periodista Suzanne Garment se ha referido en forma brillante a esta enfermedad en un nuevo libro, en el cual habla de la perversión que lleva al periodismo hasta degenerar en un simple entretenimiento - un entretenimiento que exige cada vez más escándalos para alimentar los apetitos que ha creado. El resultado es que, en muchos casos, lo único que busca el llamado periodismo investigativo es el escándalo, la destrucción de individuos por actos que pueden o no ser inmorales - ¿quién de nosotros no ha pecado más de alguna vez? - pero de ningún modo corruptos. Jonathan Yardley, el ganador del Premio Pulitzer, ha observado que la importancia de este afán de persecución no puede ni debe ser subestimada.

Siguiendo con el tema, el excelente académico e investigador social Robert Lichter se ha referido a "un aumento de cinismo político, de enajenación y autodesconfianza, producidos por un tipo de periodismo que pone énfasis en la crítica, el negativismo y el conflicto". Suzanne Garment comenta que el

resultado de todo esto ha sido crear hábitos políticos que hacen cada vez más difícil para los gobiernos cumplir bien con su mandato, y que hacen cada vez menos probable que hombres y mujeres decentes pongan su reputación bajo el riesgo de ser descuartizada por una prensa caníbal, si es que se atreven a ingresar al servicio público.

Al decir esto, no pretendo que la prensa deje de cumplir con la dura responsabilidad de delatar la corrupción o el abuso de la fe pública. Tampoco pretendo que la prensa aclame y halague a los gobiernos, ni menos que se convierta en un cómodo socio del poder político en una confabulación que deja a la ciudadanía - el beneficiario putativo de ambos - en la orfandad. Lo que sí pretendo es que la prensa deje de comportarse como si la sociedad, la comunidad, fuera irrelevante a lo que los medios hacen o dejan de hacer. En una palabra, el comportamiento de la prensa pareciera expresar que la única moral que reconoce es aquella que ella misma ha creado.

Veamos ahora cómo estas reflexiones pueden aplicarse al caso de Chile. Unos cuantos días después que Salvador Allende se voló parte de su cráneo con una ráfaga de una AK-47 que sostenía entre sus rodillas, el periodista inglés David Holden escribió que Allende se había levantado de la tumba y, llevado de las alas de la prensa occidental, había volado hacia el Walhalla de mártires de sectas, reservado para aquellos como Eduardo "Ché" Guevara, lo que es un modo de expresar que la prensa occidental, desde el inicio de la revolución chilena de 1973, canonizó al ex Presidente, mientras condenaba al Infierno a la Junta Militar. Desde luego, la prensa tenía sus propios motivos para hacer esto. En primer lugar, Allende era un personaje tan pintoresco como descolorido era Augusto Pinochet; en segundo lugar, los slogans de Allende enganchaban bien con los prejuicios, no solo de los medios, sino de la mayoría de los académicos e intelectuales, en el sentido de que, para éstos, el único modo de crear una sociedad justa era a través del socialismo, lo cual - como lo señalaba Rosenstein-Rodan, era la ilusión más grande del siglo XX. El tercer factor que nos ayuda a entender el comportamiento de los medios es que, para ellos, los golpes de Estado de derecha - y, sobre todo, los golpes de estado militares - eran y continúan siendo anatemas. Pinochet y sus asociados echaron a la basura a la que era, hasta entonces, la segunda economía más estatista del hemisferio occidental, y crearon una economía que se ha convertido en líder del sistema de mercado en el hemisferio. El resultado fue que los generales fueron juzgados por la prensa no por lo que hacían o dejaban de hacer, sino de acuerdo a las doctrinas de Karl Marx o Raúl Prebisch, cuyas propias teorías han infligido daños incalculables al crecimiento y desarrollo de los países del hemisferio. Claro que, por supuesto, este hecho no ha sido percibido por los medios. El punto central es que Chile tuvo éxito **a pesar de lo que expresaban los medios**. Un éxito tan grande, que ahora ni los más empedernidos izquierdistas se atreven a cuestionarlo. Pero, ¿cuanto tiempo se perdió antes que el modelo económico chileno - ahora aclamado universalmente - comenzara a aportar iniciativas a otros sufridos países del Tercer Mundo, por culpa de una prensa que continuó inflando las teorías y paliativos, ahora desacreditados, que proclamaban al Estado como el verdadero motor del progreso?

Recuerdo muy bien, por ejemplo, el pronunciamiento de



Misiles "Patriot": Todo un símbolo

un autodenominado erudito norteamericano, que expresaba una opinión ampliamente compartida por los medios, sobre que "los generales chilenos, si los dejan, arrastrarán a su país hacia una Edad de Piedra, en la que un pueblo guerrero, primitivo y simplista, permanecerá durmiendo un largo sueño, esperando ataques fantasmas que llegarán de todos lados ..." Bueno, los ataques sí llegaron, pero lo que hicieron los generales y almirantes no fue arrastrar a la nación a una edad primitiva, sino a una situación envidiable.

Y así hemos llegado al final de nuestra peregrinación. Si ésta ha durado algo más de la cuenta, es por que creo que estamos hablando de algo que tiene mucha importancia.

Al hacer este parcial inventario de los defectos de la prensa contemporánea, no deberíamos sentirnos tentados a tirar al niño junto con la bañera. Un gran editor norteamericano, Vermont Royster, ha dicho

que "la libertad de prensa, la libertad de expresarse, es la **primera Libertad**, no por sí misma, sino porque es la libertad que hace posibles a todas las demás. No podríamos - continúa Royster - disfrutar de derechos como el juicio ante un jurado, o de elecciones libres, si los hombres no son libres para argumentar sus derechos y reclamarlos de la autoridad civil". No podemos - ni debemos - exigir de actividad humana alguna que esté completamente libre de error y de pecado. Es muchísimo mejor someternos a las debilidades irritantes y a los agravios de los medios de comunicación, antes de silenciar la única voz que puede, todavía, proteger nuestras libertades. La prensa sigue siendo la única voz que puede, todavía, permitirnos que nos gobiernemos bien y prudentemente.

Esta es, entonces, una doble responsabilidad que recae en todos nosotros. En primer término, podemos y debemos exigir que la prensa cumpla con la misión que le fue encomendada cuando nosotros, como pueblos libres de todos los países libres del mundo, le acordamos un lugar de privilegio dentro de nuestros códigos legales. Nótese bien que he dicho **dentro de nuestros códigos legales**, lo que implica para la prensa una responsabilidad ante la sociedad que va más allá que cualquier código invisible o artificial relacionado con las así llamadas éticas periodísticas, las cuales suelen existir espléndidamente aisladas de la realidad. En segundo lugar, esto implica una responsabilidad para todos nosotros, en el sentido de mantenernos atentos e informados sobre los temas y las decisiones que nos afectan. Edmund Burke lo expresó de manera espléndida, hace más de 150 años: "Para que triunfe el mal, es suficiente que los hombres buenos no hagan nada". No seamos, entonces, simples espectadores en el entierro de nuestra propia civilización.

En cuanto a los periodistas que tienen el alma muerta, deberemos recordarles una y otra vez el poema de Sir Walter Scott, cuya segunda parte habla de lo que espera a quienes les tiene sin cuidado la suerte de su patria:

*El desgraciado, todo concentrado
En sí mismo
Muriéndose dos veces, irá
Bajando al vil polvo
De donde surgió (y donde permanecen)
Los que lloran
Sin honor
¡Sin recuerdo ...!*

EL PERIODISTA: ADIOS A LA TIZA Y EL PIZARRON

Francisca Alessandri Cohn se tituló de Periodista en 1978, en la Universidad Católica de Chile y es Magister en Ciencias Políticas (mención Relaciones Internacionales), en esa casa de estudios (1987). Hizo estudios de postgrado en la Universidad de Navarra y se ha desempeñado profesionalmente en diferentes revistas nacionales y en Televisión Nacional. Francisca Alessandri es profesora de la Escuela de Periodismo de la Universidad Católica de Chile y comentarista internacional en Megavisión.

