

FINISTERRAE



Oriente



Universidad
Finis Terrae

ISSN 0717

AÑO IX, Nº 9
DICIEMBRE 2001

FINISTERRÆ

PUBLICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD FINISTERRÆ

FINISTERRÆ NOVA

PUBLICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD FINISTERRÆ

Director

Álvaro Góngora

Presidente Comité Editorial

Roberto Guerrero

COMITÉ EDITORIAL

Patricia Arancibia

Daniel Ballacey

Álvaro Bardón

María Elena Farías

Álvaro Góngora

Eduardo Guerrero

Consuelo Larraín

Crónica de la Universidad

Carla Fogliatti

Diseño

Andrea Goic

Fotografía

Guillermo Feuerhake

Impresión

BZ Producciones

Administración

Avda. Pedro de Valdivia 1509 · 1543

Santiago - Teléfono (562) 274 8084

Las opiniones expresadas en los artículos y entrevistas que aquí se publican son de la exclusiva responsabilidad de su autor y no representan necesariamente la opinión de los editores ni de la Universidad Finis Terræ.

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

ISSN 0717 - 0238

REGISTRO DE PROPIEDAD INTELECTUAL N° 329.322

AÑO IX, N°9 2001

INDICE

PRESENTACIÓN

Carta del Rector Pablo Baraona Urzúa **5**

JUAN DE DIOS VIAL CORREA

Perspectivas para la educación universitaria **8**

ÁLVARO BARDÓN M.

Educación superior: una crítica **14**

GONZALO VIAL C.

La familia como base de la educación **23**

LUISA EDWARDS M.

Educación: golpe a la pobreza **26**

RODOLFO PAREDES B.

En busca de la pasión perdida **33**

VERÓNICA GARCÍA-HUIDOBRO

Pedagogía teatral: metodología activa en el aula **42**

ANDRÉS SILVA Q.

Arquitectura: aspectos de una enseñanza **48**

MARCELA BECK O.

Estrategia de resolución de problemas matemáticos: **57**
educando para la vida

JOSÉ LUIS VILLALBA P.

La irrupción de la geometría fractal **70**

DOCUMENTO

La Escuela Nacional Unificada **76**

TESTIMONIO

Loreto Serrano: entrevista a Arnold C. Harberger **82**

CRÓNICAS DE LA UNIVERSIDAD **99**

ÍNDICE DE NÚMEROS ANTERIORES **116**

Carta del Rector



Pablo Baraona
Rector de la Universidad Finis Terrae

*Hemos concebido esta publicación como un verdadero foro. En ella, como lo revelan los números anteriores, académicos de ésta y otras universidades exponen libremente sobre temas de interés universitario. De este modo, siguiendo la trayectoria de **FINIS TERRAE**, se pueden descubrir las materias que nos han preocupado en los últimos años, porque generalmente hay un asunto central al cual están dedicados los artículos en cada número. Este año es la educación.*

En realidad se trata de una materia muy gravitante porque prácticamente explica nuestra fundación. Además estaba entre los proyectos iniciales abrir una escuela de pedagogía. Felizmente, junto con la alianza que hicimos hace dos años con la Congregación Religiosa Legionarios de Cristo y la consecuente asimilación de la Universidad Francisco Vitoria, hemos podido contar con las Escuelas de Educación Básica y Parvularia. Actualmente trabajamos en la elaboración de un proyecto educacional de mayor alcance para estructurar, en breve plazo, una completa Facultad de Educación, capaz de responder a los requerimientos que tiene el país de muy buenos docentes en todas las especialidades y niveles. Del mismo modo, en términos teóricos, la educación ha sido un tema de reflexión permanente.

Precisamente, en el presente número, el lector encontrará que los artículos tratan diferentes aspectos relacionados con la materia en cuestión y donde se pueden apreciar puntos de vista que esperamos contribuyan a un debate académico fructífero y a un análisis más pormenorizado de ellos. Quisiera destacar algunos.

De partida, el primero de ellos, que corresponde al discurso pronunciado por el ex - Rector de la Pontificia Universidad Católica, señor Juan de Dios Vial Correa, con motivo de la inauguración del año académico. En él aborda el asunto siempre importante relativo al deber de la Universidad en el tiempo presente, señalando que "está llamada a una tarea especial. A ser una siembra de artes, ciencias, letras y grandes competencias profesionales", añadiendo que le corresponde asumir la misión de proporcionarle "a todos los suyos la posibilidad de encontrar su verdadero sentido".

Luego, Alvaro Bardón se refiere a temáticas centrales de la discusión sobre educación superior. Considero este artículo de suyo interesante, porque su lectura debiera provocar la reflexión o generar debate entre quienes lo lean. En su punto medular realiza un análisis bastante crítico del sistema educacional chileno, el cual es caracterizado por el autor –quién, ciertamente, representa una posición liberal– como "en extremo centralizado". Desde su perspectiva, el estado solo debiera intervenir "para ayudar a formar un mercado con muchos demandantes, donde la competencia conduzca a la calidad, sin necesidad de definirla ni programarla".

Otro artículo que me parece interesante es el de Gonzalo Vial. En este caso, desde una perspectiva diferente, presenta los grandes problemas que a su juicio tiene la educación en nuestro país; llamando la atención respecto del papel que le corresponde a la familia en este verdadero "arte", como califica Vial el proceso educativo. Según él, hace bien el Estado en preocuparse de financiar el 90% de la enseñanza –otro asunto es cuán bien lo esta haciendo–, pero advierte que en la actualidad se desperdicia "ese cuantioso dinero público si no se piensa y se aborda simultáneamente" los problemas que afectan a la familia.

El artículo siguiente, de Luisa Edwards, está relacionado muy estrechamente con el anterior, pues es un reportaje a dos experiencias educativas privadas de gran éxito: las desarrolladas por la Sociedad de Instrucción Primaria y por la Fundación Marcelo Astoreca.

Los artículos siguientes se refieren a una diversidad de aspectos metodológicos y teóricos relacionados con diferentes disciplinas universitarias. A saber, la importancia del teatro en la pedagogía; cómo enseñar periodismo para encantar a quienes tienen esa vocación; cómo identificar la gama de aspectos comprometidos en la enseñanza de la arquitectura o cómo facilitar y entender mejor la enseñanza de las matemáticas. En fin, todas materias de interés crucial. Incluso muy novedosas, como el artículo referido a la geometría de los "fractales". Un área del conocimiento aún inexplorada entre nosotros.

Se publica también en la sección "Documento", el texto original mediante el cual se postuló la creación, durante el gobierno de la Unidad Popular, de la llamada Escuela Nacional Unificada. Se ha hablado mucho al respecto, sin embargo pareciera que esta fuente informativa es bastante desconocida. Y, en la sección "Testimonio", se da a conocer una larga entrevista a Harnold Harberger, quién es en mi opinión, el economista norteamericano que más influencia efectiva ha tenido en América Latina. Para nosotros, quienes fuimos sus alumnos, es un auténtico "Maestro", amén de amigo.

Por último, la "Crónica de la Universidad", da cuenta sobre nuestra actividad universitaria en el año que concluye.

PERSPECTIVAS PARA LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA



Profesor Juan de Dios Vial Correa

Ex Rector

Pontificia Universidad Católica de Chile

Discurso Inauguración Año Académico 2001

Cuando se cumple una fecha en el calendario, parece que no ocurriera nada especial; abril del 2001 es como abril de cualquier año. Un simple cambio en los números no tendría por qué afectarnos y, sin embargo, sabemos que no es así. Pasa como con los cumpleaños o con tantos aniversarios: en ellos tomamos conciencia del flujo del tiempo. Nos damos cuenta de que estamos en un presente, un día de hoy donde se juntan nuestro pasado y nuestro proyecto de futuro, lo cual suscita, al menos, un poco de reflexión.

Al cambiar de milenio no podemos evitar pensar en lo que ha sido nuestra vida. Pensar en dónde estamos. En el relato que hace el Génesis de la creación del hombre, se cuenta cómo éste, después del pecado, se escondió –como nosotros, a veces, evitamos afrontar nuestras vidas–, y de su escondite lo sacó la voz de Dios que simplemente le decía: “Hombre, ¿dónde estás?”.

El gran pensador judío Martin Buber comenta estas palabras diciendo que son como si estuvieran dirigidas a cada hombre y a cada mujer para decirles: “¿Dónde estás? Te he dado tantos y tantos años de vida, tales y cuales beneficios y al cabo de ellos ¿dónde estás?”. Es como preguntarles ¿cuál es tu proyecto? ¿Tienes alguno que le dé algún sentido al día de hoy que estás viviendo? ¿Tienes un juicio sobre el transcurrir del tiempo hasta hoy? En definitiva, ¿qué has hecho con los dones de Dios? ¿Qué es lo que quieres hacer?

Ésa es una pregunta importante cuando se empieza el trabajo de una universidad, relevante para directivos, profesores y colaboradores; para los estudiantes y, más aún, para los que empiezan sus estudios.

Cada uno de nosotros tiene muchos proyectos, un trabajo que llevar a buen término, un curso o un año que aprobar, una materia que enseñar, un título que conquistar y, más allá, un amor que madurar, la mirada de alguien que lograr. Son nuestras acciones, sencillas o complejas, que poseen cada una su sentido, su unidad, desde la cual podemos juzgar todos los pasos que vamos dando tras ellas.

Pero yo mismo, el conjunto de mis proyectos, alegrías y sufrimientos, ¿tiene algún sentido? ¿O soy como un haz de cosas dispersas, juntadas casi por casualidad? Y en una institución educativa, ¿no sería el más grande desafío, la más alta misión la de ayudar a cada uno a descubrir su sentido? Porque mi sentido, lo que da a mis actos su unidad, no lo puedo inventar a mi propio arbitrio. Nadie me lo puede imponer; tengo que descubrirlo si no creo que puedo alcanzar alguna medida de la verdad sobre mí mismo. Es difícil vivir pensando que uno puede lograr pequeñas verdades útiles o necesarias, pero que es imposible siquiera aproximarse a una verdad global sobre sí mismo.

Un novelista inglés moderno, David Lodge, hacía en una de sus obras un relato irónico, cáustico de la crisis espiritual que vivieron católicos ingleses en los años de 1960 y decía: “...en algún momento de los años sesenta el infierno desapareció...”. Con ello quería decir naturalmente que un freno del pecado y la corrupción se había desvanecido. Pero yo creo que Lodge –incrédulo él mismo– no captó la realidad: no era que el infierno estuviera desapareciendo. Para muchos hombres y mujeres lo que desaparecía era el cielo.

A la humanidad de nuestro tiempo le cuesta, en efecto, creer que está llamada a ser feliz, llamada a una plenitud perfecta que ella puede alcanzar y que los actos de la vida son caminos de esa felicidad, de esa plenitud.

San Gregorio de Nisa, monje de la antigüedad, decía que es en esa disposición a aspirar siempre a un bien más alto, donde radica la perfección de la naturaleza humana. Estamos destinados a una felicidad que desafía toda comprensión, aquella de la que habló San Pablo cuando dijo: "No hay ojo que haya visto, no hay oído que haya escuchado, no hay corazón humano que haya sabido lo que la misericordia del Señor ha reservado para los que lo aman." Pero, ¿por qué le cuesta a tantos hombres entenderlo? ¿Por qué prefieren una vida sin horizonte, una actividad sin sentido? Creo que es porque nos olvidamos o rechazamos el hecho sencillo de que no nos dimos nosotros la vida.

Nuestra vida es íntegramente un regalo: nada hicimos para merecerla. Desde la alegría de un amanecer de campo, pasando por las dulces penas de amor, hasta la fuerza creativa de nuestro trabajo. Todo lo que somos y tenemos es un regalo, es un don, y nuestra primera y espontánea disposición debe ser la gratitud. Si no somos agradecidos por la vida que tenemos, por lo que somos capaces de hacer, hasta por lo que podemos sufrir; si no somos agradecidos de ese don, estamos negando nuestra condición humana y privándonos el acceso a esa plenitud. Esa felicidad que menciona otro gran santo de la antigüedad, Ireneo de Lyon: "El hombre viviente es la gloria de Dios".

Esa condición de ser criatura, de deberlo todo, es la fuente de la alegría y de la verdadera libertad. Pero hay que ser consciente de ella y defenderla tenazmente, buscarla en todos nuestros esfuerzos, en el acto de educarnos como estudiantes, en el acto de educar como maestros; aclarar el sentido de nuestros actos individuales a la luz de ese sentido originario de nuestra existencia.

En nuestro tiempo no es fácil recordarlo siempre. Una parte de la humanidad —la más expresiva, la que más se manifiesta— siente que con la ciencia y la técnica es dueña de la Naturaleza y que ella fabrica su propia historia, su propio porvenir. Pero, ¿cuál es esa naturaleza de la que es dueña?, ¿cuál es esa historia que fabrica? Es la propia humanidad aquello con lo que se juega técnicamente. El futuro del hombre es lo que el propio hombre desea construir a su arbitrio y a su gusto, según su soberana libertad. Hombres son los amos que quieren decidir a su propia voluntad. Hombres también los objetos que son explotados, usados, manipulados como si carecieran de dignidad. Como si no tuvieran sentido, como si no fueran llamados a la felicidad: hombres y mujeres bárbaramente explotados por el comercio sexual, cincuenta millones de fetos abortados cada año; embriones asesinados; mujeres a las que se les venden muy baratas —casi de regalo— las píldoras con las que suprimirán las vidas de sus hijos; ancianos o inválidos sobre quienes se cierne la oscura nube de la eutanasia.

El hombre y la mujer que se niegan a la verdad de que son criaturas, de que el mundo no es de ellos, sino que les ha sido confiado por Dios para trabajarlo y cuidarlo. Ese hombre y esa mujer se sustraen a la plenitud, a la verdadera alegría y construyen en cambio su mundo de rivalidad, desconfianza y profunda tristeza.

Por eso, una universidad está llamada a una tarea especial. A ser una siembra de artes, ciencias, letras y grandes competencias profesionales: pero sobre todo a darles a todos

los suyos la posibilidad de encontrar allí –en esos saberes– su verdadero sentido, su condición de criatura; el modo según el cual su vida reflejará la gloria, la inocencia y la alegría de Dios.

La universidad tiene que ver, por tradición, con el cultivo de algunas formas de actividad humana en las cuales resalta especialmente clara la belleza de encontrar el verdadero sentido de la vida.

En primer lugar está el saber –el conocimiento–. En la universidad deberá quedar claro que éste es un bien, uno de los más altos del hombre; un bien en sí, no sólo en función de sus aplicaciones. Es mejor saber que no saber. El conocimiento sin ninguna aproximación utilitaria ensancha el horizonte del ser humano, lo hace más humano. Y en nuestro tiempo esto es especialmente urgente, porque asistimos a un proceso de gran crecimiento técnico unido a un estrechamiento del horizonte del saber.

Todas las ciencias tienen, por cierto, una dimensión técnica; permiten un mejor control y dominio de la naturaleza y eso es magnífico. Pero todas ellas tienen también otra dimensión que es parte de una sabiduría sobre el hombre y la vida: tienen una dimensión sapiencial. Es difícil olvidarse de la primera dimensión, la técnica. Pero es muy fácil pasar por alto la segunda. La ciencia y la reflexión sobre la ciencia enriquecen y fortalecen el espíritu humano y nos llevan finalmente a plantearnos con claridad y honradez las grandes interrogantes de nuestra vida.

Por el conocimiento, el hombre es, en cierta forma, todas las cosas. Todo el universo, en cierta medida, queda reflejado en el espíritu que lo conoce. Quien comprende esto es capaz de usar con verdadera creatividad todos los recursos de la investigación tecnológica. Pero no se dejará encerrar en ellos; no se dejará capturar por ninguna especialización, sino que mantendrá intacta la noción de que el espíritu es más grande que cualquiera de sus caminos.

Pero la inteligencia humana no es una facultad fría, maquinal. Ella está sumergida en un ambiente de sensaciones, deseos, acciones. Le es natural crear símbolos, huellas o testigos de su paso por la tierra. La poesía, las artes plásticas, la música son expresiones de esa desbordante capacidad que tiene el hombre para construir mundos nuevos, sorprendentes; para abrirse al ambiente, a los otros hombres, a Dios.

Una de las realidades más importantes de la vida universitaria en los últimos tiempos, ha sido la penetración en ella de las artes, con su capacidad inmensamente atractiva de síntesis vital. Las artes, lo que nosotros llamamos arte –muy distinto a lo que con ese nombre se designaba en tiempos de la universidad medieval–, no formaban parte de la estructura de la universidad desde sus inicios, ni se las pudo hallar en la institución universitaria durante muchas generaciones. El siglo XX asistió a una nueva valoración de las artes en relación con la vida universitaria, con la vida intelectual y la educación. El cultivo del arte siempre es un llamado a la originalidad, a la inventiva. Y en ese sentido es profundamente adecuado a la universidad de hoy día que debe procurar crecer justamente en la originalidad, en la inventiva en todos los campos.

Si miramos la realidad chilena nos damos cuenta de que, en esta búsqueda de verdadera novedad, se nos va parte de nuestro destino como Nación. Hoy día está de moda decir-

nos, a propósito de cualquier cosa, que tenemos que ser países desarrollados, que nuestra primera prioridad es superar el subdesarrollo. Pero, ¿pensamos siempre bien en esto que decimos?

Porque si miramos a los países que llamamos desarrollados, veremos que ellos no se miran a sí mismos como tales. No es como se apellidan ni se enorgullecen Francia, Inglaterra, los Estados Unidos; se llaman y sienten a sí mismos como países inventivos, creativos, líderes culturales. Lo que llamamos desarrollo es, en cambio, en buena parte algo parecido a la imitación, a seguir dócilmente un modelo preestablecido. En el mundo que viene, los pueblos se verán forzados a escoger entre ser inventores y ser imitadores. Las artes, la investigación científica, son el camino de un pueblo hacia la floración de su inventiva, de su capacidad de creación original.

Pero Conocimiento e Inventiva, Filosofía, Investigación científica, Arte no son todo para una universidad. Ella es un cuerpo social y le debe un servicio a la sociedad en la que vive y trabaja. Un servicio que es primeramente el de demostrar lo valioso que es el hacer del espíritu humano. El primer servicio de una universidad a su grupo social, es ser una buena universidad y mostrarles a todos los hombres el bien que eso significa.