La creación de múltiples escuelas de periodismo en estos últimos años, obliga a reflexionar en torno a la enseñanza de esta disciplina. La complejidad de la sociedad actual y los avances tecnológicos han convertido a los medios de comunicación en actores sociales fundamentales. La vida moderna exige al hombre decidir, opinar, evaluar. Y ello sólo puede realizarse estando informado.

El hombre moderno hoy es bombardeado por gran cantidad de información que le llega a través de los más variados medios. Para poder evaluar y procesar este cúmulo de datos se requiere de un intermediario, el que hasta unas décadas era sólo un hombre de letras con un poderoso instinto fáustico. Sin embargo hoy, más que un deseo por conocer y dar a conocer, este hombre necesita una preparación acabada para saber el *qué*, el *cómo* y el *para qué* de la entrega informativa.

En la actualidad ya no basta con las ganas de comunicar, sino que se requiere primero entender el mundo para luego ser capaz de transformar los hechos cotidianos en noticias susceptibles de ser transmitidas por medios tecnológicos con eficiencia, con responsabilidad y con prontitud, para que quien las reciba tenga una información acabada, verdadera y oportuna, y así poder tomar decisiones.

Como señala Silvia Pellegrini en *Políticas de Información*, el público no es una masa a la que se hace necesario conformar y deseable de guiar en alguna dirección, a la que generalmente se le



Francisca Alessandri

asigna una perspectiva ideológica... El imperativo que trae consigo este postulado es que la información es un tipo de comunicación para y por las personas. Más aún, debe servir para acrecentar los grados de libertad de cada una de esas personas y su posibilidad de tomar opciones conscientes y libres; esto es, que adopte estas opciones movida e inducida por convicciones personales y no por un ciego impulso o una mera coacción externa (1).

A la masa la conforma cualquier comunicador o manipulador, pero a la persona necesitada de información, sólo un profesional es capaz de permitirle satisfacer su derecho a la información.

De allí que el periodista sea en la

actualidad, más que un intermediario, un actor social con deberes y derechos propios de su profesión.

No es mera coincidencia el interés despertado en nuestro país por la profesión de periodista. La importancia de los medios de comunicación, su influencia en otros sistemas sociales y el alto nivel del periodismo nacional han conducido a nuestros jóvenes a mirar esta profesión no sólo con respeto, sino que se ha convertido en una de las profesiones de mayor preferencia.

Pero ello no debe hacernos descuidar la formación de profesionales. El periodismo es quizás una de las profesiones de mayor complejidad en su enseñanza universitaria, ya que el profesional que se forma trabaja con una materia prima cambiante, que se escurre entre sus manos y que pierde actualidad casi al momento de tra-

tarla. Y eso es la realidad, un cúmulo de hechos, un océano de datos que se abalanza sobre el periodista o que a veces se oculta tras imágenes falsas. Como afirma el flamante director de *Le Figaro*, Francis Olivier-Giesbert (2), el periodismo debe estar consciente en la realidad, acercarse del modo más fiel a los hechos.

Para lograr lo anterior, el profesional no sólo debe conocer y entender el mundo que le rodea, su tiempo, su época y también algo de su pasado, sino que además debe saber cómo ese entorno se convierte en noticia. No es fácil distinguir cuando un acontecimiento es susceptible de convertirse en noticia. Para ello hay que evaluar la importancia del

hecho en sí, sus antecedentes, sus consecuencias, sus proyecciones. Una vez hecha esta evaluación, el periodista debe transformar esa materia prima en información. Eso, de nuevo, requiere un trabajo responsable que implica la conjunción de habilidades, técnicas y conocimientos.

El estudio del periodismo requiere por lo tanto de un currículum donde esté presente el estudio de disciplinas afines, tendientes a entender al hombre y a su entorno. La entrega de estos conocimientos debe hacerse - a nuestro juicio - sin perder de vista el hecho de que se está formando a periodistas y, por lo tanto, será la actualidad con su problemática el punto de partida.

En el pasado solía afirmarse que un periodista nace, no se hace. El desarrollo de los medios de comunicación y la importancia de la información como núcleo de la sociedad moderna ha puesto en evidencia la importancia de esta profesión. Es desde ella que el alumno se acercará a otras disciplinas, no sólo para aprender el contexto en que trabajará el día de mañana, sino porque esos conocimientos conformarán la materia prima de su quehacer.

Pero la información social es más que el conocimiento de un cúmulo de paradigmas tomados de otras ciencias. Es una disciplina - si bien aún en pleno desarrollo - que empieza a tomar forma propia. Es fundamental que todo

currículum de periodismo contemple una línea de cursos donde se analice y se investigue sobre nuestra profesión. El futuro profesional debe conocer la lógica de los medios, la dinámica del sistema informativo y sus interrelaciones.

Al conocimiento de disciplinas afines, a la reflexión sobre la información social hay que añadir, pero de manera destacada, la formación ética. Si el estudiante comprende la importancia, la influencia y el impacto social de su trabajo futuro, aprehenderá con mayor convicción una visión ética de su profesión. Sin embargo, esta formación moral no puede estar reducida a la cátedra sobre Ética y Deontología, sino que además debe estar presente en todos los cursos profesionales, donde los alumnos "hacen" periodismo y donde se enfrentan a sus primeros dilemas éticos. En una escuela de periodismo no puede haber un profesor de ética, sino profesores éticos.

Finalmente, hay que señalar como parte fundamental de un currículum de periodismo el desarrollo de habilidades y la familiarización con las técnicas. Ya se dijo, un periodista debe saber qué informar, pero también cómo informar. Y ello sólo puede hacerse en la medida que conozca el medio y sepa qué mensaje informativo llegará más oportuna, exacta y eficientemente al público.

El periodista tiene la oportunidad y capacidad de recolectar tanta información y de transmitirla con un impacto

inmediato tan grande, que le obliga a tener una información muy completa y de gran calidad. Cada día, el tiempo para meditar, reflexionar y evaluar antes de dar una noticia es menor. La tecnología y la competencia obligan al golpe periodístico. Esa urgencia de las tareas diarias periodísticas refuerza la idea de que la formación profesional debe ser de gran calidad.

Desde la creación en Chile de las primeras escuelas de periodismo hasta hoy se han dado pasos muy importantes. Atrás fue quedando la tiza y el pizarrón para dar paso a la incorporación de la tecnología en las salas de clase. Hoy no podemos retrotraernos al pasado. La enseñanza del periodismo es más que impartir simples recetas en un aula. El periodismo, como toda carrera universitaria, requiere del más alto nivel académico, porque más que periodistas se está formando a personas, cuya labor será ayudar a cada uno de los individuos que conforman nuestra sociedad a ser más libres. □

(1) Silvia Pellegrini: *Políticas de Información*. Escuela de Periodismo, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, 1989. Pág. 14, quien termina citando: *Gaudium et Spes*, N° 17; Grandeza de la Libertad en Documentos del Concilio Vaticano II, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 1980, pág. 211.

(2) Jorge Halperín. Entrevista a Francis Olivier-Giesbert, editor jefe de *Le Figaro*. Diario *Clarín*. Buenos Aires. 10 de enero de 1993. Págs 16 y 17.

ALGUNAS IDEAS EN TORNO A LOS PROGRAMAS DE PERIODISMO

María José Lecaros se tituló de Periodista en la Pontificia Universidad Católica de Chile y ha sido alumna del Programa de Graduados Latinoamericanos en la Universidad de Navarra. Se ha desempeñado como docente y Directora de la Escuela de Periodismo de la Universidad Católica de Chile y es miembro del Consejo de Ética de los Medios de Comunicación. Actualmente ocupa el cargo de Directora de la Escuela de Periodismo de la Universidad de los Andes.

Hasta hace pocos años la conformación de un currículo para periodistas era relativamente simple y estaba probado. Solía girar en torno a tres áreas:

- * Un primer objetivo consistía en preparar a los alumnos para manejarse en las grandes tendencias mundiales, entender el mundo y conocer la realidad informable. Esto los obligaba a introducirse en disciplinas tales como la ciencia política, historia, filosofía, economía, etc., lo que permitía que a lo largo de su carrera -y más tarde en su trabajo profesional- reconocieran cómo esos modelos teóricos se plasman y toman formas diversas en instituciones, sistemas, ideologías y proposiciones de diverso tipo.
- * Un segundo objetivo apuntaba a que el alumno fuera capaz de producir mensajes adecuados al público, sobre esas distintas realidades. Esto implicaba no sólo entrenarlos en el dominio de las herramientas básicas de los medios, sino en el dominio del lenguaje y de los géneros periodísticos.
- * Un tercer objetivo apuntaba a que el alumno comprendiera el fenómeno informativo.

Mientras los dos primeros objetivos se fueron consolidando en el tiempo y se descubrieron métodos pedagógicos y modos propios de abordarlos, el tercer aspecto fue, en un primer momento, quizás el más débil en los programas.

Durante años esta tarea fue tributaria de otras disciplinas -especialmente la



M. José Lecaros

sociología y la psicología- y no fue capaz de dar cuenta con relativo rigor e independencia, y desde la información, del fenómeno periodístico. Esta carencia no sólo preocupaba desde una dimensión académica, sino que tenía un efecto negativo sobre los alumnos. Mientras trabajaban y miraban la realidad de un modo periodístico, no eran capaces de dar cuenta del producto de su trabajo de un modo también propio. Entonces tomaban términos prestados de la sociología, la psicología o la ciencia política para analizar su propia acción profesional, con la consiguiente falta de rigor. Y con un agravante: se producía una suerte de doble estándar en la producción y en la evaluación de la información.

En las últimas dos décadas se conso-

lidaron gradualmente las escuelas de periodismo y adquirieron una cierta tradición en investigación, y esta tercera área -el estudio de la información desde la información-tomó cuerpo. Y aunque marcado aún por los énfasis propios de los inicios de su autonomía -la ética periodística y el derecho de la información- se puede hoy hablar con cierta seriedad de una teoría de la información.

Pareciera, a primera vista, que hoy las escuelas de periodismo están, disciplinariamente hablando, relativamente bien equipadas y, por lo tanto tienen cierta seguridad sobre los contenidos de sus programas.

Y, sin embargo, se encuentran en una revisión total.

Esta no es la tradicional revisión curricular típicamente universitaria, que debe realizarse cada cierto tiempo. Este es un

cuestionamiento más profundo, puesto que repentinamente se han derrumbado algunos de los ejes en torno a los cuales giraba el periodismo.

Tanto lo que hasta aquí hemos denominado realidad informable como los lenguajes periodísticos, han sufrido cambios tan profundos que obligan a las escuelas a replantearse también radicalmente en los programas referidos a estos temas.

UNA REALIDAD DIFERENTE

El tradicional mundo del cual se daba cuenta en la prensa parece haber adquirido una cierta uniformidad: sistemas económicos similares, sistemas políticos semejantes, las mismas políticas

de consumo, de desarrollo y de industrialización.

Atrás parece quedar el interés polémico por el área de la política y las diferentes fórmulas económicas. En el público aparecen intereses generalizados e iguales para todos: la ecología, los avances científicos y tecnológicos, las cuestiones en torno al crecimiento del mundo urbano, el paulatino abandono de lo rural, la educación, lo relativo al ámbito psicológico, la mujer, los niños, el tiempo libre, las minorías, la familia. No hay jerarquía en estos temas; todos interesan por igual. Lo que importa en ellos es verlos desde las personas. Los interrogantes éticos y antropológicos asoman con fuerza. Aparece con énfasis, en la demanda del público, la dimensión de la *proximidad*, entendida ésta de modo radical: el hombre.

Esto obliga a preparar a un alumno sólidamente capacitado, tanto para entender esta nueva realidad -y distinguirla de modos anteriores que aún permanecen- como para dar debida cuenta de ellos desde esta nueva dimensión. Esto implica no atosigar al alumno con una multiplicidad de materias, sino por el contrario, centrar su mirada en la persona, en los actuales desafíos que a ésta se le plantean.

LOS NUEVOS LENGUAJES

El segundo eje, el de los lenguajes y medios, ha sufrido también un cambio importante. Los medios se han diversificado y hoy están tan imbricados con la nueva tecnología que parece in-

dispensable un nuevo modo de enseñar el periodismo, que sepa aprovechar las enormes riquezas expresivas que permite la revolución tecnológica.

Hoy no parece necesario hacer una distinción -que por lo demás fue siempre formal- entre medios, modos y lenguaje. Estas tres realidades deben ser enseñadas al mismo tiempo y con diversos niveles de complejidad. Por otra parte, cada vez parece más imperioso no enseñarlas en el vacío. Deben ser impartidas para aplicarse; por ello, el alumno debe ser capaz desde los primeros cursos de expresar la realidad de modo progresivamente más complejo.

Nuevamente se plantean aquí interesantes desafíos a la docencia. Esta abordaba tradicionalmente cada uno de estos aspectos en momentos diferentes. Hoy se requiere un trabajo más integrado.

EL GRAN TEMA

Quizás más que nunca hoy se necesita de este tercer eje: el que da cuenta del sistema informativo desde el propio sistema. A partir de estas conclusiones hay que construir poco a poco los ejes restantes.

El gran tema de hoy es la información, cuáles son sus límites, cuál su objeto, cuál su finalidad. Y en ella se incluye el periodista, sus responsabilidades, su capacidad de trabajar en equipo, el dominio que debe ejercer sobre la tecnología.

Los temas de las investigaciones -y, por lo tanto, de la docencia- de las déca-

das del cuarenta y parte del cincuenta se habían centrado en los efectos de los medios sobre las personas y la sociedad; en las décadas del cincuenta y sesenta varió el punto de vista y, por influencia de MacLuhan, el medio se constituyó en el problema central a analizar. Ya a partir de los años setenta comienzan a aparecer las primeras interrogantes sobre la persona. La persona como sujeto emisor y productor de la información, como público, como protagonista del fenómeno, la organización y jerarquización de estas personas en la empresa periodística, sus difíciles relaciones con las fuentes -también personas- las relaciones públicas, el resto de los sistemas.

Interesa, hoy como antes, conocer las relaciones entre el sistema informativo y otros sistemas; sólo que estas relaciones deben ser miradas desde la información. Y dentro del propio fenómeno, la mirada ha tendido progresivamente a centrarse en el periodista -su acción- y en el público -sus expectativas- dos realidades olvidadas o secundarias en las décadas anteriores.

Este mirar el mundo de una nueva manera - exigida por la variación de la realidad informable y de la revolución tecnológica- y el expresarlo de un modo también diferente -producto de los cambios tecnológicos- exige un sólido punto de partida. Este se dará si el área de estudio está claramente explicitada y el objeto definido, y entonces habrá fundamentos reales para iniciar un cambio curricular, si éste comienza a girar íntegramente en torno a la información. □

ESCUELAS DE PERIODISMO: RESPONDIENDO A ALGUNAS CRITICAS

Mario Urzúa recibió el título de Periodista en la Pontificia Universidad Católica de Chile y posteriormente ha sido docente y Director de la Escuela de Periodismo de este plantel de educación superior. Posee estudios de postgrado en la Universidad de Navarra (Periodismo) y en Johns Hopkins University (Diplomacia). Se ha desempeñado profesionalmente en diversos medios de comunicación social. Actualmente es Director de *El País* y Director de la Escuela de Periodismo de la Universidad de San Sebastián.

Las Escuelas de Periodismo de las universidades privadas enfrentan hoy una serie de críticas por parte de algunos sectores, que merecen examinarse, especialmente porque algunas aparecen sin una fundamentación rigurosa y afectan al prestigio académico y posibilidades de desarrollo de estas instituciones de educación superior. Quizás un breve repaso a la historia de las escuelas de periodismo sirva para despejar, en parte al menos, algunas de las dudas que se han sembrado.