Pero junto a ello están los grandes servicios que presta la universidad a los hombres y mujeres de su tiempo. En primer lugar, el de la educación, el de abrir las conciencias a la verdad y la justicia. Pero junto a esto —e inseparablemente unido— está el despliegue de su variedad de carreras profesionales, de la educación y la formación para servir. Porque en la gloria del hombre está el ser una criatura social, un ser que vive del regalo que recibe y que se sabe llamado a entregarse a sí mismo.

El Concilio Vaticano II lo decía en forma muy concisa: “El hombre es la única criatura terrestre a la que Dios haya querido por sí misma y sólo puede hallar su plenitud en la entrega sincera de sí mismo, a los demás”. Cada profesión, cada oficio es un llamado específico a servir. Y debe ser esfuerzo y dedicación constante de la universidad, el mostrarles a todos los suyos que hay una insustituible belleza en el servicio, que éste es en último término el reflejo de la verdadera condición humana. El regalo de vida que recibimos y se lo debemos a los demás, porque nosotros también esperamos de otros y recibimos de otros y el entramado de nuestra vida social debe ser de mutua confianza y mutua entrega.

Durante algunos siglos, la humanidad se ha leído a sí misma en clave de conflicto. Contendidas nacionales, políticas, de clase. La universidad debe buscar y procurar otra clave para entender la convivencia humana, como la que proponía Juan Pablo II en *Evangelium Vitae*: “El Dios de la Alianza le ha confiado la vida de cada hombre a otros hombres, hermanos suyos, en una relación de entrega y acogida”.

No es raro que al meditar en el sentido de los actos humanos y al descubrir la belleza de ser una criatura y de poseer todo de regalo, el pensamiento desemboque en la luz de Dios. También en una universidad eso tiene un sentido especial, el que fue claramente visto y expuesto por el gran teórico de la universidad del siglo XIX, el Cardenal Neumann. Lo que vio él y sobre lo cual insistió, es que no es admisible dedicar el pensamiento a todos los objetos imaginables, mientras se deja a Dios como tema para la efusión sentimental o para la pura afirmación de la voluntad.

El Creador ha dejado su huella en el hombre, en la naturaleza, en la historia, aun antes de haber manifestado sus designios en la Revelación y esas huellas están allí, visibles para todos los hombres de buena voluntad, independientemente de su fe religiosa.

Es una falsa humildad la que nos induce a pensar que no podemos nosotros hacer un esfuerzo metódico para ponerlos en la línea de entender las obras de Dios. Sabemos, por cierto, que Él sobrepasa de lejos todo cuanto podamos pensar sobre Él. De no ser así, no sería Dios. Pero conocemos también que toda la extensión de nuestro espíritu está surcada por caminos que conducen a Él y que toda la multiforme riqueza de nuestra experiencia es apenas un débil reflejo de Su luz.

Es obvio que siendo Dios quien nos llama a la plena libertad, no se puede pensar en imponer su presencia, ni forzar a nadie a ir a su encuentro, pero esta simple verdad de que no se pueden imponer las cosas de Dios, se usa a menudo como pretexto para no proponerlas, para callarlas, para inducir de hecho a la construcción de un mundo sin Creador y, en último término, sin sentido.

Es parte de una educación, de una buena educación, proponerles, a quienes quieran libremente aceptarlo, el camino de la inteligencia de las cosas de Dios, en las cuales está la plena perfección de lo humano.

El cultivo de la inteligencia, de la inventiva original, de la solidaridad humana en el servicio, la apertura a la ciencia de Dios, son dimensiones esenciales de la acción universitaria que yo me atrevería a proponer.

En esas dimensiones puede llegar a configurarse un ser humano cabal, hombre o mujer, penetrado de la conciencia de su sitio en el universo, criatura de Dios, deseosa de devolver con alegría los dones recibidos.

La alegría, una profunda alegría, debería ser la marca, el sello de una vida plena, desde la juventud hasta la muerte. El "Dios que alegra mi juventud" es una expresión que han usado en las oraciones de la liturgia los hombres más ancianos.

El siglo que recién terminó estuvo lleno de manifestaciones de fuerza, de talento, de grandeza, pero también estuvo semicubierto por un velo de tristeza. En el siglo XVII, cuando empezaba la Edad Moderna, Milton hizo el retrato de las prometeicas aspiraciones del hombre encarnándolas en Lucifer, y en su afirmación desafiante de sí mismo. ¿Qué importa en dónde si yo soy siempre el mismo? Hoy día, al cabo de trescientos años, nos hemos ido dando cuenta de lo que yo quisiera dejarles como un mensaje de inicio de año, que para alcanzar la grandeza no es necesario renunciar a ser feliz.

Educación Superior: Una Crítica

PLANIFICACIÓN:

Imposibilidad

Ineficiencia

Inequidad

Politización



Álvaro Bardón M.

Economista.

Director del Instituto de Políticas Públicas
Universidad Finis Terrae

No es elegante decir que los servicios educacionales son, desde el punto de vista económico productivo, similares al resto. No se trata de algo más complejo que ofrecer productos financieros, comerciales, culturales, gastronómicos, construcción, automóviles, informática o transportes.

No es políticamente correcto decir que hay una oferta y una demanda por educación, como tampoco que hay un mercado o varios. Menos aún sostener que hay precios y costos que algo tienen que ver con las preferencias y gustos de las personas, las tecnologías disponibles y cambiantes, con el capital, las remuneraciones de los trabajadores (docentes) y las calidades del producto o servicio. Éstas son variadas y nunca habrá una sola gran calidad, a menos que se imponga por la fuerza en un esquema de totalitarismo.

No es intelectualmente presentable sostener que no conocemos el futuro y que, por consiguiente, es difícil o imposible programar o planificar las variadas demandas culturales y profesionales. Menos aún hacerlo con el cambio tecnológico y de los gustos de las personas. La pretensión intelectual de modelar lo anterior conduce a esquemas rígidos y parciales, que se hacen inútiles o disfuncionales con rapidez. Lo mismo ocurre con la imposición de técnicas de enseñanza o programas de estudio y tantas modalidades de constructivismo cultural que sólo conducen a la obsolescencia rápida en una sociedad donde el cambio es la regla.

La planificación central ha fracasado en todos los ámbitos por lo que se denomina el problema del conocimiento. Éste, sencillamente, está disperso en millones de seres humanos a lo largo y ancho del mundo. El conocimiento no se puede capturar o concentrar a nivel de un grupo de sabios planificadores ubicados en el gobierno del país más avanzado, o en la mejor comisión científica de las Naciones Unidas o la universidad que reúna los premios nobel en cierta especialidad. Los mejores plani-

ficadores nunca podrán absorber todo el conocimiento ni conocer el futuro. Además de practicarse, la programación tendrá que recurrir a los coeficientes simplificadores y la técnica sencilla, para dar las instrucciones y controlar los resultados. En tal caso, ella tendrá siempre un ingrediente de arbitrariedad oficial, que limitará el progreso que llevan a cabo las personas interactuando con libertad en los mercados. (Mala palabra que usamos a falta de otra).

La planificación global no garantiza un resultado acorde con el cambio persistente y tiene, necesariamente, un tinte de fuerza o totalitario, que reprime ciertos desarrollos culturales y castiga al innovador, normalmente incomprendido, precisamente por tener enfoques e ideas diferentes de las convencionales. La planificación, además de fallar y de implicar represión, es cara y burocrática, corriéndose el riesgo de incurrir en un enorme desperdicio de recursos escasos, sacados por la fuerza a las personas.

Tampoco es aceptable, y algunos dirán que no es equitativo, afirmar que no somos iguales, y que si lo fuéramos, no habría progreso. Creemos que éste surge de la interacción entre personas distintas en el más amplio sentido de la palabra y, en tal caso, lo importante es que existan las más abiertas opciones para que los diversos individuos se formen y desarrollen sus habilidades y destrezas. El Estado debe jugar aquí su papel teórico haciendo posible que las personas con recursos limitados y capaces sean apoyadas en su formación. Los gobernantes no saben y no tienen derecho a decirles a las personas libres qué estudiar o investigar. Sí pueden ayudarlas a que desarrollen su vocación y su aporte a los demás por la vía de completar su demanda por los servicios educacionales que sean de su interés. En otras palabras, se debe intervenir para ayudar a formar un mercado con muchos demandantes, donde la competencia conduzca a la "calidad", sin necesidad de definirla ni programarla. Esta forma de fomentar la educación es más respetuosa de las per-

sonas, de su libertad y derechos, y es una solución mucho más barata que el aparato burocrático estatal tradicional, ineficiente y condenado a la baja calidad, entendida como un producto rígido, que tiende a quedarse atrás, por definición, por el problema del conocimiento.

La verdadera reforma modernizadora en educación consiste en reemplazar un sistema centralizado y represivo de la libertad por otro más abierto y de mercado, con educadores que compitan y estudiantes que demanden servicios según sus preferencias, con dineros propios y de la comunidad, asignados por méritos y necesidades.

Del Estado Docente a la Libertad de Educación

El sistema educacional chileno es en extremo centralizado. Los colegios y liceos son mayoritariamente de propiedad y gestión estatal y carecen de incentivos para usar bien los recursos y dar un buen servicio. No hay competencia. Los profesores y directores gozan de inamovilidad. No se puede disponer de los activos prescindibles ni del ajuste de precios. Una gestión financiera inteligente es inimaginable, porque existe rigidez de programas de estudio y de salarios y, en fin, no hay una administración libre y autónoma. Junto a esta realidad, se sobreponen variadas iniciativas oficiales, necesariamente de corte rígido y parcial, condenadas en buena medida al fracaso por no considerar las particularidades de cada localidad, establecimiento, grupo docente o de estudiantes.

El cuadro de rigidez descrito, típico del dirigismo centralizado, afecta a la mayor parte de la educación básica y media y constituye, quizás, el principal problema de la educación superior por la calidad y formación del estudiantado que ella recibe. Variados estudios muestran deficiencias de importancia en la formación preuniversitaria que, por supuesto, repercuten en los resultados de la educación superior. Si se quiere mejorar esta última,

parece obvio comenzar por los niveles básico y medio, donde, además, los recursos invertidos tendrían un efecto redistributivo mayor, ya que los hogares de ingresos bajos no suelen alcanzar los estudios universitarios y sólo reciben una enseñanza básica y media de deficiente calidad. Para mejorar ésta no sirven los programas de ingeniería social ni otras formas de dirigismo. Lo que garantiza una mayor calidad es una gestión independiente de los establecimientos, en un mercado donde compitan por los "clientes", al igual que ocurre en otras actividades productivas (incluidas las religiosas y del espíritu, en general). Todas éstas han mejorado en precio y calidad en Chile de manera notoria, desde la aplicación de una economía de mercado, con precios libres, gestión particular y apertura al exterior. Es obvio que un cambio en este sentido posibilitaría una mejoría en la calidad de servicios como la educación y la salud, que en Chile se han quedado atrás por el dirigismo.

Es necesario evolucionar hacia un sistema más de mercado, que considere bonos o dinero asignados directamente a los usuarios necesitados para que demanden con libertad. Esta innovación, junto a la eliminación del estatuto docente y otras rigideces a la administración, posibilitaría la competencia y, con ello, una mayor eficiencia. Las compras centralizadas de textos y los programas oficiales deben dar paso a una modalidad más libre, que concluiría en un mejor producto, más a tono con las exigencias de un mundo en permanente cambio.

Algo de lo anterior se está observando en la educación superior, a partir de la apertura de este segmento desde comienzos de los años ochenta. Los centros universitarios privados, a pesar de su menor significación relativa, han creado un ambiente de mayor competencia y calidad, no sólo al interior de los mismos sino, también, en las universidades tradicionales. Éstas han cambiado positivamente y después de un período de denuncia y represión del quehacer privado, han comenzado a reconocer a regañadientes la realidad y se

adaptan con dificultad a las nuevas condiciones. Han aumentado la matrícula, subido los cobros y mejorado las ofertas. Han, también, reducido sus costos, en la medida que se van convenciendo que será cada vez más difícil obtener recursos estatales de libre uso. Se trata de un proceso en desarrollo que podría acentuarse si se cortara la dependencia del control oficial y otras prácticas que entran una buena administración autónoma.

El Estado docente tiene un ingrediente político impropio de una democracia libre. Probablemente fue útil en el siglo pasado, pero hoy nada tiene que hacer en un mundo de libertad, tolerancia, pluralismo, apertura y democracia. Dicho arreglo se burocratizó y se transformó en un sistema cerrado, en la educación superior, donde se entregaba un enorme subsidio, pagado por todos, al grupo privilegiado que la alcanzaba y que podía formar un capital humano, mucho más valioso y rentable que el tradicional de carácter físico. Esta aberración social ha tendido a desaparecer, aunque suele volver por la presión del grupo de interés de los estudiantes que, naturalmente, prefieren obtener su capital sin costo. También presionan algunos académicos funcionarios de corte tradicional, que todavía estiman que es positivo y progresista formar gratuitamente a un pequeño grupo con el dinero de todos los contribuyentes.

El nuevo dinamismo de la educación superior, que significa unos cuatrocientos mil estudiantes contra algo más de cien mil a fines de los setenta, se ha conseguido sin recursos del Estado, o muy pocos, y ejemplifica la revolución que se desata en cualquier sector de la producción cuando se abre a la libre iniciativa y a la competencia. Esto es lo que se observaría en los niveles básico y medio si se avanzara decididamente en la libertad de educación.

Problemas de la Educación Superior

El análisis convencional de los especialistas sobre educación superior, suele referirse a la calidad, nunca bien definida

porque es imposible; los desafíos del futuro, que no se conocen; la forma de integrar el progreso y el conocimiento desde otras latitudes; las relaciones con el medio productivo y con la demanda de servicios profesionales; la pretensión de seleccionar los mejores estudiantes, entre jóvenes en plena evolución intelectual y personal; la ponderación adecuada entre lo técnico, profesional y la ciencia pura; la información a los estudiantes y apoderados; la "equidad" en el acceso y financiación; las últimas modalidades de transmisión del conocimiento con las nuevas tecnologías y los cambiantes requerimientos del mercado laboral.

La etapa de las grandes universidades estatales "nacionales" y la añoranza de un mundo pequeño y acotado, que se fue, parece estar concluyendo.

Hoy casi todos parten de la idea de un papel subsidiario del Estado, centrado en las deficiencias y faltantes de un sistema más bien autónomo. Sin embargo, lo concreto es que las universidades tradicionales dependen todavía de aportes directos, bastantes discrecionales de los gobernantes, y, en algunos casos, no gozan de completa autonomía de gestión como para disponer con libertad de los recursos. El papel de las contralorías tradicionales, internas y externas, parece ser muy disfuncional a la eficiencia.

Calidad y Financiamiento

Como la planificación centralizada es una imposibilidad y el futuro no se conoce, es inútil la elaboración de planes quinquenales o decenales. Lo que hoy puede parecer una garantía de calidad, quedará obsoleto antes de lo pensado.

El modo más adecuado, no de garantizar calidad, pero sí la flexibilidad necesaria para absorber el conocimiento y entregarlo en una buena forma, a un costo mínimo, es la competencia entre centros de educación libres, que intenten satisfacer las demandas de las familias y de los contratantes de trabajo especializado.

La mayor apertura y competencia en los tres niveles de educación es la garantía para lograr la máxima calidad. Las restricciones a la creación de centros de educación deben desaparecer y en cuanto a la evaluación o acreditación de calidad, es evidente que la mejor prueba es la demanda en un mercado verdaderamente abierto y competitivo. Suponer una extendida incapacidad en la gente conduce a una sociedad totalitaria e ineficaz.

Idealmente, los centros de educación superior tradicionales debieran gozar de plena autonomía en programas, trabajo y gestión, a partir de una situación de razonable autofinanciamiento. Esto es posible mediante las matrículas, el aprovechamiento de activos con poco o cero uso actual, la venta de servicios profesionales y de investigación, los recursos concursables estatales y privados y las donaciones a partir de una legislación que las garantice efectivamente. Ésta es una fuente financiera de gran importancia en países como Estados Unidos, pero no utilizada en Chile, porque siempre será más fácil no esforzarse y pedir recursos al gobernante de turno. Esta modalidad, sin embargo, hace perder libertad de pensamiento, autonomía y calidad, además de atentar contra el concepto mismo de universidad. Los egresados que estudiaron gratis, con pago o muy poco, son una fuente natural de consejo y de dineros.

La calidad de los candidatos a estudios superiores es de vital importancia, pero es un tema, también, imposible de resolver a la perfección. Después de más de treinta y cinco años de uso de la PAA, que intenta medir aptitudes, se vuelve ahora a la medición de conocimientos, como en el antiguo bachillerato. Todavía no se ha planteado ir más atrás, cuando el Ministerio de Educación o la Universidad de Chile controlaban la calidad de los egresados. Aunque la persistencia en exigir acreditaciones apunta en el mismo sentido.

Hoy demandan conocimientos superiores, muy variados y diversificados, no sólo los

egresados recientes de la educación media, sino los antiguos o los que nunca la tuvieron, los que trabajan, los que desean reeducarse y las dueñas de casa, entre otros grupos. Unos disponen del día completo o de horas, por periodos entre uno y diez o más años. Además, el mismo estudiante es distinto a los quince, dieciocho, veinte, veinticinco, treinta o cincuenta años de edad.

No se puede predecir el rendimiento o el resultado de una vida mediante una prueba, aunque sea diseñada por los mejores educadores o intelectuales. Parece preferible que las universidades compitan, también, en los sistemas de selección, y la evidencia irá indicando cuál es el producto de mejor calidad. Una modalidad más abierta terminaría, además, con el sesgo regresivo de una prueba que requiere entrenamiento caro, que sólo pueden pagar los hogares de ingresos medios y altos. El prurito de contar con una prueba ha dado lugar a una modalidad productiva muy dinámica y floreciente, que insume recursos especializados y caros, pero de escaso, incierto o nulo valor agregado o aporte al producto nacional. A este costo habría que agregar la distorsión de los estudios secundarios formales, por la prioridad de aprobar la instancia de control oficial. Cada universidad debiera tener el sistema de selección que mejor le parezca, el cual, incluso, puede ponerse en práctica antes de concluir la enseñanza media.