Recordemos que la primera escuela nace por dictación de la ley número 10.343 del 23 de marzo de 1952, que creó la Escuela de Periodismo de la Universidad de Chile. Esta abrirá sus primeras vacantes al año siguiente. Su fundación respondió a un anhelo de los profesionales en ejercicio y su primer director fue Ernesto Montenegro. Le sigue la Universidad de Concepción en 1953 y la Universidad Católica de Chile en 1961. Posteriores serán las escuelas de la Universidad del Norte y de la Universidad de Chile sede Valparaíso. Esta situación se mantiene estable hasta 1973, cuando se cierran estas dos últimas escuelas. La primera sólo se vuelve a abrir en 1989.

Durante estos años las escuelas de periodismo cumplen con sus objetivos, aun cuando no están ajenas a situaciones conflictivas, que también afectan al sistema universitario en general. De todos modos, vale la pena recordar las fuertes críticas que se hacen al interior de ellas



Mario Urzúa

con respecto a la calidad académica, muy especialmente porque, desde sus inicios, la docencia era impartida por quienes sabían de periodismo en la práctica, por ser autodidactas, y por lo mismo adolecían muchas veces de formación teórica. Esto hace que algunas de las escuelas se inclinen hacia otras disciplinas en busca de base teórica, ya sea la sociología o la literatura. Este proceso de decantación, propio por otra parte de las escuelas de periodismo de otros países, durará varios años. En algunos casos fue importante el aporte de profesores extranjeros o el envío de los propios

académicos a realizar cursos de postgrado al exterior, para definir con mayor precisión el perfil académico de las escuelas de periodismo.

Conviene recordar que algo similar ha sucedido en otras partes. Angel Benito, en su libro *Fundamentos de la Teoría General de la Información*, hace un relato de la evolución histórica del tratamiento científico de la información. Hasta 1930, explica, ésta fue estudiada científicamente desde el ámbito de los saberes humanísticos: la historia, la filosofía, la literatura, el derecho. A partir de esa fecha se empieza a estudiar el fenómeno de los métodos empíricos y cuantitativos propios de la sociología. Sólo a partir de 1950 comienza la búsqueda de una ciencia propia de la información, a partir de las corrientes integradoras que surgen en Europa, Estados Unidos, Japón y algunos países de América Latina. Sin embargo, insiste Benito, la Ciencia de la Información no existe aún como un cuerpo de conocimientos enteramente autónomos. "La denominación plural 'Ciencias de la Información' hace referencia precisamente a ello: el estudio de la información se acomete, en gran parte, desde ciencias ya adquiridas, asentadas, autónomas". Para Benito el "concepto unificador" que abarca el contenido científico particular de las Ciencias de la Información es el llamado "proceso de comunicación". La sistematización de su objeto de estudio ha permitido desa-

rollar estas Ciencias de la Información, como actualmente en muchos países se denomina al estudio científico del periodismo. En alguna medida, la experiencia chilena es semejante. Es decir, existió un proceso de crecimiento y consolidación de estas escuelas que, ya en 1980, al dictarse la nueva legislación universitaria que autoriza la creación de universidades privadas, había llevado a que se titularan de ellas un total de 1.252 periodistas. Durante este mismo período el ingreso de periodistas al mercado profesional estuvo regulado por el Colegio de Periodistas, el que tenía esta función de acuerdo a la ley número 12.045. Efectivamente, este texto legal establecía que "son periodistas para los efectos de esta ley, las personas que figuren inscritas en los registros del Colegio de Periodistas de Chile". La misma ley estipulaba que para inscribirse en él había que "estar en posesión del título de periodista otorgado por una escuela dependiente de la Universidad de Chile o de otras universidades reconocidas por el Estado, o haber desempeñado las funciones propias del periodista en empresas periodísticas, agencias noticiosas o radioemisoras durante dos años anteriores a la inscripción, o por un total de tres en los últimos diez (años)". Es decir, desde la dictación de esta ley se incorporaron a la profesión tanto los titulados universitarios como también quienes, sin cumplir con este requisito, ejercieran de hecho labores informativas. Aparece esta medida como de estricta justicia, puesto que era indispensable reconocer la labor de todos los profesionales que se habían desempeñado como periodistas hasta ese momento, así como también era razonable mantener abiertos los registros durante un tiempo prudente a fin de permitir a las universidades entregar la cantidad de periodistas que el mercado requería. Sin embargo, cabe preguntarse si ello seguía siendo necesario veinte o treinta años más tarde, cuando aún se seguían incorporando a la profesión en forma paralela los periodistas universitarios y los "autodidactas".

En 1980, toda esta situación va a cambiar drásticamente. La Constitución Política, aprobada plebiscitariamente ese año, dispone en su artículo 19 N° 15 inciso 3°, que nadie puede ser obligado

a pertenecer a una asociación, de manera que asociarse es una libertad o derecho y nunca un deber. Esta disposición termina con el status jurídico del Colegio de Periodistas de Chile, el que deja de ser una persona jurídica de derecho público y pasa a ser una asociación gremial. Aún más, la Constitución, al referirse a la libertad de trabajo, especifica que ninguna ley o disposición de autoridad podrá exigir la afiliación a organización o entidad alguna como requisito para desarrollar una determinada actividad o trabajo. Agrega este precepto que la ley determinará las profesiones que requieren título universitario y las condiciones que deben cumplirse para ejercerlas.

Una nueva etapa vendrá con el surgimiento de las universidades privadas, las que tendrán como requisito para su funcionamiento el que impartan, a lo menos, tres de las carreras que figuran en un listado establecido por ley. Entre estas carreras no figura el Periodismo. Por lo mismo, en un primer momento las universidades privadas no abrirán escuelas de periodismo. La primera escuela de periodismo será la de la Universidad Gabriela Mistral, creada en 1988. Esta tendrá un enfoque especialmente novedoso, ya que para ingresar a estudiar periodismo, los alumnos deberán haber aprobado previamente un bachillerato de Ciencias Sociales.

Inmediatamente, otras universidades van a seguir este ejemplo, hasta alcanzar la cifra actual de 21 escuelas en estas instituciones.

Simultáneamente, universidades "tradicionales" -es decir, anteriores a 1980- también crearán vacantes, como es el caso de la Universidad Austral, de la Universidad de Santiago y de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (ex sede de la Universidad Católica de Chile en Talcahuano), por nombrar algunas de las ocho existentes.

Hoy, pues, existen en total 29 escuelas de periodismo. Hasta fines de 1991, según datos oficiales, se habían titulado 2.038 periodistas de las universidades tradicionales. En 1992 se titularon los primeros 17 egresados de la Universidad Gabriela Mistral.

También conviene anotar, como un punto a favor de la consolidación de los

estudios universitarios de periodismo, que el 13 de abril de 1991 se publicó la ley 19.054, que modificó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, con lo que se establece el requisito de la obtención del grado de Licenciado en Comunicación Social para el otorgamiento del título de periodista. Esto confirma la vocación universitaria de los estudios de periodismo y la necesidad de ampliar las perspectivas para el desarrollo científico de la disciplina en el ámbito universitario.

Y, ¿cuál es el problema?

Se sigue sosteniendo un sinnúmero de críticas, que en un análisis sereno no corresponden a una estricta verdad. Por una parte, se sostiene que hay un exceso de escuelas de periodismo. Sin embargo, los detractores de ellas sólo contabilizan a las universidades privadas y nada dicen frente al hecho de que también las universidades "tradicionales" hayan abierto estas mismas carreras, incluso después de que se había "denunciado" ese número excesivo. Basta mencionar que la Universidad de Santiago crea su escuela sólo en 1992 y que la Universidad Católica de la Santísima Concepción lo hará en 1993. En segundo lugar, se sostiene que cientos de periodistas saldrán al mercado apenas las universidades privadas entreguen "masivamente" los respectivos títulos. Sin embargo, no hay antecedentes fidedignos al respecto, y para formular esa aseveración se toma como punto de referencia el número de vacantes ofrecidas por las universidades para el primer año. La cifra de ingreso no corresponde, ni siquiera se aproxima, a las cifras de egreso. Un ejemplo de lo anterior es el caso de la Universidad Gabriela Mistral, que es la primera institución de educación superior privada en titular periodistas. Por lo tanto, habría que esperar que se produzcan esas titulaciones para hablar de una "ola" de periodistas entrando al mercado laboral.

En tercer lugar, se menciona la "calidad" de la formación académica en las universidades privadas. Quizás sería más justo hacer lo mismo con todas las universidades, "tradicionales" y privadas, a fin de analizar si en verdad hay grandes diferencias en esta materia. Por otra parte, como en todos los establecimientos

VIII. PERIODISMO

universitarios se pide una práctica profesional en los medios de comunicación, son estos últimos los llamados a opinar acerca de la formación de los futuros periodistas. Curiosamente, estudiantes de algunas universidades privadas han estado compitiendo abiertamente con los de las universidades "tradicionales" por las vacantes ofrecidas en los medios para las prácticas y con relativo buen éxito. También la "calidad" académica debe medirse con parámetros efectivamente universitarios, como pueden ser las investigaciones y publicaciones científicas que hagan las universidades, ya que éste es el mejor sistema para medir el avance de la ciencia y por lo mismo de la calidad académica.

Finalmente, se habla de una "saturación" del mercado laboral. De nuevo, habría que recurrir a cifras rea-

les, aunque hay muy pocos datos existentes. Nadie sabe cual es el mercado laboral efectivo en el país; ni siquiera se conoce el de Santiago. Sin embargo, entre los escasos antecedentes que hay, se puede mencionar un estudio realizado en 1988 sobre los medios de comunicación desde la Séptima a la Décima Región, que demostró que de un total de 219 periodistas que ejercían en esas regiones sólo el 40% era titulado universitario. Por lo mismo, hay que insistir que emitir juicios absolutos sobre estas materias es tremendamente peligroso.

Además, uno tiende a fijarse en una situación dada en un momento determinado, mientras que existe un gran dinamismo en materia de comunicaciones, con la aparición de nuevos medios -incluyendo a institucionales e incluso "alternativos" -los que periódicamente

aportan plazas al mercado laboral. También habría que mencionar la expansión televisiva, tanto en canales de transmisión abierta como por cable, los que en la medida que se consoliden tenderán a incorporar la información a sus transmisiones. Por último, la radio es sin duda un medio que en nuestro país ha seguido evolucionando y que sin duda presenta muy buenas perspectivas ocupacionales.

Quizás si lo más importante que uno puede resaltar de la evolución experimentada por las escuelas de periodismo, es que falta aún cierto tiempo para juzgar con respecto a resultados. Faltan antecedentes serios, estudios científicos sobre la materia. Quizás éste sea un campo de investigación interesante y significativo que debería ser abordado por las mismas escuelas de periodismo. □

Año 1, Nº 1 1993

FINISTERRÆ

SEGUNDA EPOCA

Crónica de la Universidad FinisTerræ



CRONICA DE LA UNIVERSIDAD FINIS TERRAE

1. SINTESIS HISTORICA

Fundación

La idea de fundar la Universidad Finis Terrae nació como respuesta a la necesidad de formar profesionales capaces de dirigir y de liderar el proceso de profundas transformaciones a que se encuentra enfrentada nuestra sociedad. La Universidad Finis Terrae fue concebida como independiente del Estado y de toda organización o grupo, y abierta a todas las corrientes de pensamiento enmarcadas en nuestro ordenamiento jurídico y en la cultura cristiana occidental. Su misión fue definida como la de preparar profesionales al más alto nivel académico, y capacitarlos para asumir con responsabilidad la tarea de consolidar una sociedad libre.

Con este propósito, un conjunto de personalidades del ámbito académico, profesional y empresarial, entre los cuales se contaban Julio Philippi, Eugenio Valenzuela, Fernando Léniz, Domingo Arteaga, Patricio Guzmán y Juan Carlos Dörr, constituyeron el 26 de octubre de 1981 una fundación de derecho privado que se regiría por el DFL N° 1 de 1981, del Ministerio de Educación Pública, y cuya finalidad sería la creación y el mantenimiento de una Universidad. Como expresa su Estatuto, *"la Fundación Universidad Finis Terrae es una institución de educación superior, de investigación, raciocinio y cultura, que en el cumplimiento de sus funciones deberá atender adecuadamente los intereses y necesidades del país al más alto nivel de excelencia ..."*

La Universidad Finis Terrae fue inscrita formalmente en el Libro de Universidades del Ministerio de Educación Pública el 29 de octubre de 1981, siendo reconocida oficialmente como institución de educación superior, en virtud del Art. 81 de la Ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza.

Finis Terrae ... una idea que se proyecta a través de los siglos y que posee un significado de mayor alcance que la simple literalidad de sus acepciones más comunes. Este "fin de la tierra" es, a su vez, un comienzo, el inicio de una travesía, una búsqueda, una exploración de carácter social e individual; un compromiso profundo con la propia condición humana y con su trascendencia.

Este dirigirse hacia el fin, al concretarse en una universidad, adquiere una relevancia y una connotación de innegable valor. Es un compromiso educativo en que toda la institución está involucrada, lo que de inmediato exige poner al descubierto toda la creatividad de quienes la componen. La Universidad Finis Terrae es, en consecuencia, creadora de un espacio, una cultura, un mundo nuevo ...

Inicio y Desarrollo de las actividades académicas, 1988 - 1993

Por diversas razones, la Universidad Finis Terrae sólo inició sus actividades académicas en marzo de 1988. Al concebirla en 1981, se pretendía crear un Bachillerato con mención en diferentes disciplinas (matemáticas, historia, economía, idiomas, etc.) para después comenzar a diferenciar los programas e iniciar así el estudio de las carreras profesionales. Sin embargo, el entorno en el cual se desenvuelve el quehacer universitario nacional fue cambiando con el tiempo: cuando se crea la universidad como entidad jurídica, prevalece en el país un racionamiento o escasez de oferta de estudios universitarios. En 1988 el panorama ya había cambiado, debido primordialmente a la creación de otras universidades privadas y a la reacción de las universidades tradicionales frente a esta nueva realidad.

La competencia y la obligación de someterse a un riguroso y detallado proceso de examinación hicieron que se debiera abandonar temporalmente la idea de un Bachillerato común, puesto que este proyecto podría resultar muy riesgoso teniendo en cuenta las preferencias de los alumnos y la disposición de las universidades examinadoras. Por otra parte, se subrayó como primer y principal objetivo la elevación del nivel de su docencia. Sólo más adelante podrían integrarse las actividades de investigación y extensión.

Por el Oficio N° 6/151 de 4 de febrero de 1988, la División de Educación Superior del Ministerio de Educación comunicó a la Universidad la aprobación oficial para comenzar a funcionar como tal durante dicho año académico.

La Universidad ocupó inicialmente un inmueble arrendado en Grajales esquina Vergara, ofreciendo a los egresados de educación media las carreras de Derecho e Ingeniería Comercial, que recibieron el primer año un total de 180 alumnos. En 1989, se trasladó a un bien raíz propio, ubicado en Pedro de Valdivia 1543, donde ese mismo año comenzaron a dictarse las carreras de Arquitectura y Diseño y de Periodismo y Licenciatura en Historia. La Facultad de Arquitectura y Diseño ocupa desde 1992 una sede especial, con amplios talleres y laboratorios, ubicada en Pedro de Valdivia 1638, frente a la sede principal. La evolución en el número de la matrícula y las necesidades propias de su buen funcionamiento, han determinado la adquisición o arrendamiento de otros inmuebles, contiguos a la sede principal, destinados a la Biblioteca Central, a oficinas para docentes, laboratorios de radio y televisión y a la administración y servicios.

De acuerdo a las normas legales vigentes, la Universidad debería ser examinada por alguna universidad tradicional, escogida entre las instituciones que integraban el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Las carreras de Derecho, Ingeniería Comercial, Periodismo y Licenciatura en Historia fueron examinadas por la Pontificia Universidad Católica de Chile. La carrera de Arquitectura fue examinada por la Universidad del Norte (hoy Universidad Católica del Norte) y la carrera de Diseño se acogió al Decreto Supremo N° 1.118 de 1986, que la liberó de someterse a una entidad examinadora.