Competencia y Progreso

Los problemas y cambios que se insinúan en el desarrollo de la educación, suelen verse como algo preocupante, que amerita una especial intervención de la autoridad política o educacional para incorporar los nuevos avances o tendencias. Este enfoque es una simple herencia o prejuicio del pasado dirigista. Es posible que el Estado pueda dar un impulso a ciertos desarrollos, pero lo usual, en un mercado competitivo, es que las unidades productivas absorban los adelantos con rapidez. Unas lo harán bien y otras mal, pero las modalidades de éxito se incorporarán finalmen-

te. Éste es, precisamente, el caso de la modernización productiva y de la absorción de conocimientos y tecnologías que se observó en Chile desde mediados de los setenta, en los más variados bienes, servicios y actividades, por el simple expediente de permitir la competencia en un contexto de apertura al exterior.

Nuestro sistema de educación superior terminará integrado con el del resto del mundo y pronto observaremos centros extranjeros compitiendo en el país, solos o en alianzas con universidades chilenas. También veremos intercambios de profesores, becados en masa en un sentido u otro, investigaciones conjuntas y muchas otras figuras imposibles de imaginar y cuya concreción no requiere de una especial intervención estatal, porque se producirá de todas maneras.

Otro tanto ocurrirá con la relación universidad-empresa, donde ya se insinúan algunas figuras novedosas. Es posible que el Estado pueda colaborar financieramente, pero no se ve como algo estrictamente necesario. Las empresas productoras han ido tomando un papel cada vez más activo en el entrenamiento y capacitación, desde obreros hasta profesionales de alto nivel. Se trata de un desarrollo del mayor interés, que responde, parcialmente, a la inquietud sobre la expansión de la educación técnica. Y también de la investigación de punta, como se ve a diario en el desarrollo de nuevos medicamentos, las telecomunicaciones, el Internet, la llamada nueva economía, etcétera.

La cantidad y calidad del producto educacional a entregar también es un tema que se resuelve por la competencia entre las universidades. No se puede proyectar el número de ingenieros, médicos, educadores o financistas, otra vez, porque no se conoce el futuro, los cambios tecnológicos y en los gustos o la tasa de expansión de la economía chilena y mundial. Puesto que no hay esclavitud, tampoco se puede impedir que un ingeniero ejerza el periodismo, la actividad empresarial, dé consejos médicos, sentimentales, religiosos o

económicos, o maneje un camión o taxi. Esto ocurre en todos los mercados, hasta los mas complejos, y no debiera preocupar mayormente, porque el tema se resuelve con la pura interacción de las personas libres. En nuestro medio llaman especialmente la atención las áreas de la educación y la salud, pero esto ocurre porque se trata de actividades tradicionalmente intervenidas, donde no han operado, sino marginalmente, las señales del mercado o los precios.

Un tema controvertido es el relacionado con la información disponible para los demandantes de educación superior. Ella sería insuficiente, imperfecta y hasta engañosa. Es un tema que se da en todos los mercados, pero que sería poco importante, excepto respecto de la educación superior. En verdad, podría ser mucho más peligroso en la alimentación, donde está de por medio la vida. En general, conviene suponer que las personas no son estúpidas cuando arriesgan su peculio y que si son engañadas, aprenden con rapidez y castigan al productor, quitándole su demanda y favoreciendo a los competidores que terminarán por desplazarlo por ineptitud. Este proceso normal sería de alto costo en la educación superior, por las naturales demoras. Habría aquí un caso para la intervención oficial, la que tendría que ser muy moderada porque, en verdad, es una pretensión intelectual enorme pontificar sobre calidad. Es posible, sin embargo, presentar alguna orientación oficial, siempre que esté más ligada a la demanda, es decir, a los resultados profesionales y científicos que a indicadores de oferta, como el número de profesores con doctorado, el de computadores, los metros cuadrados construidos, el número de horas docentes, la modalidad de pruebas, el tamaño de laboratorios y bibliotecas, los sistemas de evaluación o de autorregulación, el monto de los activos y pasivos financieros, la estructura de propiedad, etcétera.

El Financiamiento

La rápida expansión de la educación superior está demostrando que, al menos las

actividades de docencia y extensión, se pueden financiar con el solo pago de matrículas, de otros servicios y aportes privados de capital. En relación con la investigación, el tema es más complejo, aunque no sería extraño que vaya teniendo un desarrollo interesante basado en excedentes operacionales, donaciones, venta de servicios y aportes de fundaciones y empresas productivas. Esto sin considerar la inversión extranjera que, en el futuro, podría ser muy pertinente. La inversión en infraestructura universitaria en el sector privado presenta mucho más dinamismo que en el área tradicional, jugando los bancos un papel de financiación que ha ido mucho más allá de lo esperado.

Conviene hacer presente que los institutos técnicos y profesionales, que atienden sectores de ingresos medios y bajos en proporción mayor que las universidades tradicionales, se han podido autofinanciar sin mayores problemas. A esto habría que agregar el número creciente de becas que otorgan los centros privados para apoyar alumnos de menores recursos.

Algunas universidades tradicionales han tenido que hacerse cargo de una labor de investigación costosa financiada por el Estado. Éste tiene un papel que jugar en la materia, pero no en la forma tradicional de aportes libres cuyos resultados no se evalúan y, a veces, ni se conocen. Los fondos para este propósito deben ser abiertos y concursables y estar ligados con el avance en los centros de punta del extranjero. El simple aporte de recursos no garantiza nada y es absurdo sostener que Chile debe gastar un determinado porcentaje del producto en desarrollo tecnológico, investigación o educación superior. Todavía más absurdo es decir que el Estado tiene que gastar otros determinados porcentajes, porque así ocurre en ciertos países. Chile, desde mediados de los setenta, ha tenido un cambio tecnológico notable, en todas las áreas, y una impresionante absorción de conocimientos por el simple expediente de la apertura comercial y la inversión foránea, sin que le haya costado un centavo al fisco, es decir, a los contribuyentes.

Este proceso no requirió de apoyo estatal y la copia de tecnologías y descubrimientos está disponible. Posiblemente sea necesario invertir en investigación básica, pero debe hacerse después de estudios donde el peso de la prueba esté en los proyectos mismos, evaluados por especialistas en contacto con los centros de punta en la materia de que se trate. Son muy pocas las universidades en el mundo que pueden hablar de investigación original y ésta parece tender a desarrollarse en empresas y centros privados, junto a otros donde concurren el Estado, las empresas y un conjunto de universidades de primer nivel. Quizás ligarse a dichos centros con visitas, intercambios, etcétera, puede ser más inteligente que seguir el camino tradicional. Es necesario considerar la evidencia del rápido domicilio en el exterior de los chilenos destacados, al menos durante sus años de máxima creatividad. En todo caso, parece que un esfuerzo serio de investigación en el país no puede llevarse a cabo a nivel de una sola universidad.

Lo probable es que los nóbeles chilenos sigan sólo en poesía y no en ciencias sociales. Los que correspondan a las ciencias más tradicionales, seguramente, harán sus trabajos en centros extranjeros, lo que, por lo demás, debe verse como parte de la globalización. Ésta puede conducir a una especialización internacional del desarrollo científico. En todo caso, mirar la investigación actual con una óptica de centros universitarios o de país cerrado parece un error.

Los centros de educación superior se pueden y deben autofinanciar, sin perjuicio de los aportes estatales o incentivos tributarios para investigación y apoyo de los estudiantes capaces y que no disponen de recursos.

Posiblemente, para un efectivo progreso de la educación superior, es preferible concentrar los recursos públicos, siempre escasos, en la educación media, básica y, quizás, la de carácter técnico.

Lo que no puede continuar es la asigna-

ción de recursos de los contribuyentes con meros criterios histórico-institucionales o bien obedeciendo a presiones corporativas de burocracias académicas o federaciones estudiantiles.

El Apoyo a los Estudiantes

Los graduados de la educación superior disponen de un capital humano que, normalmente, renta más que el físico y que se traduce en un ingreso periódico, bastante mayor que el de trabajadores con sólo educación media y básica. En consecuencia, los universitarios pueden financiar sus estudios con un crédito a largo plazo al estilo de los hipotecarios. Como la esclavitud se acabó y las personas no pueden darse en garantía, hay aquí un papel que el Estado puede asumir, además de otorgar crédito directamente, cuidando de no desincentivar la labor de la banca y otros intermediarios financieros.

La mayor parte de los estudiantes universitarios proviene de hogares de ingresos medios y altos, por lo que están en condiciones de pagar durante los años de estudios. Con ellos, la gratuidad, total o parcial, es profundamente regresiva, porque se trata de un regalo financiado por todos los chilenos, incluidos los más pobres. Éstos son los únicos que habría que apoyar con alguna modalidad de gratuidad, aunque casi siempre pueden financiarse a crédito.

Como es natural, con financiamiento voluntario privado, incentivado con algún beneficio tributario, podrían otorgarse becas según la preferencia de los donantes. Lo que no tiene presentación es usar recursos generales o públicos para dar obsequios a individuos provenientes de hogares acomodados y que percibirán ingresos elevados con la formación profesional que reciben. Con seguridad, esta forma de "solidaridad", junto al viejo sistema previsional, pasará a la historia como símbolo de un estado benefactor al revés, es decir, que ayuda a los ricos con el dinero de los pobres.

El llamado crédito fiscal, bien diseñado, debe ser la forma de apoyo predominante. Se debe asignar a los estudiantes que lo pidan y para el propósito educacional que estimen conveniente.

La mala tradición de gratuidad, presente en los políticos, en la burocracia académica tradicional y en los grupos de interés estudiantiles, condujo a resultados dispares en el actual sistema de crédito universitario, entre los distintos centros de educación tradicional en los años pasados. Con esto, el fondo de ayuda a los necesitados ha tendido a perderse con el efecto regresivo consiguiente de perjuicio a los más desposeídos. Se trata de algo perfectamente corregible y lo menos que se puede pedir a instituciones de educación, como a cualquier empresa, es que cuenten con una unidad de cobranzas, así como otra de finanzas que capte dineros. Se trata de algo normal en cualquier universidad en los países desarrollados. Por lo demás, estos servicios se pueden contratar en el mercado, si se estima que se trata de una labor mercantil indigna de académicos.

El gran problema de la educación chilena está en los niveles básico y medio. En ellos deben concentrarse los recursos públicos y no en el superior, donde todo apunta hacia un autofinanciamiento con cierto apoyo oficial en la investigación y el crédito estudiantil.

La calidad en esos niveles vendrá de la libre entrada, la gestión autónoma y la consiguiente competencia. La pretensión totalitaria de los programas oficiales debe terminarse y, más importante que el dirigismo cultural, es la participación familiar, la de organizaciones privadas voluntarias y la de empresas productivas, todo en orden a promover los valores proclives a tener buenos ciudadanos, austeros, trabajadores, libres y responsables, en la línea de lo que ha sido el desarrollo de la sociedad occidental desde hace algunos siglos.

La tarea fundamental del Estado chileno

es tomar las medidas para facilitar la operación de un sistema educacional abierto y competitivo, basado en unidades gestionadas autónomamente.

LA FAMILIA COMO BASE DE LA EDUCACIÓN



Gonzalo Vial C.
Escuela de Educación.

La educación básica y media en Chile se halla en crisis, y no se divisa salida real para sus deficiencias.

Los indicadores, sean nacionales (SIMCE), sean internacionales (TIMSS ú OECD), coinciden en la crisis y su gravedad.

Incluso nuestro alfabetismo, del cual nos hallábamos tan orgullosos, está hoy en tela de juicio. Pues uno de los indicadores referidos, el OECD, señala un porcentaje inaceptable e inesperado de compatriotas que —para los efectos prácticos más sencillos— no saben leer (ni, por tanto, escribir). Dice el OECD, efectivamente, que el 80% de los chilenos entre los 15 y los 65 años, carece del nivel de lectura mínimo para funcionar en el mundo de hoy.

Los gobiernos de la Concertación han hecho esfuerzos ímprobos para mejorar las cosas, y en algunos aspectos de trascendencia lo han logrado, o lo están logrando, por lo menos parcialmente. Citemos, v. gr, el sustantivo aumento de las remuneraciones del magisterio, o la aplicación de la jornada completa a escuelas y colegios. Citemos también la honestidad de recurrir a calibramientos internacionales —como los arriba dichos— para aquilatar la realidad de la enseñanza, aunque con ellos esta última parezca «desprestigiarse»... siendo que, simplemente, los estudios externos desenmascaran en vez de esconder esa realidad chilena.

Pero otros aspectos, asimismo importantes, permanecen sin solución. Éstos anulan o disminuyen los efectos positivos de los ángulos ya resueltos con acierto, perpetuando la crisis.

Y la crisis educativa hace imposible el progreso político, económico y social del país. ¿Qué democracia, votando siete u ocho millones de personas; qué crecimiento material, cada día más exigente de trabajadores de educación calificada; qué avance social podemos esperar, si el 80% de nuestros adultos no entiende una lectura sencilla?

Hay, no obstante, un problema previo a la educación, pero decisivo para ésta.

Es el problema de la familia.

La familia chilena se halla en ruinas, sobre todo si examinamos los medios populares. El grado de esa destrucción apenas se sospecha por la clase rectora y la mesocracia acomodada, los chilenos «de Plaza Italia para arriba» que, desde las «ocho manzanas» céntricas, dirigen la política, la economía y la sociedad del país. Tomemos al azar una escuela básica en una comuna pobre del Gran Santiago, y hallaremos las siguientes

estadísticas para los padres de sus alumnos.

Niños que viven con un solo padre	37.5%
Niños que viven con padrastro o madrastra	7.0%
Niños de madre adolescente	5.2%
Niños de madre o padre alcohólico	18.0%
Niños de madre o padre drogadicto	15.1%
Niños de familia allegada	71.0%
Niños de familia con casa propia	29.0%
Niños con maltrato infantil identificado	36.0%
Niños con padres cesantes	19.1%

Las cifras que preceden deben tomarse como un síntoma, por supuesto, no como la fotografía de una realidad social más amplia que la escuela específica que se estudió. Pero, de cualquier modo, son aterradoras... el síntoma es aterrador.

Si se piensa que la enseñanza —aún imaginándola de altísima calidad— pueda por sí sola superar semejante situación familiar, sólo se sueña.

No sacamos nada, entonces, con mejorar la educación de los sectores populares, si abandonamos la familia en los mismos.

El Estado, directa o indirectamente, financia alrededor del 90% de la enseñanza nacional, en un sistema de gratuidad. Vale decir, financia toda la educación que recibe la gente modesta, la cual —innecesario parece decirlo— no paga ni tiene cómo pagar las escuelas ni los liceos de sus hijos. Pues bien, tiramos ese cuantioso dinero público a la calle si no se piensa y se aborda, simultáneamente con el problema de la enseñanza pública o gratuita, el de la familia.

Y no hay que hacerse ilusiones. La familia que favorece a la educación es la tradicional. La pareja estable y sus hijos. Las extensiones que hoy se quiere hacer del término «familia», pueden ser defendibles para otros efectos, más para el efecto educacional son patéticamente inútiles.

No podrá el Estado, quizás, detener completamente el proceso desintegrador que comprobamos, cuyas causas son profundas, poco conocidas y universales. Pero en cambio, puede:

- fomentar la preservación y extensión de la familia tradicional; y
- al contrario, no fomentar su extinción.

Hoy procede, en Chile, exactamente al revés: desampara la familia y al mismo tiempo, sin darse cuenta (supongamos), se estimula a desaparecer.

Lo segundo ocurre por el triunfo de ideologismos valóricos, manifestados en «ingenierías sociales». Aquéllos se copian servilmente de realidades o teorías o libros por completo ajenos a nuestro país y —con esta base irreal— modernos «desconformados cerebrales» (el célebre término de Encina) discurren las «ingenierías» en el escritorio y las aplican a un pueblo sufriente e indefenso.

Los ejemplos son muchos.

La igualdad legal de los hijos nacidos dentro o fuera de nupcias.

La obligación impuesta a los Servicios de Salud, en orden a esterilizar mujeres a su solo pedido... incluso a las apenas salidas de la adolescencia (dieciocho años), analfabetas y casadas, en este último caso sin necesidad de que el marido lo apruebe... ni siquiera lo sepa.

La promoción estatal de los anticonceptivos entre los jóvenes, aún implantando a niñas de quince o menos años mecanismos intrauterinos, sin permiso y hasta sin conocimiento de los padres, y repartiendo condones en los consultorios, a usuarios de los doce años arriba.

Los planes de educación sexual para escolares, que prácticamente significan marginar a los padres —otra vez, y en tan delicada materia— y estimular el sexo prematuro.

El aclamado fin de la censura fílmica, que significará el mercado libre, a cualquier edad, del video pornográfico.

Una ley de divorcio que avanza, y que contempla el abandono del hogar como método legal para que el cónyuge culpable imponga el término del vínculo al cónyuge agraviado y perjudicado. Etc. Etc.

Todos estos errores se cometen aduciendo la necesidad de frenar tendencias negativas que, sin embargo, en los mismos diez años de ideologización valórica e ingenierías sociales, no han hecho ni hacen sino agudizarse progresivamente. Así los abandonos del hogar; la violencia intrafamiliar, la escolar, o la callejera de «días de protesta» protagonizada por niños entre doce y quince años; el embarazo adolescente y los hijos fuera de matrimonio; el SIDA, que crece en Chile más que el promedio mundial, etc.

Y al paso que estas «ingenierías sociales» no cumplen ninguno de los objetivos a los cuales teóricamente se dirigen, arremeten contra la familia y continúan disolviéndola.

Si los anteriores son efectos antifamilia que propia aunque indirectamente derivan de la acción estatal, o que ésta fomenta y agrava, hay otros que vienen de una ceguera colectiva de la sociedad.

Es el caso de «la mujer que trabaja», emblemático orgullo de la posmodernidad y por cuyo incremento en Chile solemos autofelicitarnos.