Con fecha 2 de noviembre de 1990, y de acuerdo con lo dispuesto en el Art. N° 82 de la Ley N° 18.962, la Universidad Finis Terrae decidió optar al proceso de acreditación establecido en el mencionado cuerpo legal, bajo la tuición del Consejo Superior de Educación. Esta determinación fue libremente decidida por la institución, dadas las desventajas e inconvenientes que representaba el régimen de examinación.

En marzo de 1993 se abrió la carrera de Licenciatura en Artes Plásticas, dependiente de la recientemente creada Facultad de Artes, previa autorización del Consejo Superior de Educación.

El concepto de educación a que la Universidad Finis Terrae aspira comprende -además de una preparación profesional al más alto nivel- el desarrollo de la capacidad de aprender de nuestros alumnos y una sólida formación humanista, cultural y ética que le permita enfrentar con éxito los múltiples desafíos sociales, técnicos y económicos que le tocará enfrentar a Chile en el futuro.

Para el logro de sus objetivos, la Universidad ha procedido a contratar a docentes e investigadores de reconocida calidad académica y profesional. Entre sus profesores se cuentan nombres ilustres y académicos de gran experiencia y capacidad. La Universidad ha estado abierta a incorporar a su planta docente a distinguidos profesionales, de gran prestigio en sus respectivas áreas. Con ello, se logra agregar a la teoría una visión interdisciplinaria y afincada en nuestra realidad, que complementa una óptima formación universitaria y capacita a los estudiantes para su futuro laboral.

En la actualidad, la Universidad cuenta con 1.325 estudiantes, distribuidos en siete carreras. El objetivo declarado por sus fundadores y sus autoridades académicas es no incrementar el número de carreras ni el número de alumnos en el próximo futuro, siendo su propósito primordial el logro de la plena excelencia académica, que la coloque entre las universidades nacionales de mayor prestigio.

A fines de 1992 egresaron los primeros estudiantes de las carreras de Derecho e Ingeniería Comercial. Las duras exigencias a que debieron someterse durante su estadía en la institución explican que sólo hayan egresado al cabo de cinco años de estudio trece alumnos de Derecho y nueve de Ingeniería Comercial.

Equipamiento básico

En concordancia con los niveles de exigencia académica que impone la autoridad universitaria a través de sus diferentes programas, ha ido creciendo y diversificándose la Biblioteca institucional. Actualmente está dotada con más de 12.000 volúmenes, que cubren las necesidades siempre crecientes de docencia e investigación de pregrado. Existe especial preocupación por mantener una información bibliográfica completa y actualizada, incluyendo la suscripción a diferentes revistas especializadas y medios de comunicación nacionales y extranjeros. En forma paralela, se han adquirido importantes colecciones de textos destinados al Centro de Documentación sobre Historia Contemporánea de Chile, principalmente orientados a la investigación especializada.

La Universidad cuenta, además, con modernos laboratorios de computación. Aparte del laboratorio general, integrado por PCs, la Escuela de Diseño posee un laboratorio de computadores Apple Macintosh, que permite a los estudiantes trabajar con programas especialmente adecuados a su formación profesional.

Consciente de la utilidad de las tecnologías de punta en el trabajo de los profesionales de la comunicación, la Escuela de Periodismo ha construido una sala de radio y televisión especialmente adecuada a la docencia del periodismo y equipada con los más modernos equipos.

Por último, la Universidad Finis Terrae fue una de las primeras universidades privadas que se unió a una red satelital internacional de intercambio de información y archivos. Para este efecto, mediante la firma de un convenio con la Universidad Católica de Chile, nuestra universidad se ha integrado a UNIRED, sistema de acceso a las bases de datos de las principales bibliotecas, archivos, centros de investigación y universidades del mundo que opera a través de una conexión satelital a INTERNET, red administrada por la National Science Foundation de los Estados Unidos, que hoy opera en más de cuarenta países y sirve a más de 30 millones de usuarios repartidos en todos los continentes.



Laboratorio de Computación equipado con computadores del ambiente IBM.

2. AUTORIDADES SUPERIORES

El Consejo Superior

La administración de la Fundación "Universidad Finis Terrae" está a cargo de un Consejo Superior compuesto de nueve miembros designados por el propio Consejo. Entre las atribuciones de este cuerpo colegiado están las de nombrar al Rector y a los Vicerrectores, la fijación del número de alumnos, la aprobación de los reglamentos para la marcha de la fundación y de la universidad y la administración general de los bienes que forman el patrimonio de la fundación.

El Consejo Superior está compuesto por: Pablo Baraona Urzúa (que lo preside), Alvaro Bardón Muñoz, Juan Carlos Dörr Zegers, Oscar Garrido Rojas, Roberto Guerrero del Río, José Antonio Guzmán Matta, Tomás Muller Sproat, Antonio Ortúzar Solar y Adelio Pipino Cravero.

Autoridades Académicas

Las autoridades académicas superiores son el Rector, Pablo Baraona Urzúa; el Secretario General, Roberto Guerrero del Río, y el Vicerrector Económico, Adelio Pipino Cravero. La Universidad está integrada por cinco Facultades: Derecho (Decano: Roberto Guerrero del Río; Ingeniería Comercial (Decano: Daniel Tapia de la Puente); Arquitectura y Diseño (Decano: Daniel Ballacey Frontaura); Ciencias Sociales y Artes (Decano: Mario Toral Muñoz). Directora de la Escuela de Periodismo es María Angélica Bulnes Ripamonti y Director de la Escuela de Licenciatura en Historia es Alvaro Góngora Escobedo. Como Director de Estudios de la Facultad de Derecho se desempeña Roberto Salim-Hanna Sepúlveda, y como Director de la Escuela de Licenciatura en Artes Plásticas, Eduardo García de la Sierra.

El Consejo Académico está formado por el Rector, el Secretario General, los Vicerrectores y los Decanos.

3. INVESTIGACION, EXTENSION Y PUBLICACIONES

Investigación

Gracias a su rápido crecimiento, la Universidad Finis Terrae ha desarrollado proyectos de investigación de envergadura a partir de 1990. Su primer proyecto fue dirigido por el historiador Gonzalo Vial Correa, sobre una "Antología de la Revolución de 1891", que al cabo de dos años culminó con la publicación de un texto.

En marzo de 1992 se creó el Instituto de Documentación y Estudios Sociales (IDES), cuyo Director es Alvaro Bardón Muñoz. Esta actividad ha determinado la contratación de profesores investigadores de jornada completa, como el mismo Alvaro Bardón y Augusto Salinas Araya. Del IDES depende el Centro de Documentación para la Historia Social y Económica de Chile, actualmente en formación, localizado en la Biblioteca Central. El Centro de Documentación ha emprendido la tarea de coleccionar toda clase de fuentes para la historia del período 1938 - 1992, incluyendo una colección de "videos" con diálogos y entrevistas a actores, testigos y protagonistas de nuestra historia reciente.

El IDES desarrolla un proyecto de investigación, titulado "Los Cambios Socioeconómicos en Chile, 1973 - 1990", en el que trabajan los profesores Bardón, Salinas y otros especialistas. Por otra

parte, Augusto Salinas está desarrollando un proyecto de investigación sobre las relaciones entre ciencia y poder político en Chile, entre 1957 y 1973.

En 1991 la Universidad Finis Terrae decidió crear una Oficina Coordinadora de Investigación, lo que posibilitó la presentación de proyectos al Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT). Actualmente hay tres proyectos de investigadores de la universidad financiados por este fondo, los que se señalan a continuación:

1. "Chile ante la Comunidad Económica Europea".

Investigador principal: Antonio Ortúzar; coinvestigador: Francisco Recabarren.
Duración del proyecto: Dos años (1992 - 1993)

2. "Historia Fidedigna de la Constitución Política de Chile de 1980"

Investigador principal: Roberto Guerrero; coinvestigador: Gonzalo Rojas
Duración del proyecto: Dos años (1993 - 1994)

3. "Jorge Alessandri Rodríguez, el Hombre y el Político"

Investigador principal: Gonzalo Vial; coinvestigadores: Patricia Arancibia y Alvaro Góngora.
Duración del proyecto: Dos años (1993 - 1994)

Extensión

Cursos sobre Historia Contemporánea de Chile.

Desde 1990 en adelante, bajo la coordinación del historiador Gonzalo Vial Correa se ha organizado un curso anual sobre "Historia de Chile en el Siglo XX", con el objeto de facilitar la comprensión cabal de los problemas y grandezas del pasado reciente de nuestra nación, que se dicta en el Salón de Honor de la universidad, y que está abierto a la comunidad. Sus expositores son distinguidos académicos y personajes del mundo político y empresarial, lo que asegura un alto nivel de calidad. Desde su propia perspectiva, los conferenciantes han analizado cinco grandes temas: historia política, sociedad, economía, relaciones exteriores y cultura. La necesidad de acrecentar el conocimiento histórico de nuestro país en lo que va corrido del siglo es lo que ha motivado al profesor Vial y a la Universidad Finis Terrae a organizar y llevar adelante estos cursos. En fecha próxima, se espera publicarlos, para que alcancen la difusión que merece tan importante materia.



Gonzalo Vial Correa

Curso en Conmemoración del V Centenario del Descubrimiento de América.

También coordinado por el profesor Gonzalo Vial, el segundo semestre de 1992 se efectuó el curso sobre "El Legado Español en América. Homenaje a la Madre Patria". El curso consistió en un ciclo de cinco conferencias, que culminó con un concierto a cargo del Coro y Conjunto de Música Antigua de la Fundación Educacional Barnechea.

Ciclo de Extensión.

Entre el 5 de mayo y el 21 de julio del presente año, se desarrollará el ciclo "Veinte Años Después del 11 de Septiembre - Análisis Crítico del Régimen Militar", dirigido por el profesor Gonzalo Vial. En este ciclo participan como expositores personalidades del mundo académico y políticos.

Este es un tema estrechamente vinculado con la realidad nacional, que se considera debe ser objeto de un análisis académico serio y objetivo, que recoja puntos de vista diferentes, con el fin de proporcionar a los asistentes una visión pluralista e interdisciplinaria.

Club Monetario.

Bajo la iniciativa de la Universidad Finis Terrae se crea en 1992 el Club Monetario, cuyo primer Presidente fue el economista Sergio De la Cuadra, desempeñándose como Secretario Técnico el ingeniero comercial Angel Cabrera.

El objetivo primordial del Club es proporcionar a las personas interesadas en temas financieros una modalidad de discusión y diálogo en torno a ideas y problemas actuales. Es una instancia de carácter académico, que reúne a especialistas de reconocido prestigio en temas monetarios, financieros y macroeconómicos, provenientes de universidades, entidades financieras y empresas.

Las reuniones del Club Monetario se efectúan los segundos viernes de cada mes y son esperadas con gran interés por empresarios y economistas. Los expositores son seleccionados entre aquellos especialistas que estén investigando en materias propias del área. Durante 1992 se dictaron varias conferencias, como "Reflexiones acerca del significado y las consecuencias de una política cambiaria", de Sergio De la Cuadra, "Características institucionales, monetarias y fiscales", de Juan Carlos Méndez, "Banco Central e inflación", de Roberto Zahler, etc.

Publicaciones

De acuerdo a su idea fundacional y a su misión institucional, la Universidad Finis Terrae ha editado varios textos, producto del trabajo de sus docentes e investigadores. Igualmente, han salido a la luz algunos trabajos de sus investigadores, publicados en revistas especializadas o en textos que próximamente serán editados por otras instituciones. Entre estas publicaciones destacan:

- 1891 *Visto por sus Protagonistas*, Gonzalo Vial, ed. (Santiago: U. Finis Terrae / Ed. Fundación, 1991)
- G. Vial, F. Bulnes y F. Bravo, *Balmaceda y la Guerra Civil* (Santiago: U. Finis Terrae / Ed. Fundación, 1991)
- Pablo Baraona, Martín Costabal y Alvaro Vial, *Mil Días, Mil por Ciento - La economía chilena durante el gobierno de Allende* (Santiago: Colección Universidad Finis Terrae, 1993)
- Alvaro Bardón, *Una Experiencia Económica Fallida - Crónicas sobre el gobierno de la Unidad Popular* (Santiago: Colección Universidad Finis Terrae, 1993)
- Augusto Salinas, "La Primera Década de FONDECYT: Un Balance Positivo", *Estudios Sociales*, N° 74, 1992, pp. 177 - 199.
- Augusto Salinas, "Europa y el Nuevo Mundo: De St. Brendan al Pacto del 'Mayflower'", en *Jornadas Coloniales*, L. Vargas, ed. (Santiago: Inst.Chileno-Norteamericano de Cultura, 1993, (en prensa).

4. VIDA DE LA UNIVERSIDAD

La corta vida de la universidad Finis Terrae se ha visto matizada de eventos significativos, que van jalando un acelerado proceso de desarrollo y que contribuyen a acercarla a sus

objetivos de excelencia académica y de alto prestigio en el entorno universitario nacional.

Donación

El 31 de agosto de 1992 la Universidad recibió una importante donación de parte de la Fundación "Jorge Alessandri Rodríguez", consistente en la correspondencia privada del ex mandatario y otros documentos de su archivo personal.



Esta donación está siendo estudiada por un equipo de investigadores coordinados por el Departamento de Historia de la Universidad Finis Terrae.

El Presidente de la fundación, senador Arturo Alessandri Besa, expuso las razones que fundamentaron la decisión de donar este archivo histórico a la universidad: "Tenemos la certeza que depositamos en las mejores manos los documentos del ex Presidente, cumpliendo así uno de los objetivos fundamentales de nuestra fundación: la divulgación de las ideas de bien público que inspiraron la vida pública y privada de don Jorge Alessandri Rodríguez. En efecto, qué mejor depositaria de estos valiosos antecedentes que esta Universidad, formadora de juventud con proyección al futuro".

Visita

Entre los días 21 y 22 de septiembre de 1992 fue huésped de la universidad el profesor Thomas B. Rutter, académico norteamericano y especialista en Derecho Penal. El señor Rutter dictó una conferencia sobre "Comentarios al fallo de la Corte Suprema Federal de los Estados Unidos que legitimó el secuestro en el extranjero". Posteriormente, participó activamente en la clase de Derecho Penal a cargo del profesor Miguel Alex Schweitzer, con una interesante exposición sobre la enseñanza del Derecho, y especialmente del Derecho Penal, en los Estados Unidos.

Distinción

El periodista y académico norteamericano James R. Whelan*, de la Universidad de Maryland, fue nombrado Profesor Asociado de la Escuela de Periodismo de la Universidad Finis Terrae el 6 de noviembre de 1992.

Autor de dos obras sobre historia contemporánea de Chile: *Allende: The Death of a Marxist Dream* (1981) y *Out of the Ashes - Life, Death and Transfiguration of Democracy in Chile, 1833 - 1988* (1989), el señor Whelan es fundador de *The Washington Times* y Vicepresidente de la Interamerican Foundation, designado por el Senado de los Estados Unidos.

Comida en honor de la Prensa

Las autoridades de la Universidad Finis Terrae invitaron a representantes de diversos medios informativos y a críticos de arte a una comida en su honor, que se realizó el 25 de noviembre de 1992, en las dependencias de la institución. En la ocasión, el Rector Pablo Baraona subrayó las excelentes

* La exposición del profesor James R. Whelan se publica completa en este número de la revista.

relaciones entre la universidad y los medios de comunicación y presentó oficialmente a las autoridades y profesores de la nueva Facultad de Artes, encabezadas por Mario Toral y Eduardo García de la Sierra.