Pero... ¿quién es aquí, esta mujer que trabaja? Hay ciertamente profesionales, artistas, ejecutivas, funcionarias, etc. Es la punta del Iceberg que vemos desde las «ocho manzanas». Pero la masa del Iceberg la forman las mujeres pobres, que por decenas o centenares de miles abandonan sus hogares todo el día, viajan horas y horas diarias en buses infernales para llegar a sus sitios de labor, y ganan salarios miserables -30% menos que los hombres, dice un estudio reciente- como operarias de industrias, empleadas de casas particulares, garzonas, auxiliares de salud, dependientes del pequeño comercio, etc. Generalmente no lo hacen por gusto, ni por complementar la remuneración de la pareja, sino porque ésta las ha abandonado, o no las provee suficientemente.

El hogar vacío por el trabajo de ambos cónyuges, representa la destrucción de la familia como centro formador de los hijos. Reemplazada en esta por la calle, con todos sus peligros.

En otros países el problema se reconoce y se hacen esfuerzos por solucionarlo o cuando menos paliarlo, v.gr., fomentando el trabajo a domicilio de la mujer. Aquí no, a nadie le importa.

Hace un tercio de siglo que —con la sola excepción del lapso de régimen militar— se viene diciendo a los pobres que tengan pocos hijos, para que la mujer trabaje y el salario de ambos cónyuges «luzca y haga progresar a una familia de tres o cuatro miembros como máximo. Los pobres han obedecido, su tasa de natalidad es ya casi la de países viejos, y el trabajo femenino se extiende, marea incontenible... Pero la miseria (20% de la población total), en ese tercio de siglo, no ha disminuido un ápice: la mujer laborante es explotada; los hijos viven en la calle, y la familia... la familia ya casi no existe.

Si se consiguiera atajar la destrucción de la familia popular, habríamos dado un gran paso —y el paso necesariamente previo o cuando menos simultáneo— para que avanzara la enseñanza pública, es decir la gratuita, la única que recibe el 90% de los chilenos en básica y media. Un avance que la aproximara a la calidad mínima, que hoy no tiene.

Pero dicho progreso depende además de otros factores, ya específicamente educacionales, que tampoco están en vías de solución. Y que, como decíamos, anulan o disminuyen el éxito de pasos positivos ya dados.

Este artículo enfoca, primordialmente, la importancia de la familia, en la educación. No hay espacio para mucho más. Pero conviene enumerar, siquiera, los anotados factores adicionales de carácter negativo:

El gasto público en la enseñanza básica y media, es aproximadamente la tercera parte del requerido, con extrema sobriedad, para que se obtenga el nivel mínimo del cual hablábamos arriba. Esta pobreza de recursos causa deficiencias generales que son obstáculos insuperables al progreso educativo, v.gr., los acostumbrados 40 ó 45 alumnos por curso.

Ha ido aumentando la tendencia a recentralizar en el Ministerio de Educación —ni siquiera en las Secretarías Regionales Ministeriales— diversos aspectos trascendentes de la enseñanza pública. Centralismo educacional significa mayor ineficiencia, mayor costo, y malgastar recursos. Es inexplicable, por ejemplo, que los mecanismos de rentas y estímulos del magisterio, o la confección de los textos escolares que se reparten gratuitamente, se discutan y definan o se realicen en el nivel central. Sin que participen las municipalidades (gestoras teóricas del proceso educativo), ni los establecimientos, ni los padres.

Escuelas, liceos y colegios gratuitos —especialmente los municipales— carecen de la flexibilidad indispensable para cumplir su tarea.

Así, en los establecimientos de las municipalidades (60% del total de alumnos), los directores son inamovibles y los profesores también, y éstos no se califican anualmente (caso único entre los servicios públicos). Los dineros que la dirección o la comunidad escolar puede mover con alguna libertad son irrisorios o inexistentes. Gracias al abuso que ha hecho el Ministerio de los «contenidos mínimos obligatorios» (CMO), de hecho los planes y programas han quedado fijos, inmodificables. Para el 2002 se anuncia, como gran avance, que los colegios, escuelas, etc., podrán al menos elegir los textos estatales; hasta hoy, se los repartía el Ministerio sin preguntarles nada, a su capricho. Y los que preceden son sólo unos pocos ejemplos de la inflexibilidad educacional que nos paraliza.

La educación es un arte, una interacción personal entre profesor y alumno. La burocracia la ahoga y esteriliza.

El avance de la enseñanza chilena, entonces, tiene este doble obstáculo: el problema de la familia, y las deficiencias del proceso mismo, algunas de las cuales hemos esbozado, y que casi todas provienen de quien paga la cuenta y por ello se cree con derecho y habilidad —eterno autoengaño— para decidir la música: el Estado. Pero, inevitablemente, la escoge muy mal y la toca peor.

EDUCACIÓN, GOLPE A LA POBREZA

Dos experiencias educativas ejemplares



Luisa Edwards M.
Periodista
Escuela de Periodismo
Universidad Finis Terrae

Salir de la pobreza requiere focalizar las políticas sociales. No sólo se trata de un problema de crecimiento económico y distribución del ingreso, sino que la tarea apunta, además, a una educación subvencionada –básica y media– de calidad, que permita a las personas romper por sí mismas el círculo vicioso de la miseria.

Luego de hacer un diagnóstico sobre la situación de la educación en el país, las investigadoras del Centro de Estudios Públicos Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine, concluyen que “seguir invirtiendo en educación no tendrá mayores resultados a menos que se instalen políticas que incentiven a todos los actores a hacer bien lo que les corresponde.”¹ Es decir, responsabilizar más directamente a todos los agentes y usuarios del proceso educativo. Por ello, en este número de la revista, hemos querido mostrar dos experiencias educacionales que, con diferente estilo, señalan un camino de excelencia.

Ya a principios del siglo pasado, las autoridades de la época coincidían en que el camino más efectivo para superar la pobreza era alfabetizar. En aquel tiempo existía una realidad patética donde el 86.5 por ciento de la población era analfabeta². Pese a que hoy la cifra ha descendido a un 3.4 por ciento³, aún persisten graves deficiencias en la calidad de la enseñanza que se les imparte a los sectores en situación de pobreza, como se hacía notar en el artículo precedente.

Las cifras arrojadas por la última encuesta de Caracterización Socio Económica (Casen), correspondiente al último semestre del 2000, desnudaron una cruda realidad: la distribución de la pobreza e indigencia en el país, entre 1998 y el 2000, prácticamente se mantiene invariable. Es decir, la pobreza bordea los 3 millones 80 mil personas, lo que equivale al 20,6% de

la población total.⁴ Y en el caso de los indigentes, éstos han aumentado en el período 1996–2000 desde 814.000 a 850.000 personas.⁵

Tras conocer los resultados de la encuesta, el historiador y Presidente de la Fundación Educacional Barnechea, Gonzalo Vial, ironizó en su columna de *La Segunda*⁶: “Es reconfortante que ahora todo el mundo esté de acuerdo en que no saldremos de la pobreza sin una educación gratuita –básica y media– de un nivel mínimo que todavía no se alcanza”.

En el mismo artículo, Vial insiste en que estamos frente a una verdad decisiva para el futuro del país y que, por esta razón, es necesario aclarar ciertos puntos que podrían distorsionar la realidad. En primer lugar, argumenta que la caída “estratosférica” de la miseria experimentada durante los noventa no fue tal. Se debió fundamentalmente a que se redujo desde un 45 por ciento, cifra ocasionada por la gran crisis de 1982 y por el ajuste que le puso término. Independiente de las interpretaciones estadísticas, lo cierto es que la pobreza dura –indigentes incluidos– se ha mantenido en torno al 20 por ciento por tres décadas consecutivas.

Habría que preguntarse ¿cómo es posible que esta situación no haya sido revertida pese al sinnúmero de políticas estructurales aplicadas por los gobiernos de turno y al sostenido incremento de las tasas de crecimiento económico? Es evidente, en-

tonces, que dicho crecimiento –aunque hoy a tasas más reducidas que en la década anterior– no es garantía por sí solo para elevar los niveles de empleo ni reducir la pobreza: “Porque treparse al carro del crecimiento y del progreso exige educación, y la gratuita, básica y media –la única que reciben los pobres– es de nivel detestable”, asegura Vial. Asimismo, es un convencido de que si el año 1987, al iniciarse la década del supercrecimiento, la enseñanza pública hubiese tenido una calidad mínima, “otro gallo nos hubiera cantado”.⁷

Consciente de la histórica falencia en materia educacional, la iniciativa privada ha venido a suplir en parte las deficiencias apoyada fundamentalmente en creatividad, talento y trabajo perseverante. Distantes en el tiempo, dos proyectos educacionales han asumido el desafío de superar la pobreza a través del mejoramiento de la calidad de la educación. Ambos han logrado consolidarse y cosechado insospechados éxitos. Sus fundamentos son explicados a nuestra revista por María Domeyko Matte, Secretaria General de la Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago, y Luz María Budge, Directora del colegio San Joaquín de la Fundación Marcelo Astoreca Correa.

Tradición educacional

En 1856, bajo el lema “¡Guerra a la ignorancia!” y en el marco del principio del Estado Docente que imperó durante el siglo XIX y comienzos del XX, donde la expresión fundamental era la enseñanza primaria gratuita, un grupo de jóvenes intelectuales creó la más antigua sociedad de instrucción que existe en Chile. Su urgente meta era elevar el nivel cultural de las clases populares: “Llama la atención lo visionario de este grupo de notables respecto a temas que hoy están en boga: el ecológico, el amor a la patria, el deporte y la salud”, enfatiza María Domeyko Matte.

Han transcurrido 145 años desde su creación, y hoy la Sociedad administra catorce escuelas de educación básica, más el

colegio Rafael Sanhueza, el Instituto Científico-Humanista Claudio Matte y el Liceo Técnico Profesional Italia, con una matrícula total efectiva de 18.970 alumnos.² Del mismo modo en que sus fundadores comprendieron que era indispensable la intervención de los particulares para satisfacer las necesidades educacionales de la población, los actuales timoneles, herederos del ilustre educador, benefactor y creador del famoso ‘silabario Matte’, Claudio Matte Pérez, mantienen la misma premisa: “La diferencia reside en que con el tiempo hemos ido aportando y probando nuevas técnicas y hoy tenemos diecisiete colegios exitosos”, agrega la Secretaria General de la Sociedad, que preside la socióloga Patricia Matte Larraín.

En cuanto a la importancia que ella le asigna a que la institución continúe en la familia, María –profesora de Historia y madre de cinco hijos– estima que esto “obliga a entregar lo mejor de sí”. Hace hincapié en que si bien la fundación data de 1856, Claudio Matte asume la presidencia en 1892, año del inicio del auge de la Sociedad y proliferación de los colegios: “Hago esta distinción, porque el éxito se debió al tesón de don Claudio; no sólo a su capacidad empresarial, sino a su generosidad. Financiaba a la mayoría de los colegios. Conseguía donaciones entre sus amistades”.

Hombre de vasta cultura –amaba a los clásicos y leía regularmente el “Times” de Londres, “L’Illustration” y la “Revue de Deux Mondes”–, el autor del Silabario volcó en las escuelas de la Sociedad sus ideas pedagógicas, sustentadas en tres principios básicos: el buen maestro, el buen edificio escolar y buenos programas y métodos.

Focalizar la capacitación

Desde sus inicios, la Sociedad ha focalizado sus esfuerzos en entregar educación de excelencia a niños de familias de escasos recursos, con el objeto de generar el derecho a la igualdad de oportunidades: “La idea siempre ha sido alcanzar los lu-

gares más difíciles, donde el Estado es incapaz de llegar por problemas de capacidad", señala María Domeyko. Por eso los colegios más antiguos están en el sector de Avenida Matta que, entonces, era la periferia de Santiago.

La Sociedad –normalmente llamada “las escuelas Matte”– tiene una tradición de logros educacionales y sus representantes aún mantienen la convicción que tuvo su benefactor: “estar donde más me necesiten”; emblema que inspira a quienes gestionan nuevos proyectos: “Nuestro futuro está abocado a tres grandes áreas. La primera, la JEC (jornada escolar completa). El objetivo es implementar esta modalidad en la mayoría de los colegios. No en todos, porque significa construir y ampliar, para lo que debemos esperar conseguir financiamiento, independiente de la imposición legal de adoptarla el 2005-06, cuando se cumpla el plazo”.

En la memoria del año 2000, Patricia Matte destaca que la mayoría de los colegios “fueron nuevamente reconocidos por el Ministerio de Educación con el Premio a la Excelencia Académica” y que el año 2002 siete establecimientos estarán con jornada extendida, “desafío que podemos abordar con tranquilidad, pues hemos estudiado cada proyecto con mucho detenimiento.”⁸

Otro tema muy importante para la fundación es el crecimiento a la educación media: “La primaria ha sido la tradicional de nuestros colegios. Pero si somos realistas, hoy la educación mínima aceptable es hasta cuarto medio. En la actualidad la educación básica no es el problema. En cambio, la media, sí. El cuarto medio es un requisito indispensable en cualquier trabajo. En especial, considerando que hay 140.000 jóvenes en edad de asistir a este nivel que se encuentran fuera, en la calle, con los potenciales peligros que ello implica: alcoholismo, drogadicción, embarazo adolescente, delincuencia”, señala María Domeyko.

Explica que dentro de los planes de ex-

pansión licitaron un sitio en la comuna de La Pintana, por petición expresa del alcalde, para construir un colegio de continuación colindante al que poseen, el cual llega sólo hasta octavo básico.

La tercera área se relaciona con la posibilidad de entregarles a los niños una educación realista, “que les permita desarrollar destrezas para que, una vez egresados –con una sólida formación en media-, elijan la educación superior, pero –al mismo tiempo- se inserten en el mercado laboral”.

“Por otro lado –añade– está el tema del crecimiento en cobertura. Acorde con la política fundacional de la Sociedad, pensamos responder al llamado de la comuna de Puente Alto de construir un colegio de kinder a cuarto medio, pensando en una educación donde se conjuguen el desarrollo vocacional y la excelencia académica”.

Hace cuatro años, la Sociedad echó a andar otro plan en conjunto con la Fundación Irrarrázaval. Se trata de un colegio femenino de enseñanza media donde se provee la formación científico-humanista y en asociación con un centro de formación técnica –en este caso Inacap-, se entrega la capacitación correspondiente. La acreditación es anual, de manera de que si la alumna deserta del sistema, ya cuenta con capacitación acreditada: “Ésta es nuestra actual apuesta –señala María Domeyko–, la que deseamos repetir en otros colegios. Lo interesante es que la instrucción se imparte dentro de la jornada escolar completa y, además, no se trata de cualquier título, sino que está en función de los intereses y capacidades de cada alumna”.

La Sociedad se ha propuesto, además, que los padres participen directamente de la educación de sus hijos a través del financiamiento compartido, de modo que toda la familia se responsabilice del futuro de cada joven: “Debemos ayudarlos para que ellos sean los primeros educadores y aprendan a enfrentar este desafío”, advierte.

Desafíos a futuro

Modernizarse permanentemente parece ser el norte de la tradicional institución. Hoy el objetivo más importante apunta a privilegiar la calidad de la enseñanza: “Incluso el método Matte se ha modernizado en la terminología, las ilustraciones, pero mantiene su línea”. Como parte de sus retos, quienes están a la cabeza no temen experimentar nuevas políticas.

Otra línea de conducta se relaciona con la gestión y capacidad de los profesores. Al ser particulares, los colegios no están adscritos al Estatuto Docente, situación que les permite actuar con plena libertad para evaluar a sus profesores según su desempeño. Así, los maestros que no rinden de acuerdo con las exigencias son apoyados académicamente. Ésta, sin embargo, es una excepción, ya que la Sociedad posee un plantel de profesores de muy buen nivel, no sólo en el ámbito académico, sino también en el humano: “Muchas veces tienen que hacer las veces de papá y mamá con los niños”, advierte.

Este gran desafío está ligado al compromiso del profesor con su gestión, lo que se proyecta en el rendimiento. El mérito se premia a través del cambio de categoría, de la capacitación anual y el pago de un bono de desempeño mensual, asociado al cumplimiento y el esfuerzo.

La participación de la empresa privada como cooperador de la función educativa, es clave. A juicio de María, las empresas deben tener presente que se van a beneficiar por la calidad del recurso humano generado gracias a estas iniciativas: “A muchos empresarios les interesa aportar a los colegios de su sector, porque allí se educan los hijos de sus empleados, lo que redundará en una mejor productividad, puesto que –por un lado– los empleados están contentos por el buen nivel educacional que están recibiendo sus hijos y –por otro lado– es posible que en un futuro esos jóvenes pasen a formar parte de la empresa”.

Fundación Marcelo Astoreca: proyecto innovador

Cuando un grupo de jóvenes profesionales formados en la Escuela de Ingeniería del Campus San Joaquín de la Universidad Católica, crearon la Fundación Marcelo Astoreca en memoria de un amigo fallecido prematura y trágicamente en un accidente automovilístico, nunca se imaginaron que este proyecto educacional tomaría tanto vuelo.

Al año de su deceso —en 1990—, la experta en educación y ex jefa de Marcelo en la Secretaría de Desarrollo Social, Patricia Matte, convocó a sus compañeros a levantar una obra en recuerdo de quien fuera un acérrimo luchador por la superación de la extrema pobreza, su círculo vicioso y secuelas. Desde el sector público, Astoreca diseñó novedosas y eficaces políticas que fueron aplicadas con trascendentales resultados sociales. El inspirador de la Fundación dejó como lección de vida que es posible combinar la preocupación por los problemas sociales con la aplicación del rigor y la técnica para solucionarlos.

“Marcelo realizó varios proyectos —relata Luz María Budge, directora del colegio San Joaquín— en los cuales distinguió aquellos factores que no debían tener los colegios de extrema pobreza. Determinó la manera y circunstancias en que se debían modificar ciertas estructuras y hábitos familiares. La idea es que los mismos niños se transformen en monitores de buenas costumbres en hogares donde éstas no existen”. Éste es el espíritu del establecimiento que materializó las aspiraciones del joven equipo, que preside Felipe Larraín Aspillaga.

Los buenos proyectos parecen estar predestinados, y este colegio modelo no fue la excepción. El grupo de amigos de Marcelo consiguió que el alcalde de la comuna de Renca, que conocían desde sus tiempos de trabajo en Odeplán, les donara el terreno y así pudieron partir.

Rodeado de humildes viviendas que dan

cuenta de la difícil situación de pobreza que viven sus moradores, se erige esta suerte de oasis. Una austera, pero cómoda construcción de madera pintada de blanco y azul colonial, da la bienvenida a los visitantes y a sus residentes. Se respira un aire limpio pese a la contaminación ambiente. La pureza del entorno no tan sólo se explica por el orden y los detalles ornamentales, sino —principalmente— por el espíritu solidario que reina en cada uno de los rincones.

“Hay un espíritu de amistad”, comenta Luz María... y se palpa: “Lo más destacable es que estos ingenieros no tenían una especial vocación por la educación, sino que se han ido envolviendo. No han faltado ningún martes. Son personas muy ocupadas y, sin embargo, todas las semanas están aquí involucrados en los vidrios que hay que reponer, en las notas que se están sacando los niños, el desempeño de los nuevos profesores o la evaluación de los posibles seminarios para los docentes”, revela con satisfacción la directora.

Este espíritu de cuerpo genera —además del sentido de misión y coincidencia de criterios— una mística particular que también se trasmite a los profesores: “Ellos recuerdan que la motivación original de estar impartiendo clases aquí —que no es precisamente ganar dinero— es que son capaces de remontar las adversidades de la pobreza”. La intención de la Fundación es que este proyecto se replique; sin embargo, hay un elemento imposible de clonar: las personas: “Es posible reproducir un modelo, el *know how*, los planes y programas. Pero lo importantes es ver cómo traspasar la esencia del proyecto para crear grupos que se mantengan cohesionados. Es lo más difícil de todo”, advierte.

La amenaza del entorno

Si bien reproducir experiencias humanas es complejo, los once años de funcionamiento del colegio avalan el éxito que el equipo ha logrado, como atestiguan los resultados obtenidos en la Prueba SIMCE,

los mejores de la comuna, y a nivel de los particulares pagados en la enseñanza del castellano. En este triunfo no sólo están involucrados los gestores, sino también sus beneficiados: los niños. De esto dan testimonio las dos generaciones de alumnos egresados, pese a que no fueron educados desde kinder: “Los recibimos en tercero o cuarto básico. Muchos no sabían leer ni escribir”, recalca la directora. No obstante, rindieron la Prueba de Aptitud Académica y, aunque en la primera promoción no hubo interés en la universidad, sí ocurrió con la segunda hornada, la cual registra cuatro estudiantes que optaron por la enseñanza superior.

A pesar de este logro, la mayoría de los jóvenes del colegio San Joaquín no baraja esta posibilidad: “Frente a la palabra universidad se paralizan, no se la creen. Desconocen la ruta de acceso: cómo averiguar, entrevistarse con la asistente social. Y aunque puedan obtener una beca, se ven imposibilitados de aceptarla por todos los gastos que ésta involucra: compra de materiales, locomoción, alimentación. Se les viene el mundo encima”.

Luz María reconoce que posiblemente esta actitud se deba a que sus alumnos están más resguardados que sus pares de la comuna: “Salen como niños protegidos en un ambiente desprotegido. Tenemos claro que aquí están en una torre de cristal, porque pese a que el niño vive en un ambiente vulnerable, tiene a su disposición ayuda profesional, con la cual no contará una vez fuera”.

A diferencia de la mayoría de los establecimientos municipalizados y subvencionados, para las autoridades de este colegio la formación valórica es un aspecto capital. De ésta dependen —en gran medida— la formación de destrezas y la continuidad de los buenos hábitos: “Fui la que más insistió en crear la enseñanza media, a pesar de que es la etapa más ingrata, donde menos satisfacciones se obtienen en términos de resultados académicos, donde es más difícil motivar, donde los niños sonríen mucho menos”.

Pero no sólo de buenas costumbres se edifican los valores, sino que además —y de manera primordial, para este grupo— a base de una orientación católica. En este sentido la docente es categórica: “Esto no significa que excluyamos a los mormones o a los testigos de Jehová. Pero dentro del colegio nos persignamos, rezamos el rosario, participamos en asambleas religiosas y todos los viernes celebramos misa en nuestra capilla. Intentamos hablar desde el espíritu de la Iglesia Católica. Nuestros puntos de vista son clarísimos, no dejan espacio para dudas”.

La claridad de las posturas, sin embargo, se tropieza con el ambiente que rodea a la extrema pobreza: “Nuestro nivel de penetración valórica en los jóvenes es definitivamente menor que el del entorno. Una cosa es cuánto logremos hablar o explicar, en circunstancia de que existe un contexto que boicotea lo que intentamos transmitir. A partir de octavo básico nuestro gran ‘gallito’ es contra la calle. Las madres intentan retardar lo más posible ‘abrir la puerta’, pero una vez abierta, se desboican”.

Pese a esta realidad, la directora no flaquea: “Competimos, luchamos y peleamos contra ella. Algunas veces ganamos; otras, ella nos vence. Nuestro objetivo es empatar cada *round* hasta que el niño llegue a la adultez, cuando pueda valorar lo que aquí ha aprendido y discriminar lo bueno de lo malo. Y quizás, a largo plazo, predomine lo que aquí se les inculcó por sobre lo que la calle les mostró”.

Autonomía versus regulación

Además de la mística, el entusiasmo y la constancia, los resultados hablan por sí mismos. El colegio cuenta con un plantel de quinientos alumnos distribuidos en kinder, básica y media, el cual se financia a través del aporte estatal —que cubre el 60 por ciento del gasto total por estudiante— y se adjudica en relación con la matrícula y asistencia. La diferencia se obtiene mediante el apadrinamiento de particulares, quienes financian parte de la educa-

ción de un niño con una UF mensual, diversas actividades sociales organizadas por la Fundación con los padres; y la contribución de empresas privadas, algunas de las cuales pertenecen a los mismos ex compañeros de Ingeniería de la Católica. En cuanto a la alimentación, ésta corre —parcialmente— por cuenta de la JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas) y por los propios niños.

Luz María es una convencida de que la JEC (Jornada Escolar Completa) y una sólida formación de conocimientos, son las principales instancias que permiten elevar la calidad de la educación: “Mientras más conocimientos lleguen a sus cabezas, más libertad les damos. Porque van a poder relacionar ideas y así podrán crear. No les podemos exigir creatividad a quienes no saben”, sentencia.

Con relación a la capacitación de destrezas durante la enseñanza media, las autoridades del colegio testearon lo que verdaderamente ocurría en este campo, con el objeto de no caer en equívocos a la hora de insertar a los alumnos en el mundo laboral. Así, el estudio reveló que los empresarios privilegian buenos hábitos por sobre lo que certifica un diploma. La mayoría se inclinó por una aceptable presentación personal, responsabilidad —en especial relacionada con el consumo de alcohol—, y que de preferencia fueran personas relacionadas con los empleados y la comunidad.

A la luz de los resultados, se creó un “híbrido” gracias a las horas de libre disposición que el Ministerio contempla dentro de la JEC. Durante este horario los alumnos se capacitan —mediante la acreditación de Inacap— en la enseñanza media. Los primeros cuatro semestres en Gestión en Administración, y los cuatro restantes, en Control de Calidad. Además, los jóvenes participan con dos horas semanales en un programa de computación, que realiza el Centro de Extensión de la Universidad Católica, el cual entrega un diploma que certifica el manejo de los programas Excel, Power Point, Word e Internet: “Egresan

con cuatro títulos debajo del brazo", declara con orgullo la directora.

En la medida en que existan pocas trabas burocráticas y se puedan implementar programas propios, Luz María pronostica que la educación tendrá resultados positivos: "La palabra libertad queda flotando en el ambiente. Entiendo que existan regulaciones. Pero tal vez debiera haber algún sistema que, cuando se demuestra un funcionamiento eficiente, permita ir ganando más espacios y libertades".

Más allá de los avances tecnológicos y curriculares, la calidad de la educación subvencionada parece ser la gran apuesta en el desarrollo del país y en la superación de la pobreza, en particular. En esta empresa todos los actores comparten algún grado de responsabilidad: los alumnos, aprovechando las oportunidades que el sistema educacional les ofrece; el Estado, apoyando la iniciativa privada y la creatividad de los establecimientos; y los profesores, capacitándose y dignificando su vocación de servicio. Por otra parte, es fundamental que los colegios innoven para entregar un servicio más eficiente y que los padres apoyen a sus hijos en su quehacer diario para hacer crecer la comunidad educativa y darle —entre todos— un golpe bien asestado al círculo vicioso de la pobreza.

- 1 El Mercurio, Artes y Letras. 13 de mayo del 2001. E13
- 2 Mariana Aylwin, Carlos Bascuñán, Sofía Correa, Cristián Gazmuri, Sol Serrano, Matías Tagle. *Chile en el siglo XX*, pág. 76
- 3 Estadísticas de *Chile en el siglo XX*, pág. 91
- 4 *Encuesta Casen: se estanca disminución de la pobreza en Chile*, La Segunda, 13 de julio de 2001
- 5 *Combate a la Pobreza: Lecciones de la Casen 2000*, Temas Públicos, Instituto Libertad y Desarrollo, julio 2001. N° 536, pág. 1
- 6 Gonzalo Vial Correa, *Divagaciones educacionales*, La Segunda, 10 de julio de 2001
- 7 Gonzalo Vial Correa, *El rito inútil*, La Segunda, 3 de julio de 2001
- 8 Memoria Sociedad de Instrucción Primaria, año 2000, pág. 11
- 9 Memoria Sociedad de Instrucción Primaria, año 2000, pág. 3

EN BUSCA DE LA PASIÓN PERDIDA



Rodolfo Paredes B.
Periodista y profesor.
Escuela de Periodismo
Universidad Finis Terrae

«Este artículo podrá ser aplicado y utilizado libremente por cualquier profesor que esté dispuesto a compartir una estrategia de enseñanza con otro». (1)

Con este sugerente pie de página, el profesor Gerald Grow, académico de la Escuela de Periodismo en la *Florida A & M University* en Tallahassee, concluyó un breve artículo sobre algo aparentemente tan lejano de las aulas universitarias como el humor. El humor como herramienta para estimular a los estudiantes de periodismo. Para estimular su creatividad, su interés por aprender. Ése era su aporte para un organismo llamado *ERIC (Educational Resources Information Center)*, basado en la Universidad de Indiana (2).

ERIC es considerada, hoy en día, la fuente de información educacional más grande del mundo, con más de un millón de documentos y artículos sobre investigación y práctica educativa. Sobre periodismo reúne en estos momentos doscientos treinta y tres mil setecientos setenta documentos. O sea, una cuarta parte de sus reservas. Casi un cuarto de millón de experiencias, ejercicios y sugerencias. Y cada uno encierra su propia solicitud de nuevas ideas. Porque nunca es suficiente.

No menos sintomático que la frondosa colección de "nuevas ideas" recopiladas por ERIC es el esfuerzo de innumerables organizaciones norteamericanas ligadas a la prensa, como la *Newspaper Association of America*, enfrascadas en una intensa campaña por reconquistar la pasión de los estudiantes secundarios

por estudiar periodismo. La secundaria se considera en Estados Unidos el mejor lugar para generar interés en el periodismo como carrera, y para convertir a los estudiantes en lectores de diario de por vida. Hodding Carter III, presidente y director ejecutivo de la Fundación Knight, resumió este esfuerzo en pocas palabras: "Estamos tratando de inspirar a los jóvenes a creer de nuevo en que ésta (el periodismo) es una profesión noble y útil". (3)

El fenómeno es mundial: la enseñanza del periodismo está sedienta de nuevas energías para conquistar a un alumnado cada vez menos entusiasta ante las fórmulas tradicionales. Para volver a encantar a los jóvenes que eligen esta profesión esencialmente ligada a una vocación profunda.

pero que transitan por las salas de clase con creciente apatía y desaliento.

Leyendo sobre experiencias de otros países, recordando más de una reunión de profesores en nuestra propia facultad, revisando mis propios recuerdos de quince años como ayudante y profesor, distingo los mismos viejos fantasmas que no siempre, pero sí a menudo, pueblan las salas de clase: una vaga sensación de desaliento. Ese extraño letargo que se teje porfiadamente entre sillas y pizarrones; la creatividad adormecida tanto como la capacidad de asombro y la sed de explorar; la desazón ante el ejercicio futuro de la profesión; la tarea como trámite más que como desafío; la nota como único trofeo, último y concreto; el bombardeo informativo multiplicado y centuplicado por la tecnología hasta el punto de hacerse inmanejable y hundir a los alumnos en la *information anxiety* o ansiedad informativa descrita por los norteamericanos hace casi veinte años como un monstruo de mil cabezas que sofoca y aturde. Por último, la realidad llamando a la puerta y la apatía cerrándosela en la nariz.

Es verdad que todos pasamos, en uno u otro momento, por ciertos períodos de desmotivación. En mi época de estudiante, bajo la sombra de interminables restricciones a la libertad de prensa, el desaliento estaba estrechamente ligado al oscuro panorama del ejercicio del periodismo. A la frustración de no poder responder genuinamente al derecho del público a la información. Al descrédito heredado de los excesos previos al gobierno militar y a esa nueva cuota de descrédito que se iba sumando a medida que prevalecía una prensa amordazada, temerosa y castigada.

Así y todo, Periodismo seguía creciendo como la opción favorita de más y más estudiantes recién egresados de Enseñanza Media. Se iba transformando en una de las carreras más deseadas. Con la llegada de la democracia y la paulatina desaparición de muchas de las trabas que padecimos en los años ochenta, el horizonte se

iba haciendo más prometedor. Quedaba tanto por hacer de nuevo. Otra vez era posible aspirar a nuevas cotas de calidad profesional. Pero la pasión por el periodismo definitivamente no palpita como podría esperarse.

¿Qué fue de la vitalidad y la energía entre los estudiantes de periodismo? ¿Qué fue de aquellos tiempos en que la noticia de última hora nos lanzaba un escalofrío por la espalda y nos ponía en marcha para saber más? ¿Por qué ahora que el mundo entero está al alcance de un "clic" el reporte de los estudiantes a menudo sobrevuela las historias, los temas y los personajes sin detenerse siquiera a escucharlos. O a veces hasta sin descubrirlos? ¿Dónde se fueron quedando la curiosidad y la inquietud por investigar? ¿Es sólo un síndrome de las nuevas generaciones? ¿O es también un desafío para que los profesores encontremos el modo de re-encantarlos con la profesión?

David Mac Farland, profesor asociado de periodismo y comunicación de masas en la Universidad Estatal de Kansas, Estados Unidos, decidió hace veinte años escapar de los fantasmas de la sala de clase. En términos figurativos, rompió los muros, las sillas y el pizarrón. Una clase titulada "Introducción a la Televisión" le dio la oportunidad. En ciertas clases a lo largo del semestre trasladó a todos sus alumnos a su propia casa, para ver entre todos ciertos eventos noticiosos especiales. El aliado con que todos contamos hoy en día, el reproductor de videos, aún no había hecho su aparición en las salas de clases. Mac Farland se las ingenió para seguir con sus alumnos una jornada electoral poniendo tres televisores lado a lado en su sala de estar.

Hoy en día, Mac Farland dicta una clase sobre "Conceptos de Producción de Medios Electrónicos" y su receta sigue siendo la misma. La cita es en su casa para cenar y ver una película. Juntos comparten, critican y comentan. El resultado: toda una experiencia en la formación de equipos, renovada creatividad entre los alum-

nos, un invaluable contacto directo con las materias que salen de los libros para volverse palpables y reales.

La definición de la enseñanza, según Mac Farland, es que se trata de una religión. Y los buenos profesores, son, en cierto modo, evangelistas. "Los buenos profesores se preocupan de la ética y la moral en su profesión tal como si fuera una religión. No sólo somos proveedores de hechos y datos. ¿Qué sería de la información sin interpretación? ¿Qué sería la información sin análisis? Y, por último, ¿qué es la información sin una comprensión apropiada sobre su uso? (4)

A fines de los noventa, la fórmula seguía demostrando su éxito. Y de algún modo me hizo recordar mis primeros años de Enseñanza Básica en una escuela de Edimburgo, Escocia. La entrañable señora Holmes nos tomaba de la mano a un par de chilenos, dos japoneses, dos noruegos y una estudiante de Pakistán para enseñarnos inglés e historia inglesa en su propia casa o directamente en los escenarios que su atiborrado automóvil pudiera alcanzar. Solía haber té, juegos y pastelillos, pero lo que había en el fondo era un entorno para obligarnos a compartir, hablar y comentar en el único idioma posible: el inglés. Y qué mejor modo de aprender historia inglesa que recorriendo con ella lugares como la casa del escritor Robert Louis Stevenson, con todos sus libros y recuerdos al alcance de la vista y de la mano.

Mac Farland y la señora Holmes, cada uno a su manera, aportan una fórmula posible, pero —por cierto— restringida a grupos pequeños, a una disponibilidad de tiempo, voluntades y recursos que hoy por hoy son una auténtica rareza. Pero irradian también un espíritu que puede recuperarse porque trasciende el tiempo y las circunstancias. Por un lado, los profesores que comparten esa visión de *evangelistas*, que demuestran auténtica pasión por lo que enseñan, representan el primer elemento necesario para encender en los alumnos la pasión por lo que estudian y esa indis-

pensable sed por saber más, por abrirse a la cultura en todas sus expresiones. Es cierto: el tiempo apremia, apremian otras cien obligaciones diarias, pero mantener aquel espíritu no siempre exige tanto tiempo. A veces, es sólo cuestión de ingenio o de unos minutos más para preparar la clase.

Un fragmento literario leído en voz alta en una tarde de otoño a menudo me sirvió para dejar volar la imaginación y aterrizarla después en tres o cuatro conceptos sólidos sobre narrativa aplicados al periodismo. Un breve poema me sirvió tantas veces para enseñar en dos minutos la eficacia de un buen final. Y una sinfonía resonando desde un improvisado equipo de audio portátil abrió un espontáneo debate sobre conceptos de tensión en el relato periodístico. Que alguien pidiera después el libro de poemas o el disco de tal o cual compositor fueron simplemente valores agregados.

Tal vez más importante que todo esto, las iniciativas de aquellos maestros "evangelizadores" representan, a mi modo de ver, un estímulo para reformular continuamente el modo en que los profesores pueden lograr que los alumnos se aproximen a la realidad del ejercicio futuro de su profesión, trascendiendo las restricciones que impone el marco de una sala de clases y un horario establecido. Entre mis propios alumnos de cursos terminales, detecto a menudo una sed insatisfecha por entrar en contacto con el periodismo real. Y ese contacto, con todo lo bueno y lo malo que permite descubrir, es un recurso que podemos explotar más a fondo, en más oportunidades, en diferentes formas.