Inauguración

El 16 de octubre de 1992 fue inaugurada la nueva sede de la Facultad de Arquitectura y Diseño, ubicada en Pedro de Valdivia 1638. A este acto asistieron la Alcaldesa de Providencia señora Carmen Grez y otras autoridades edilicias, miembros del cuerpo diplomático, parlamentarios, autoridades académicas de otras universidades y personalidades del mundo empresarial, político y cultural. La nueva casa universitaria, que cobijará en sus amplias aulas y talleres a los 430 alumnos de la Facultad, fue bendecida por el padre John O'Reilly.



El padre John O'Reilly bendice la nueva sede de la Universidad FinisTerra.

5. LOS ESTUDIANTES DE LA FINIS TERRAE

Los principios y valores que fundamentan nuestra idea de universidad se reflejan en la política estudiantil de sus autoridades. Los alumnos de la Universidad Finis Terrae poseen completa libertad para organizarse en Centros de Alumnos y para decidir sobre sus actividades extracurriculares. Su energía creativa se refleja en la organización de diversos eventos y acciones de tipo social, y en su interés para sumarse a iniciativas de claro valor pedagógico y cultural. A continuación, se reseñan algunas de las tantas actividades que han protagonizado los alumnos de nuestra universidad.

Viajes de Estudio

La Facultad de Arquitectura y Diseño organiza anualmente, a partir de 1991, viajes de estudio para sus estudiantes más avanzados. El propósito de tales giras es dar la oportunidad de conocer en el terreno las obras maestras de la arquitectura y el diseño urbano latinoamericano, incluyendo el estudio del arte precolombino. Los viajes de estudio, dirigidos por el Decano de la Facultad y por docentes de la carrera, han permitido a los alumnos de Arquitectura y Diseño visitar Colombia, México y Cuba, países donde se pueden apreciar las magníficas edificaciones mexicanas y mayas, junto con el arte colonial y la arquitectura contemporánea.

Premios y Distinciones

En su corta vida, la Escuela de Diseño de nuestra Universidad ha logrado distinguirse entre sus congéneres gracias a la capacidad creadora de sus estudiantes. En 1991, Francisca Maldonado fue la ganadora del Concurso organizado por la Dirección de Correos para el diseño de un sello conmemorativo del Premio Nobel de Literatura Pablo Neruda. El sello ha circulado por nuestro país y el mundo, mostrando el talento de una de nuestras mejores alumnas y la capacidad profesional de nuestros docentes.

Otro grupo de estudiantes de Diseño fue el ganador del concurso de diseño industrial organizado por Muebles Epoca, Publicaciones ARQ y la Universidad Católica de Chile en 1992, con su diseño de un mueble modular para oficinas. El grupo ganador estuvo integrado por Ximena Junemann, María Paz Lioi, Alejandro Mery, Catalina Prieto, Alejandra Rivas y Francisca Valdivieso, y contó con la asesoría del profesor Jorge Morales, del Taller de Diseño. En el concurso participaron gran cantidad de alumnos de universidades nacionales y extranjeras.

También los alumnos de Derecho y Periodismo han hecho noticia. Una pareja de futuros abogados, Catherine Etchegaray y Jean Pierre Laulie, compitieron con representantes de las más importantes universidades nacionales en el certamen internacional de Ciencias del Derecho auspiciado por la Fundación Phillip C. Jessup, coordinado en Chile por el Instituto de Estudios Internacionales de la Universidad de Chile. Los alumnos de la Finis Terrae llegaron a las semifinales, junto con estudiantes más avanzados de las universidades de Chile, Católica de Chile y Diego Portales. Según los organizadores, los semifinalistas "demostraron una capacidad impresionante para alegar con amplios conocimientos en materias jurídicas, tratando problemas de mucha utilidad para empresas, bancos y reparticiones públicas".

Por su parte, Bárbara Díaz, alumna de tercer año de Periodismo, fue seleccionada por *El Mercurio* para trabajar con el equipo de Siglo XXI Ciencia y Tecnología, como reportera del *Diario Fisa*, que cubrió los eventos de esa importante feria internacional. Bárbara Díaz fue elegida para este cargo junto a otros cinco concursantes, seleccionados de entre los representantes de todas las escuelas de periodismo de la capital.

Deben mencionarse, además, las distinciones recibidas por el estudiante egresado de Derecho Alejandro Cuevas Arriagada, elegido el Mejor Alumno de su promoción y que obtuvo el Premio "Francisco Bulnes Ripamonti", y por los estudiantes egresados de Ingeniería Comercial, María Eliana Rojas San Martín y Claudio Ojeda Strauch, que recibieron el premio "Emilio Sanfuentes Vergara", instituido por la Facultad de Ingeniería Comercial.

Trabajos de Verano

Los meses de verano de 1992 y 1993 han resultado agitados para nuestros estudiantes. Un grupo de ellos, integrado por alumnos de todas las carreras, ha participado activamente en los Trabajos de Verano en Parral y sus alrededores. Las localidades de Los Canelos, Remulcao, Bajos de Huenutil, la Orilla y Bullileo recibieron a entusiastas alumnos de la Finis Terrae, que colaboraron abriendo canales de regadío, construyendó letrinas y zanjias sanitarias, pintando escuelas y trabajando en toda clase de obras sociales.

La visita de los estudiantes de la Finis Terrae ha sido recibida con beneplácito por el Alcalde de Parral y por los pobladores de las diferentes localidades escogidas para esta ayuda solidaria. El Fondo de Solidaridad e Inversión Social y la Junta Nacional de auxilio Escolar y Becas han colaborado en el financiamiento de esta loable iniciativa, pero son los propios estudiantes quienes han organizado los trabajos, destacándose la labor tesonera de María Verónica Díaz, Alfredo Jaramillo y otros alumnos de todas las promociones y carreras.

Pastoral Universitaria

Estudiantes de nuestra universidad dedican parte del fin de semana a entregar valores cristianos y normas de conducta a los niños de la Escuela "Mano Amiga", de Conchalí. Jaime Bernal ha conseguido congregarse en torno a esta hermosa tarea a un pequeño grupo de alumnos, que ya se han ganado el cariño y el reconocimiento de los niños de Conchalí, de sus padres y de los profesores de la escuela.

Teatro Universitario

Un estudiante de Arquitectura, Andrés Silva, comenzó en 1991 a entusiasmar a algunos de sus compañeros con la idea de hacer teatro. El y Carlos Bustamente concibieron una obra escrita por ellos: *Reconciliador ... en quien nadie creyó*, adaptada de Hölderlin y la *Esencia de la Poesía*, de Martin Heidegger; una vez escrita, se inició la dura tarea de seleccionar un grupo afiatado de estudiantes con vocación teatral para comenzar los interminables ensayos.

Con el apoyo de las autoridades universitarias, el grupo estrenó su obra en mayo de 1991. Lo esencial fue transmitir la magia de la poesía, conjugada con una visión escénica dada por una escenografía simple, en blanco y negro, pero que conseguía su objetivo al lograr movimiento mediante la inserción de los actores.

El grupo, bautizado como el **Teatro Errante**, concibe el teatro como otro modo de ver y sentir la arquitectura. Con justicia, el Decano de la Facultad les solicitó que contribuyeran a solemnizar la inauguración de la nueva sede, representando el *Reconciliador*.

Deportes

El deporte no es ajeno a las actividades de los estudiantes de la Finis Terrae. Al fútbol y al rugby, se han ido sumando la práctica del vóleybol y la gimnasia aeróbica. Todo comenzó con un improvisado equipo de rugby, pero muy pronto el propio Rector seleccionó a los 22 mejores futbolistas y se organizó un equipo capaz de competir en la Liga de Fútbol de Educación Superior, con buenos resultados.

Como una de las ocho instituciones fundadoras de la Asociación Deportiva de Universidades Privadas (ADUPRI), la Universidad Finis Terrae ha podido acceder a los programas de financiamiento de la DIGEDER. En 1992, este organismo estatal entregó fondos para financiar los campeonatos que organiza ADUPRI y proporcionó recursos materiales a las entidades que forman esta asociación. Los deportistas de la Universidad, organizados por el funcionario Francisco Acevedo, están participando en los campeonatos de fútbol y de vóleybol (damas).