Representa también un esfuerzo por hacer que los alumnos comprendan y validen la importancia de encontrarse cara a cara entre ellos como socios y protagonistas de su propia enseñanza y no sólo como oyentes pasivos ante el pizarrón. Mejor que ninguna otra carrera, el periodismo tiene todas las oportunidades para que se encuentren también con lo que ocurre en su propia ciudad y de lo que a menudo sólo han oído hablar. A dejar de ser

espectadores lejanos que contemplan los hechos noticiosos a través del filtro de los medios. Porque, como veremos más adelante, ese filtro —sin un espíritu crítico, sin la práctica continua que permite trascenderlo y llegar más a fondo— conlleva el riesgo de repetir sus errores y distorsiones.

Ello implica, desde luego, alentarlos a descubrir por sí mismos las aristas de un hecho noticioso en particular o de un fenómeno social digno de comunicarse. Recuerdo perfectamente cómo se fueron enriqueciendo los reportajes de mis alumnos de *Taller de Reportaje* en la medida que descubrieron las técnicas de reporteo que no apuntan sólo a “decir” las cosas, sino a “mostrarlas”. Algo tan válido en prensa escrita como en televisión.

Artículos como “Acción Humana como Reporteo” de Soledad Puente (5) o “Rutinas Periodísticas en Chile: una transición incompleta” de Paulo Ramírez (6), ayudaron notablemente. El primero, para aprender a abordar los temas noticiosos a través de los seres humanos que hay detrás, de sus realidades, de cómo los impacta a ellos. Ver y compartir unas cuantas horas con un ser humano común y corriente, convertido en *experto* no por sus títulos ni por su condición de *fuentes oficiales* se tradujo en historias creíbles y palpables, donde sí era posible “mostrar” en vez de sólo decir y donde cada historia era nueva y única.

Un tema recurrente como el desempleo, por ejemplo, adquiere rostro, vive, sufre y se encarna más allá de las cifras. Por consiguiente, se hace más humano, mucho más fácil de comunicar y de comprender. Desde lo particular adquiere toda su dimensión lo global, que es por definición anónimo, lejano y frío. Los propios alumnos se sienten mucho más protagonistas en la elaboración de sus historias. Saben más y mejor de lo que están escribiendo. Vieron, sintieron y conocieron lo que después mostraron, lleno de auténtica información. La cercanía con la realidad vivifica y energiza la vocación aletargada.

Hoy en día existe abundante literatura especializada y artículos de investigación periodística que les enseñan a los alumnos claves novedosas y prometedoras para mejorar su trabajo, su enfoque, el modo en que abordan un fenómeno noticioso, y que les permiten elaborar un producto revitalizado, más cercano al público, más rico en matices y en auténtica información.

Una pregunta frecuente es cómo pedirles a los alumnos de periodismo trabajos que realmente penetren más allá de la “primera capa de verdad” que tan acertadamente define Paulo Ramírez. Cuesta encontrar ejemplos en la prensa diaria, en los medios audiovisuales, víctimas aún de viejos vicios como la falta de reporteo, de exactitud y precisión. Ligados aún mayoritariamente a las fórmulas de reporteo que inhiben la capacidad creadora de cada uno.

Ninguna tan nociva como el apego incondicional e irreflexivo a las fuentes oficiales. Ellas lo saben y lo aprovechan, como lo he podido comprobar durante once años en el programa “Contacto” y durante casi un año en el Departamento de Prensa de Canal 13. Pautan a la distancia, definen lo urgente y lo importante, marcan la agenda, ocultan o liberan información según su conveniencia, matan o reviven los fenómenos noticiosos.

Los alumnos son testigos, pero también víctimas de ese ejemplo. A menudo defienden las deficiencias de sus propios trabajos con un categórico ejemplo del mismo error en un medio escrito o en un noticiario de televisión de reconocida influencia. Y no sólo eso: ellos mismos resienten la mediocridad de los medios informativos y le asignan una cuota importante en aumentar su propio desaliento frente a las expectativas de su enseñanza y de su profesión. Se quejan de la *uniformidad* en el producto que entregan los medios a diario. Describen a los periodistas como un *rebaño* que sólo responde al llamado de esas fuentes. Y temen, en consecuencia, que estén destinados a sumarse a él.

¿Pero acaso basta con resignarse a esas

insuficiencias y repetirlas "porque así lo hace tal diario, tal revista o tal canal de televisión? ¿Quiénes si no los alumnos de hoy están llamados a superar esos defectos, a erradicar esos vicios en el futuro? Hacerlos conscientes de esa responsabilidad es también un modo de atizar su creatividad y su espíritu crítico frente a lo que ven y leen. A reconocer el reporte de calidad y desdenar lo mediocre. Empezando por establecer un método enriquecedor para analizar y corregir sus propios trabajos, cuando replican los errores más habituales de los medios. O, mejor aún, cuando logran evitarlos.

En su artículo sobre el humor en la enseñanza del periodismo, Gerald Grow reconoce los méritos de cultivar este recurso para que los alumnos enfrenten sus propias faltas y las de sus compañeros con una sana dosis de ironía al momento de la corrección oral y pública de sus trabajos. Lo mismo podría hacerse en un análisis colectivo de la prensa diaria, pero de un modo constructivo y no sólo como un pasatiempo burlón y soberbio.

El objetivo esencial que define Grow es lograr un clima distendido que favorezca un proceso de *feedback* enriquecedor como contrapartida a la corrección agresiva o simplemente muda que, finalmente, inhiben la creatividad y la indispensable autocritica. "¿Nunca has tenido la sensación de que el profesor y los demás alumnos estaban respondiendo a tu trabajo en un modo que resultaba francamente doloroso?" -le preguntaron a Grow sus alumnos. "¿O que perdían por completo de vista el punto central?"

Le hablaron de profesores que en ocasiones malinterpretaban por completo lo que habían escrito. O que ignoraban lo que habían escrito mientras los penalizaban indiscriminadamente por errores de puntuación y ortografía. Momentos en los que habían trabajado muy duro para escribir algo y sólo recibían críticas desalentadoras a cambio de su esfuerzo. Ocasiones en que recibían una estupenda nota sin el menor comentario que los ayudara a en-

tender lo que habían hecho bien.

La rebeldía es una característica inherente a la juventud y en especial a los estudiantes de periodismo. En su fase de formación, hoy existe todo un campo por donde encauzar esa rebeldía y esa disconformidad que a menudo irradia una falsa imagen de apatía. Ellos pueden cambiar el modo en que se hace periodismo en Chile. Y de esa conclusión surge una veta riquísima para vitalizar la enseñanza. Es un desafío al orgullo del alumno, a su vocación y también al ingenio del profesor, que no sólo debe estimular su capacidad de observación crítica, sino que debe ser capaz de buscar y exponer consistentemente ejemplos dignos de seguir. Sólo de ese modo parece legítimo exigir de los alumnos un esfuerzo adicional que supere el simple "empate" de calidad con lo que aparece publicado en los medios. Sólo ante esos ejemplos cabe cotejar sus trabajos y asignarles una calificación. Howard M. Ziff, profesor de periodismo en la Universidad de Massachusetts, ex reportero y editor de *The Chicago Daily News*, apuntó en 1992 una notable reflexión en su artículo "The Closing of The Journalistic Mind": "Los profesionales serios del periodismo, tanto como los educadores serios del periodismo, exigen más de la enseñanza del periodismo que producir empleados adeptos a repetir en forma rápida y barata las viejas rutinas y los viejos errores". (7)

Parece un objetivo difícil, pero las herramientas están a la mano. En la medida que los alumnos reciben del profesor la capacidad de reconocer las viejas rutinas y los viejos errores, cada trabajo se vuelve algo completamente novedoso y creativo. Se rompe el letargo de estar repitiendo lo que todo el mundo hace en la profesión. El desaliento de cubrir *otra vez* el mismo tema, los mismos lugares, las misas personas.

-¿Puedes ver algo?

-Sí. Cosas maravillosas.

(Diálogo entre el explorador Howard Carter y su mecenas, Lord Carnarvon, ante

la tumba recién descubierta de Tutan-kamón. 1922)

Nunca antes hubo más recursos para construir un producto nuevo, para descubrir nuevos temas y nuevos enfoques. Pero, curiosamente, eso mismo tiende a generar una sensación de abatimiento. Tanta información, tantas fuentes, tantas cifras. Parecen inmanejables, imposibles de dimensionar. ¿Dónde está la certeza del punto final? ¿Dónde está la última palabra y la última cifra si mañana habrá cien mil documentos nuevos sobre el mismo tema?

Es el síndrome de la era de Internet. Aquella "ansiedad informativa" que mencionaba antes, y que lleva dos décadas creciendo como una ola que, lejos de energizar y activar la mente y la pluma, las sofoca y las desconcierta.

Hace apenas catorce años, terminé mis estudios universitarios en la Pontificia Universidad Católica de Chile con un examen de grado escrito a máquina en una vetusta *Olympia* que hasta el día de hoy repiquetea en mi memoria. El mayor avance de la Escuela era un teletipo no menos ensordecedor, pero estábamos agradecidos de ese flujo incesante de noticias. Reportear era una larga tarea de días y días de un lugar a otro, por cierto sin la ayuda del teléfono celular. Y el teletipo, sin duda, acertaba camino.

Con esa experiencia, siempre esperé que el reporte en la era de *Internet* fuera una herramienta estimulante para la sed de búsqueda de mis alumnos. Sin embargo, pocas veces he recibido trabajos que reflejen en algo esa veta inagotable de información. Al parecer, su utilidad sucumbe ante su exuberante abundancia. Pero no es por falta de acceso o de interés. Es que falta precisamente cultivar las herramientas para cortar la maleza de esa selva y ver el paisaje con claridad. Para comprender que allí donde todo parece ya estar dicho y escrito por alguien, siempre es posible extraer algo nuevo. Esas herramientas las aporta el periodismo de preci-

sión y sólo hace falta afinar el ojo de los alumnos para que comiencen a ver entre los datos, los textos y los números. Ellos mismos me han expresado su desaliento ante el viejo y a veces injusto comentario de que el periodismo "es un océano de conocimiento con un centímetro de profundidad". ¿Pero qué les impide explorar más a fondo? ¿Podemos alimentar ese hábito y convertirlo en una veta renovadora del periodismo?

Los alumnos de periodismo, humanistas por excelencia, temen instintivamente a las matemáticas, a las fórmulas y a las cifras. Cuesta que las utilicen, porque parecen demasiado lejanas a la esencia de un cronista o de un contador de historias. Pero en cuanto descubren que cruzar unas cuantas cifras, aprender a leer las encuestas con un ojo inquisidor o recopilar datos estadísticos les abre un mundo de nuevas evidencias, nuevos temas para investigar o fenómenos sociales insospechados, renace la vocación de exploradores que todos llevamos dentro. Descubren algo nuevo. Sacuden el polvo de una agenda noticiosa anquilosada, cubren una historia decenas de veces repetida con un lente distinto y se sienten otra vez descubridores, creativos y no repetidores de viejos vicios y rutinas.

El profesor J.T. Johnson, del departamento de Periodismo de la Universidad Estatal de San Francisco, publicó en 1994 un interesante artículo titulado: "Cibernética Aplicada y sus Implicancias para la Enseñanza del Periodismo". Aunque el título parece intimidante, sus conclusiones son una valiosa lección sobre este punto:

"Por muchos años ha existido la creencia no escrita de que los estudiantes universitarios entran al campus razonablemente experimentados en las destrezas tradicionales de investigación y análisis. En consecuencia, la base de la educación periodística podía estar en el trabajo productivo de la profesión. Cómo escribir un lead, organizar una historia, editar, copiar y diseñar una página fueron, comúnmente, el fundamento de la instrucción. Era raro el

currículo periodístico que enfatizara técnicas de reporteo que no fueran entrevistas. Pero los cambios en los modos y técnicas de almacenamiento y recuperación de la información cambiaron el entorno intelectual y de trabajo de los periodistas y de los que enseñan periodismo. El proceso intelectual descrito por los investigadores de las ciencias de la vida y de la computación: input de datos, análisis y output, proveen un andamiaje teórico sobre el cual los educadores del periodismo pueden levantar un currículo que ayudará a preparar a los estudiantes para el entorno de su profesión en las décadas por venir. Eso sí, construir un monumento tan útil requiere invertir tiempo y dedicación por parte de todos los que se dedican a la enseñanza del periodismo y los que la administran". (8)

Hay una crítica recurrente entre mis alumnos de periodismo que parece contradictoria, pero que me interesa abordar en cuanto ha llegado a convertirse en un factor importante de confusión y desánimo. Por un lado, especialmente entre los que están a punto de egresar y ya han realizado su práctica profesional, hay una fuerte crítica a lo que ellos denominan "exceso de conocimientos teóricos". Todo un campo de conocimientos cuya utilidad no parece evidente ni acorde con su experiencia inmediata de la profesión. Por otro, y simultáneamente, prevalece una suerte de desaliento ante la visión externa que perciben del periodismo como una especie de *hermano pobre* entre las carreras universitarias, a veces *mediocre* y *esencialmente técnico*.

Ambas críticas han dado pie a innumerables artículos en los que se debate cuál debería ser la naturaleza de la enseñanza actual del periodismo. Un debate que a menudo genera dos frentes o dos ópticas para la función académica: el de los periodistas profesionales que enseñan sus destrezas y difunden los conocimientos que emanan de su experiencia diaria, y el de los que aspiran a una formación teórica más profunda y acabada, más cercana a lo que es una facultad de comunicacio-

nes que a una escuela de periodismo.

En su artículo "No Experience Necessary", John Wicklein examinó detalladamente la batalla que se vive al interior de numerosas universidades norteamericanas por rescatar el alma de la enseñanza del periodismo. Una batalla en la que, según sus conclusiones, profesores con un vasto currículo esencialmente teórico, brillantes masters y doctorados, están derrotando a los profesores cuyo mérito esencial es el ejercicio regular de la profesión. (9)

Ellen A. Wartella, decano de la Escuela de Comunicaciones de la Universidad de Texas en Austin, con cerca de mil estudiantes de periodismo, defendió el avance de los profesores teóricos: "La educación no consiste en una definición estrecha de la enseñanza profesional... Estamos bajo constante presión de los estudiantes para contratar periodistas capaces de enseñarles cómo escribir y reportear. Bueno, necesitamos enseñarles eso, pero necesitamos enseñarles otras cosas también: los conceptos más amplios de la comunicación. Para comunicar bien, los estudiantes deben conocer la teoría sobre cómo se comunican los humanos". (10)

A propósito de este debate, Everette E. Dennis, del Freedom Forum Media Studies de Nueva York, escribió que "en una época en que los valores de una sociedad dependen tanto de los medios como de pilares tradicionales como la familia, la iglesia y la escuela, debemos tener tanto cuidado en cómo se educan los periodistas como en la forma en que se educan los profesores de escuela o los oficiales de policía". (11). Dennis rechaza la postura de los periodistas que entran al mundo académico pensando que su única misión es enseñar la "artesanía" del periodismo, ignorando el valor de la investigación para publicaciones.

Según Wicklein, muchos profesores de periodismo consideran arrogante que las autoridades académicas sostengan que sólo los doctorados, los famosos "Ph.D.", estén calificados para llevar a cabo inves-

tigación universitaria. Acusan que buena parte de su trabajo se traduce en productos irrelevantes como ciertos artículos publicados por el prestigiado *Journalism Quarterly*. Por ejemplo: "La efectividad del muestreo semanal aleatorio y consecutivo en el análisis de contenido de los diarios". Otros comentan con cierto desdén que contar cuantas veces aparece la palabra "mujer" en un diario de 1890 no califica a nadie para enseñar a un alumno lo que será su trabajo en una oficina de prensa.

"Es más —dice Wicklein— para convertirse en buenos periodistas, capaces de satisfacer la necesidad del público de saber, los estudiantes deben dominar ciertas técnicas prácticas: aprender a sacar información de fuentes recelosas y bancos de datos computarizados. Tienen que saber cómo funciona realmente el gobierno para descubrir 'dónde están enterrados los cuerpos'. Periodistas con experiencia pueden enseñarles eso. Doctorados que nunca han trabajado en este campo no pueden hacerlo".

Por su parte, Melvin Melcher, profesor retirado de Columbia, sostiene que "los académicos que se la pasan creando disertaciones sobre tópicos esotéricos simplemente no tienen ese fuego en el estómago que inspira a los reporteros recién iniciados a salir y mejorar la condición humana". (12)

Es difícil encontrar el justo equilibrio entre los componentes puramente teóricos o científicos y el aporte de los profesores de periodismo cuyo mayor mérito es la experiencia directa, continua y demostrable del ejercicio de la profesión. Personalmente pienso que esto que los norteamericanos ya definen como una "batalla" no debería serlo, en tanto semejante terminología implica la necesidad de llegar a un triunfador y un derrotado. Lo ideal, desde mi punto de vista, es una efectiva combinación de ambos elementos y, en mi experiencia, es lo que los alumnos de nuestra escuela necesitan para dimensionar en toda su importancia la carrera que eligieron.

Howard M. Ziff y Doug Underwood abordaron esta especie de "complejo de inferioridad" del periodismo en *The Closing of The Journalistic Mind* y aportaron un interesante punto para la reflexión: "Seguro que el periodismo no es tan antiguo como la filosofía o la poesía lírica, pero ciertamente no comenzó con Watergate o siquiera con la Primera Enmienda. Estuvo entre nosotros antes que la sociología o la biología molecular y sus géneros son más viejos que la novela o la orquesta sinfónica. Sus tradiciones pueden trazarse hasta la dispersión del alfabetismo y las nuevas relaciones sociales impulsadas por la imprenta. Para bien o para mal, está íntimamente vinculado en la creación de un estilo de prosa vernácula como vehículo para comprender la vida diaria... Su clamor por una autonomía profesional puede no ser tan claro como el de la medicina o el derecho, por ejemplo, pero de seguro tiene una rica tradición y una gran utilidad social". (13)

Es innegable que un acervo de conocimientos teóricos está resultando fundamental para el ejercicio del periodismo hoy en día. Sin la menor duda, ya no son tiempos de periodistas "hechos a pulso" en la "escuela de la vida", a pura práctica. La responsabilidad de nuestra misión, sus demandas éticas y la complejidad que han adquirido las comunicaciones de masas, reclaman una formación académica con un sólido componente científico y justifican plenamente el concepto actual de una facultad de Comunicaciones o de Ciencias de la Comunicación. Este fenómeno representa una re-valorización de nuestra profesión y, por consiguiente, una herramienta eficaz para superar pasados complejos. Algo que debería servir a los estudiantes de periodismo para reconciliarse con la carrera y dimensionar todo el peso de su futura misión.

Al mismo tiempo, cuando se trata de buscar el modo de re-encantar a los estudiantes con el periodismo, no puedo dejar de pensar en el poder inspirador de aquel "fuego en el estómago" del que habla Melvin Melcher.

En mi caso, al menos, donde sólo puedo exhibir mi título universitario y quince años de práctica profesional como carta de presentación en el mundo académico, he podido experimentar claramente la eficacia de este ejercicio continuo como acicate de mis clases y del interés de los alumnos por el periodismo. Someter el propio trabajo al análisis de los alumnos, a su crítica a veces benévola, a veces despiadada, es uno de los ejercicios más vivificantes que conozco. Un medio infalible para llevar a la práctica los conceptos teóricos que rodean la formación del alumno.

¿Cómo se investigó tal historia? ¿Cómo superé los escollos del reporteo? ¿Cómo diseñé la estructura de tal o cual reportaje? ¿Qué dilemas éticos surgieron y cómo fueron resueltos? ¿Cómo logré que el mensaje alcanzara el nivel de apelación emocional o intelectual adecuado? Son preguntas recurrentes que llevan hasta la sala de clases un periodismo real. Conflictos reales que abarcan desde los conceptos aparentemente más difusos de la deontología periodística hasta la aplicación directa de la teoría de la comunicación.

Con eso a la vista, puesto en el debate libre de la clase, los alumnos pueden experimentar cómo calzan los diferentes elementos de una malla curricular que a menudo les parece dispersa o errática. Pero más que eso, el relato vivo que proviene de la experiencia personal, semana a semana, contagia también la pasión con que uno mismo hizo su trabajo. Dimensiona la verdadera responsabilidad de la función periodística en el mundo que vivimos. Y hasta me atrevería a decir que contagia a los alumnos con una renovada sed de descubrir, observar y explorar.

Nada de lo dicho hasta ahora supone algo así como la "receta mágica" para re-encantar a los alumnos con la carrera que han elegido. Son apenas unas cuantas ideas que se desprenden de mi propia experiencia y que, por cierto, no suponen ningún descubrimiento. Son todas herramientas y recursos que han estado siempre al alcance de la mano, tal vez algo

empolvadas, olvidadas, esperando que alguien vuelva a aceitar los engranajes de la pasión por enseñar una pasión.

Pulitzer dijo alguna vez que el periodismo tiene algo que lo hace diferente de la taxidermia o la venta de seguros de vida o de cualquier otra pasión destinada a llenar una vida. Y eso es algo que tienen que descubrir primero, y antes que nadie, los que deciden estudiar esta profesión. Claro que habrá dudas y vacilaciones en estudiantes que optan por el periodismo a los diecisiete o dieciocho años. Todas ellas pueden ser respondidas por profesores genuinamente contagiados por la pasión del periodismo. Pero eso no basta. Hay una llama que sólo el estudiante puede saber si está ardiendo en su interior. Eso se llama vocación. Sin ella, nada ni nadie podrá regalarle la energía para encenderla. El periodismo no puede ser, ni lo será jamás, un pasatiempo glamoroso entre otras mil prioridades. Tiene que ser la primera. Y tiene que abrazarse con toda la pasión que eso significa.

Norman Isaacs, quintaesencia del editor de periódicos en Estados Unidos, murió en marzo de 1998, culminando una vida llena de controversia, pero también de logros. En la sala de prensa, tanto como en la sala de clases, predicó siempre la necesidad de mejorar el periodismo y elevar sus estándares éticos. Y en una frase resumió su vocación: "Entré en esto siendo un niño que nunca quiso hacer otra cosa". (14). Esa misma pasión lo acompañó hasta los ochenta y nueve años. ¿Podrán decir lo mismo de nosotros?

FUENTES CITADAS:

- 1 Using Humor To Help Students Respond to One Another's Writing. Gerald Grow, 1995
- 2 www.accesserie.org
- 3 Laura Castañeda, Columbia Journalism Review, marzo-abril 2001. www.cjr.org
- 4 Journalism Professor Defines teaching by Opening his Home for Study Sessions. JC Ashley, 1996 Student Publications Inc.
- 5 Acción Humana como Reporteo, Soledad Puente, Cuadernos de Información No. 10, 1995, Centro de Estudios de la Prensa, Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile
- 6 Rutinas Periodísticas en los Medios Chilenos: Una Transición Incompleta
Paulo Ramírez, Cuadernos de Información No. 10, 1995, Centro de Estudios de la Prensa, Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile
- 7 The Closing of the Journalistic Mind. Issues in Journalistic Education. Howard M. Ziff y Doug Underwood. Columbia Journalism Review, Ene/Feb 1992
- 8 Applied Cybernetics and Its Implications for Teaching Journalism.
Prof. J.T. Johnson, Department of Journalism, San Francisco State University, 1994
- 9 No Experience Necessary. John Wicklein, Columbia Journalism Review, Sep/Oct. 1994
- 10 Citado por el anterior
- 11 Citado por el anterior
- 12 Citado por el anterior
- 13 The Closing of the Journalistic Mind. Issues in Journalistic Education. Howard M. Ziff y Doug Underwood. Columbia Journalism Review, Ene/Feb 1992
- 14 Farewell To an Editor With Passion. Joan Konner, Columbia Journalism Review, julio-agosto 1998

PEDAGOGÍA TEATRAL: metodología activa en el aula



Verónica García-Huidobro
Actriz, pedagoga y directora teatral

Introducción

El teatro, como actividad expresiva al servicio de la educación, es un valioso recurso tanto para los estudiantes como para los docentes, ya que en los primeros posibilita la participación creativa, ayuda a la realización individual, favorece la integración grupal, las relaciones sociales, enriquece los códigos de comunicación y brinda nuevas formas de integrar a los alumnos y alumnas con su comunidad.

A los pedagogos les permite desarrollar la comunicación con los alumno/as, fomenta su crecimiento individual, sus relaciones sociales, mejora su salud física y psíquica, incrementa su acervo cultural y los compromete en una acción que les exige elaborar y expresar sus condiciones creadoras, señalándoles nuevos rumbos en materia pedagógica.

Dado que el primer agente de cambio en el aula es el profesor, y que resulta imposible modificar la educación sin su apoyo, es que la Pedagogía Teatral utiliza el concepto de «facilitador», el cual describe al docente como un mediador del proceso de aprendizaje.

El facilitador se entiende como un pedagogo que se encuentra al servicio del proceso creativo de un grupo humano. Una persona capaz de asumir la diferencia y la unicidad de sus alumno/as, de entender el fenómeno educativo como un acto de mediación que se produce cuando co-existen una tierra fértil (el alumno equivalen-

te al 50%) y una poderosa semilla (el facilitador equivalente al otro 50%).

Así se articula en forma significativa, por un acto de afectividad humana, el proceso constructivo del aprendizaje que, al igual que la creación artística, es un acto de riesgo y valentía.

Objetivos Generales

a) Desarrollar en el docente la capacidad de poner en práctica la Pedagogía Teatral como metodología activa en el aula, permitiéndole implementar una estrategia de trabajo que relacione el arte del teatro con la educación.

b) Apoyar la implementación de proyectos educativos que modifiquen los planteamientos tradicionales con que la educación ha desplazado los programas artísticos, entendiendo la expresión dramática como un aporte para responder a las necesidades concretas de los estudiantes, para flexibilizar los programas y objetivos de la educación chilena y para ampliar los criterios con que los pedagogos enfrentan, planifican y desarrollan su actividad docente.

Objetivos Específicos

a) Planificar actividades teatrales que desarrollen integralmente a los estudiantes.

b) Iniciar, tanto a docentes como a estudiantes, en la práctica teatral, abriendo un campo de investigación sobre la formación de pedagogos teatrales y la función de éstos como nexos entre la pedagogía, el teatro y nuevas estrategias educativas.

c) Lograr que el universo escolar y adulto accedan, en forma progresiva, al aprendizaje de la técnica teatral, desarrollando la capacidad afectiva para expresar sus intereses particulares y grupales, mediante su participación activa en la presentación de obras de teatro, dramatizaciones, narraciones literarias, obras musicales, plásticas y/o poéticas, descubriendo en la expresión

escénica los beneficios de la creatividad y potenciando la validez de poseer un mundo afectivo personal.

Marco de referencia

La palabra didascalía, utilizada en el teatro griego para designar el montaje escénico, nos comprueba que, desde siempre, el teatro y la educación han caminado estrechamente unidos. Didascalía significa enseñar la obra al coro encargado de ejecutarla. Esto implica que, en Grecia, cuando un director «dirige» una obra, ese maestro está «enseñando» la obra.

La Pedagogía Teatral surge, en Europa, como una respuesta educativa a la necesidad de renovar metodologías para optimizar el proceso de aprendizaje, profundamente alterado por las guerras mundiales y sus consecuencias en el orden social, cultural, político y económico. Dicho campo de acción pedagógica se constituye como un aporte concreto para apoyar el proceso de transición desde la concepción conductista imperante hacia una visión constructivista de la educación.

Como cualquier propuesta inserta en la sociedad y que se involucra con el desarrollo de las personas, la Pedagogía Teatral ha experimentado cuatro tendencias importantes desde sus primeras manifestaciones hasta hoy:

a) **Tendencia Neo-Clásica**, en donde la técnica y la tradición del arte del teatro ocupan el sitio de honor. El estudiante de teatro es convocado con el mayor rigor académico a desarrollar las materias, teóricas y prácticas, involucradas en el arte de actuar. Se caracteriza por desarrollar técnicamente, a nivel corporal, vocal y emocional, el talento o las condiciones naturales del alumno/a para ser actor o actriz. En esta tendencia priman el resultado a nivel artístico-teatral y el sentido de profesionalización del oficio.

b) **Tendencia del Progresismo Liberal**, en donde el desarrollo afectivo de las personas es lo medular. El participante es es-

timulado a utilizar libremente su capacidad de juego teatral para crear. Se caracteriza por entender la expresividad como una cualidad propia de todo ser humano. Trabaja a partir del deseo y la necesidad genuina del participante de volcar hacia afuera la propia emotividad, independiente que dicha capacidad expresiva natural tenga la obligación de adquirir un nivel artístico-teatral determinado.

c) **Tendencia Radical**, en donde se considera que el grueso de las decisiones de un sistema social debe interpretarse a la luz del rol político y cultural del teatro como comunicador de mensajes e ideas. Los pedagogos teatrales o monitores culturales se entienden, desde la perspectiva radical, como agentes de cambio de las sociedades en donde se encuentran insertos. Esta tendencia sostiene la utilización del juego dramático como herramienta metodológica para trabajar contenidos de diferentes sectores del currículum, para concretar acciones pedagógicas relacionadas con la rehabilitación e inserción social, apoyar movimientos culturales, políticos, religiosos, etcétera, cuyo norte sea la comunicación de ideas a una comunidad determinada.

d) **Tendencia del Socialismo Crítico**, en donde se reflexiona sobre la necesidad de asumir el entorno como el principal agente facilitador de la diversidad. El rol social y crítico se articula cuando el teatro cumple una función en relación a otro, es decir, cuando el docente evalúa y registra las características de un entorno particular y, tomando en cuenta esa realidad, orienta su quehacer pedagógico potenciando la integración y la valoración de la diferencia.

La Pedagogía Teatral se ha caracterizado, desde cualquiera de sus tendencias, por entender el teatro como un recurso para facilitar el acto de enseñanza y aprendizaje, valorando los resultados en relación a los procesos que los mediaron. El teatro se estructura como el soporte que permite enseñar el territorio de los afectos volcando su aporte artístico en el campo educa-

cional, para lograr, en conjunto, el objetivo de volver más creativo el proceso de aprendizaje del universo estudiantil.

Áreas de Inserción

La Pedagogía Teatral tiene diferentes Áreas de Inserción en el sistema escolar:

1. Al Interior del Sistema Educativo:

- a) **En el aula:** como herramienta pedagógica al servicio de los diversos sectores curriculares para complementar los contenidos específicos de una materia. Por ejemplo: Sector Matemáticas, Sector Historia y Ciencias Sociales o Sector Lenguaje y Comunicación.
- b) **En el currículum:** como Asignatura específica, llamada generalmente "Expresión Dramática" o "Expresión Dinámica", cuya ubicación en el currículum es análoga a las asignaturas de Artes Visuales y Artes Musicales.

La Expresión Dramática, como arte en funcionamiento, es un instrumento metodológico propio de la Pedagogía Teatral que trabaja a partir de las etapas de desarrollo del juego, y que pretende lograr un desarrollo integral de los estudiantes, en cuanto a sus aptitudes y capacidad lúdica, para contribuir a formar personas íntegras y creadoras.

La Sesión de Expresión Dramática se compone de Ejercicios Preliminares, Ejercicios de Sensibilización, Ejercicios de Creatividad Corporal y Vocal, Ejercicios de Expresión y Ejercicios de Valoración.

La Pedagogía Teatral toma como punto de partida de su accionar a la persona concreta, con necesidades, posibilidades y características específicas. Esto también es válido en lo que concierne al trabajo del educador en el aula y puede constituirse en una plataforma válida para trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales, cooperando a una educación integral en el sistema educativo.

c) **En la jornada escolar completa:** como Taller de Teatro Extra-programático, ofrecido por el programa A.C.L.E. (Actividades Complementarias de Libre Elección).

2. Al exterior del Sistema Educativo:

Taller de Teatro, implementado por centros culturales, municipalidades, parroquias y otros espacios que ofrezcan actividades que posibiliten la participación creativa para brindar nuevas formas de establecer una interacción entre los niños/as, púberes y adolescentes con su comunidad, todo lo anterior mediante la preparación y presentación de un montaje teatral.

3. En la Dimensión Terapéutica:

Taller de Expresión, aplicable en el sistema escolar normal en el Área de Orientación atendiendo los Objetivos Fundamentales Transversales, en la Educación Especial en atención a las personas diferentes con necesidades educativas especiales y/o en Programas de integración social y laboral de sectores marginales, que necesitan ser reinsertados en la sociedad desde su diversidad.

La Dimensión Terapéutica de la Pedagogía Teatral hace del teatro un recurso metodológico que trabaja con personas de la tercera edad, con estudiantes que tienen algún grado de deficiencia mental, visual, auditiva, discapacidad física, grupos de poblaciones alejadas o rurales, minorías étnicas, lingüísticas, de zonas marginales, preso/as en rehabilitación, mujeres, niño/as y hombres maltratados, etcétera, facilitando su integración a través del acto creativo que les ayuda a comprender su limitación para revalorarse y recuperar la autoestima y el sentido de vida.

Para profundizar en el área de desarrollo de lo/as alumno/as, normales y diferentes de cualquier edad, que contemplan objetivos relacionados con la autonomía personal, con la afectividad y con las habilidades sociales, la Pedagogía Teatral propone, como herramienta metodológica

para trabajar en la Dimensión Terapéutica, la Sesión de Psico-Drama y/o Socio-Drama. Es importante señalar que esta área de inserción requiere necesariamente de equipos multidisciplinarios para realizar su acción pedagógica.

Principios

Cualquiera sea su forma de inserción y su objetivo en el proceso educativo, la Pedagogía Teatral tiene como ejes centrales los siguientes principios:

- a) Ser una metodología activa que trabaja con el mundo afectivo de las personas.
- b) Priorizar el desarrollo de la vocación humana de los individuos por sobre su vocación artística, es decir, ser una disciplina articulada para todos y no sólo para los más dotados como futuros actores o actrices.
- c) Entender la capacidad de juego dramático del ser humano como el recurso educativo fundamental y el punto de partida obligatorio para cualquier indagación pedagógica. Dicho en otras palabras, el teatro no es un fin en sí mismo sino un medio al servicio del estudiante.
- d) Respetar la naturaleza y las posibilidades objetivas de los estudiantes según su etapa de desarrollo del juego, estimulando sus intereses y capacidades individuales y colectivas en un clima de libre expresión.
- e) Entender la herramienta como una actitud educativa más que como una técnica pedagógica. Vivenciar la educación artística como un estado del espíritu y el impulso creativo como un acto de valentía.
- f) Privilegiar siempre el proceso de aprendizaje por sobre el resultado artístico-teatral.

Diferencias entre juego dramático y teatro

Resulta fundamental referirse a las marcas que diferencian el teatro del juego dramático, ya que le permitirán al docente velar por los principios de la Pedagogía Teatral y reconocer claramente su campo de acción.

JUEGO DRAMÁTICO	TEATRO
a) Se pretende desarrollar la expresión artística	a) Se pretende una representación teatral
b) Se realiza en el aula o en cualquier espacio amplio	b) Se realiza en un escenario
c) Se desarrolla a partir de un proyecto oral que puede ser variado	c) Se desarrolla a partir de una obra dramática escrita
d) Los roles son autodesignados por los participantes	d) Los roles son impuestos por el director
e) Las acciones y diálogos son improvisados por los participantes	e) La planta de movimiento y el texto son aprendidos por los actores
f) Los actores y el público son intercambiables	f) Los actores y el público están diferenciados
g) El facilitador estimula el avance de la acción	g) El director plantea el desarrollo de la obra
h) El juego dramático puede no concretarse si el tema no alcanza el desarrollo necesario	h) La obra dramática tiene escenas previstas que deben concretarse
i) Significa destacar el desarrollo y realización del proyecto que motivó al grupo	i) Significa destacar la presentación final de la obra dramática escrita
j) Se valoriza el proceso aprendizaje	j) Se evalúa el espectáculo como resultado final
k) No existe el concepto de fracaso	k) Existe el concepto de fracaso

Etapas de desarrollo del juego

ETAPA I (0 a 5 años)

Primera sub-etapa (de 0 a 3 años): se caracteriza por el Juego Personal, el cual se reconoce porque el niño está completamente absorto en su acción lúdica. Se trata de una vigorosa forma de concentración infantil que sustenta sus primeras manifestaciones expresivas. Es una actitud creativa individual, solitaria y ensimismada que excluye la necesidad de público.

Segunda sub-etapa (de 3 a 5 años): se caracteriza por el Juego Proyectado, el cual se reconoce porque el niño experimenta la necesidad emocional de comunicarse y compartir con otro para jugar. Potencia la concientización social a través del juego y persigue desarrollar la distinción entre ritmo y compás. Resulta medular que la actividad lúdica se realice en círculo.

ETAPA II (5 a 9 años)

Primera sub-etapa (de 5 a 7 años): se caracteriza por el Juego Dirigido, el cual se reconoce porque el niño acepta la interacción de un tercero que orienta el sentido del juego con el fin de desarrollar capacidades y destrezas específicas. Se debe potenciar la imitación como base referencial mediante la introducción de experiencias personales en la actividad lúdica con el fin de concientizar la diferencia entre realidad y fantasía. Es importante que el juego mantenga un equilibrio entre la acción y la palabra y la economía y sencillez de recursos materiales para desarrollar la capacidad creativa.

Segunda sub-etapa (de 7 a 9 años): se caracteriza por el Juego Dramático, el cual se define como la práctica colectiva que reúne a un grupo que improvisa a partir de un tema. La actividad escénica apunta a tomar conciencia y practicar el concepto de personificación o rol, buscando provocar una liberación corporal y emotiva tanto en el juego como en la vida personal de los participantes. Debe estimular el uso y el descubrimiento del espacio con el fin

de desarrollar los conceptos de equidistancia y frontalidad. Se introducen los grandes temas del inconsciente colectivo, tales como los padres, la vida, la muerte, y los conceptos de bien y mal, entre otros.

ETAPA III (9 a 15 años)

Primera sub-etapa (de 9 a 12 años): se caracteriza por el Juego Dramático, que apunta, en forma cada vez más evidente, a la toma de conciencia de los mecanismos y conceptos fundamentales del teatro, tales como tema o argumento, personaje, situación, diálogo, conflicto y desenlace. Se debe respetar la pandilla estructurada generalmente en torno a un líder fuerte. Los conceptos de unidad y amistad caracterizan esta sub-etapa anclada en la pubertad y en el trabajo diferenciado por sexos. Es fundamental estimular la sensibilidad y el respeto grupal.

Segunda sub-etapa (de 12 a 15 años): se caracteriza por la Improvisación, definida como una técnica de actuación donde el actor representa algo imprevisto, no preparado de antemano e inventado al calor de una acción. Mediante esta forma de juego, el pre-adolescente experimenta modelos de identificación personal que le permiten construir y afianzar su personalidad. Así mismo, le permite potenciar su capacidad creativa profundamente afectada por los cambios psicológicos y corporales propios de la edad.

Busca la integración con el sexo opuesto a través de creaciones colectivas y necesita afianzar su concepto de teatralidad, utilizando escenario, vestuario y maquillaje para denotar la diferencia entre realidad y fantasía. Existe una gran atracción por lo coreográfico, por la escritura y particularmente por las formas del teatro realista.

ETAPA IV (15 a 25 años)

Primera sub-etapa (de 15 a 18 años): se caracteriza por la Dramatización, definida como la interpretación escénica de un texto, utilizando escenario y actores para instalar la situación. El sketch o drama-

tización sirve de soporte para que el adolescente experimente nuevos modelos de identificación personal y exponga su falta permanente de «algo» que no logra identificar. Generalmente busca representar su inconformismo con el sistema que lo rodea a través de la escenificación de conceptos abstractos, tales como la incomunicación, el desamor, el consumismo, la violencia, la libertad, la droga, el aborto, etcétera, razón por la cual se siente profundamente interpretado con las formas del teatro del absurdo. La dramatización es un marco legal para conocer, expresar y educar las emociones y los afectos contenidos en su personalidad en desarrollo. Es una sub-etapa donde se pueden potenciar grandes ideales y proyectos, cuya característica común es que se refieren a los intereses vocacionales.

Segunda sub-etapa (de 18 a 25 años): se caracteriza porque el joven adulto quiere hacer teatro, definido como el arte de poner en escena un texto, utilizando escenario, director, actores, escenografía, vestuario, utilería, maquillaje, música y efectos especiales para instalar el discurso escénico. Se busca incrementar el acervo cultural, desarrollar la personalidad, las relaciones sociales y la capacidad estética. Participar en un proyecto teatral se convierte en una forma de proyectar y experimentar su futura inserción en la sociedad y dado que el joven adulto tiene un claro concepto de teatralidad, requiere de todo el rigor técnico-profesional que su afición le permita desarrollar.

Evaluación y valoración

Toda acción pedagógica que se precie de tal, considera la evaluación como un elemento y un proceso fundamental en la práctica educativa que nos orienta y permite efectuar juicios de valor necesarios para la toma de decisiones con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En sentido amplio la evaluación se entiende como un conjunto de procedimientos que nos permiten enjuiciar a una persona, objeto o situación en base a criterios que

están previamente establecidos y con la intención de tomar una decisión. Una buena evaluación nos proporciona información necesaria para saber en qué situación estamos, por qué hemos llegado a ella y qué podemos hacer a partir de ahora. En otras palabras, verifica si el aprendizaje ha sido significativo, si el objetivo logrado tiene sentido para la vida de la persona que está aprendiendo, si ha sido vivencial.

Sin embargo, dada la naturaleza particular y subjetiva de las actividades artísticas, los criterios e instrumentos de evaluación de la educación general no son del todo aplicables. Aun asumiendo que los criterios e instrumentos tradicionales de evaluación se pueden adaptar, no logran cumplir cabalmente su cometido, ya que una amplia gama de aspectos del proceso creativo de las actividades no queda reflejada en los resultados.

Cuando evaluamos centramos la atención en el desarrollo de las habilidades, conocimientos y aptitudes individuales para lograr un resultado determinado que apunta a la especialización del lenguaje teatral, destacando especialmente los éxitos obtenidos. Cuando valoramos centramos la atención en las actitudes manifestadas por los participantes en el transcurso del proceso de aprendizaje, tanto en el desarrollo de las etapas del juego como de las habilidades sociales de las personas, destacando los errores que nos permitirán superarnos y ser fuente de aprendizaje y de éxito para adquirir nuevas destrezas.

Por ello, la Pedagogía Teatral propone actuar con un nuevo concepto: el de valoración, el cual se diferencia de la evaluación porque no utiliza patrones y modelos básicamente estéticos para comparar las realizaciones de los alumno/as, sino que combina aspectos cognitivos y afectivos de la acción integradora que pretendemos impulsar.

Por último, el concepto de valoración entendido desde el aprendizaje significativo, debe ser una instancia compartida que implica dar la posibilidad a que los alum-

no/as también evalúen la labor del maestro/a. Todos evalúan los resultados obtenidos y el proceso cumplido, todos proponen estrategias de mejoramiento. Todos son clarificadores de las circunstancias apreciando respetuosamente las diferencias y promoviendo cambios esperanzadores, integradores y positivos.

Niveles de valoración:

- a) Personal: que mide el aporte individual al servicio del trabajo colectivo
- b) Grupal: que mide la capacidad de trabajar colectivamente
- c) Teatral: habilidades técnico-expresivas

Instrumentos de valoración

- a) **Perceptual:** se caracteriza por un análisis espontáneo, intuitivo y de orden sensible, en donde no deben mediar opiniones de origen netamente intelectual. Tanto el facilitador/a como lo/as estudiantes expresarán opiniones diciendo: me sentí como..., creo que..., me parece que...
- b) **Conceptual:** se refiere a una adaptación de la evaluación clásica por conceptos. Su diferencia radica en que los conceptos Excelente, Muy Bueno, Bueno, Aceptable, Regular, Suficiente, Deficiente, Malo, se reemplazan por conceptos valóricos que traduzcan actitudes afectivas de los participantes y/o del facilitador/a, tales como Rechazo, Indiferencia, Vergüenza, Aprecio, Alegría, Respeto, por ejemplo.
- c) **Calificativo:** se refiere a ponerle una calificación a la valoración realizada. La Valoración Calificativa debe contemplar la noción de escala o porcentaje (en Chile: escala de 1.0 a 7.0) y la conciencia de número crítico del proceso de aprendizaje (la calificación 4.0).

Resulta fundamental señalar que la valoración coopera exitosamente con el proceso de aprendizaje, sólo cuando es constructiva, imparcial, clara y definida con respecto a los contenidos y/o objetivos, deficiencias y logros que tanto el facilitador/a como lo/as estudiantes se han propuesto valorizar, cualquiera sea el nivel e instrumento seleccionado para la ocasión.

La valoración puede ser realizada al final de cada sesión, de cada semana, de cada mes y/o de cada trimestre, utilizando en forma alternada los diferentes niveles e instrumentos que propone la Pedagogía Teatral. Para finalizar, lo importante es recordar que para incorporar la valoración de las artes escénicas en el sistema escolar, es necesario entender el error, la frustración y el fracaso como posibilidades de acierto y superación que conducen al éxito.



la Ventana es el origen de la
distancia de la profundidad
y lejania

ARQUITECTURA:

aspectos de una enseñanza



Andrés Silva Q.
Profesor Facultad de Arquitectura y Diseño
Universidad Finis Terrae

Tras la reciente visita del Doctor arquitecto catalán Josep María Montaner, con motivo del seminario "Las formas del siglo XX", organizado por el Colegio de Arquitectos y las Universidades de Chile y Central, reaparece con fuerza una inquietante pregunta, que se deja escuchar cada vez que aparece otro edificio en la ciudad, o abrimos una revista de arquitectura, o tenemos la oportunidad de visitar la obra de arquitectos contemporáneos en ciudades que se han permitido buscar, en la Arquitectura, otros caminos y otras "formas". La pregunta es ¿cuál es la materia de la Arquitectura hoy?



La hipótesis que presenta Josep María Montaner propone, por una parte, que la forma es la materia esencial del trabajo de los artistas, entendiendo las formas no sólo como cuerpos y figuras, sino también en cuanto al modo de ser de las cosas. Es decir, se habla de forma literaria, de forma musical, de la forma que adquiere la luz en un determinado espacio, de la forma de recorrer un lugar, del modo de emplear ciertas tecnologías, etcétera.

Continúa la hipótesis señalando que, detrás de toda forma, existe una manera de ver y entender el mundo que nos toca vivir, por lo que la forma en el Arte y en la Arquitectura sería reflejo de nuestro modo de comprender, valorar y estar en el mundo; cosa que a su vez indicaría la existencia de tantos puntos de vista válidos, como arquitectos hay.

Pero bajo las consignas del mundo de la diversidad, donde el constante cambio ha iluminado la búsqueda de nuevas formas y repuestas para nuevos problemas, el asunto parece haber estado moviéndose en el intento —en los casos más intelectuales— de validar nuevas formas y principios autorreferentes, más que nuevos discursos arquitectónicos que determinen nuevos roles.

Un ejemplo de ello es que el desarrollo de nuevas ciencias, disciplinas y tecnologías, ha distorsionado el sentido de la Arquitectura, despistando el camino de su comprensión, al punto de llevar a arquitectos y escuelas a la elaboración de miradas

tangentes a ella, o a la simplificación profesional más descarnada.

¿Queda hoy, entonces, todo validado en la Arquitectura? ¿Respecto de qué se valida su forma?

Pareciera que la forma ha mutado de ser un “concepto” a ser un “fenómeno”. Ella se manifiesta en la poética de la aparición de una determinada realidad inaugurada por la obra, más que el manejo preconcebido de modelos conceptuales y tipológicos. Esto explicaría la proximidad de una porción importante de artistas y arquitectos con los planteamientos de Martin Heidegger y con el campo de la observación como instrumento de conocimiento.

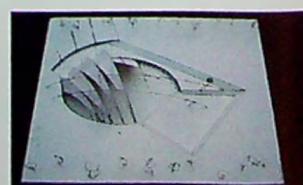
Pero no sólo es inquietante la pregunta por la materia de la Arquitectura, sino también la pregunta por qué o cuál Arquitectura.

Puesto que el término pudiera alcanzar tan amplia variedad de matices en su comprensión, es importante precisar un campo de referencias.

¿Qué se entiende por Arquitectura?

Desde lo más cotidiano a lo más profundo encontramos una gran cantidad de sugerencias, y principalmente nos viene la imagen de una edificación. Pero lo que hace Arquitectura a una edificación cualquiera, es su forma.

Esta *forma*, a su vez, dice de un arte de la forma, de una maestría de la creación y manejo de ella. Sin embargo, éste es la



consecuencia del «merodeo» de una idea, de un modo de imaginar, que estaría desprendido de una forma de pensamiento proveniente del raciocinio de la mente humana, o de la sensibilidad receptiva de fenómenos esenciales que nos rodean, aproximándonos a lo que podría ser una filosofía, en términos de la búsqueda de una verdad.

La Arquitectura es posible concebirla como un universo que pone en juego la manera en que ha de “*estar*” el hombre en el mundo y que en sí constituye mundo. Pero su capacidad de respuesta en cuanto obra de Arquitectura, es particular y parcial. Así una obra nunca será el reflejo fiel ni la solución *absoluta* a una idea o imagen del mundo, ya que sólo es un intento más de dar cuenta de nuestra humanidad. Por ello la substancia esencial o primera se sitúa en el campo de las ideas y del pensamiento.

No se trata entonces de muchas Arquitecturas, sino de los *aspectos* que conforman su proceso, aun cuando el estudio particular de éstos esté gobernado por principios y campos de realidades distintas —algunos de los cuales se exponen más adelante—.

Por ello es posible encontrar rasgos de la Arquitectura en la construcción y discurso de la palabra, en la abstracción de los dibujos, en el mundo de los modelos tridimensionales a escala, como en las obras mismas.

Pero también la palabra Arquitectura nos remonta a la historia, en términos de un viaje que nos orienta cuando buscamos entender los inicios y los paradigmas bajo los cuales hemos dado forma al mundo.

La Arquitectura pareciera ser entonces un largo viaje desde lo más profundo del hombre hasta sus más torpes edificaciones, atravesando un infinito interior, rico y complejo lleno de alternativas y matices.

¿Cuál es entonces la labor de la enseñanza de la Arquitectura, de una Arquitectura que lejos de estar definida, es un universo cambiante y diverso bajo una apariencia de completa validación e inmersa en un campo de reflexión dispersa?

Mucho y constantemente se revisa y se discute acerca de la enseñanza de la Arquitectura, y no es difícil encontrar elaborados y fuertes diagnósticos de los problemas de la enseñanza, pero no es fácil encontrar o establecer una claridad de respuesta y desarrollo al respecto.

El año recién pasado, se tuvo la oportunidad de asistir a un seminario y jornada de reflexión acerca de la enseñanza de la Arquitectura, dictados por el profesor belga Jean Francois Mabardi, de la Universidad Católica de Lovaina La Neuve; y organizados por la Universidad del Bío-Bío. En ellos se pudo atisbar una claridad respecto del tema, lo que no constituye una mirada única y absoluta, y con la cual se pudiera estar en desacuerdo. No obstante, se señalaron algunos términos precisos con

los cuales elaborar, distinguir, situar y orientar algunos aspectos de la enseñanza de la Arquitectura.

La noción de cuadro pedagógico expuesta por el profesor Mabardi, opera a la luz de dos hipótesis que, más que base, constituye su posición frente al tema.

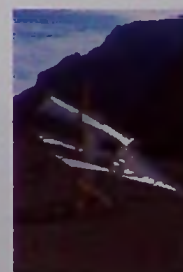
Plantea ante todo que, hoy, la especificidad de las cosas ha generado distinciones y matices importantes de tener en cuenta.

No cualquier arquitecto puede ser o tiene la capacidad de ser docente; enseñar hoy la Arquitectura es casi una “profesión”. Lo que indica entonces la necesidad de una cualidad otra o más, para efectuar esta tarea.

Por una parte, el que enseña es por cierto un arquitecto y esto, en un sentido definido y expuesto también por él, dice relación con el fundar su hacer en un punto de vista, cosa que constituye una posición. Pero, para la mayoría, el punto de vista es implícito y ambiguo, y las significaciones ambiguas invaden los debates hasta que la inventiva reemplaza la búsqueda de un mejor conocimiento.

El arquitecto en cuanto profesional podría no requerir un discurso explícito y su punto de vista estaría implícito en su hacer y en la obra.

La enseñanza, en cambio, es comunicación y necesita limitar lo ambiguo. Hacer explícito el punto de vista se traduce en el taller como los supuestos bases, funda-



mentos o campo axiomático desde donde y en el cual se inserta el trabajo proyectual.

De este modo, podemos postular lo mismo por el arquitecto que quiere actuar con "consistencia", y por ello construye una *doctrina*, un punto de vista explícito y explicable, que permite mantener la dirección de su camino en el proceso de formación primero, y en el proceso de desarrollo como arquitecto, posteriormente.

Un segundo punto de partida que constituye la posición de Mabardi, está referido al proyecto como el «*instrumento de conocimiento*» más importante dentro de la enseñanza de la Arquitectura. Cada vez más son las disciplinas que están empleando la idea de proyecto como metodología de enseñanza, cosa que para los arquitectos es tan propia y común, que pareciera sobrevivir como una mecánica de trabajo, más que un método de estudio.

Aspectos de una enseñanza

Cada docente, al tener un punto de vista personal y ser poseedor de una *particular* experiencia, es posible que considere y jerarquice los aspectos de una formación de modo distinto, lo que indicaría desde ya una importancia de atender a ello. En este sentido se expone entonces la mirada de algunos de éstos.

Aclarar un punto de vista

Todo arquitecto, docente e investigador tiene un "punto de vista" respecto de la Arquitectura y su enseñanza, pudiendo ser

éste más o menos "*apropiado*" y/o "*discutible*", y probablemente esté inspirado o referido a planteamientos de otros autores, los cuales nos identifican y pueden ser compartidos total o parcialmente.

También sucede que este punto de vista, apropiado o no, carece de claridad y continuidad explicativa, dentro de la complejidad que significa tener un punto de vista de la Arquitectura y su enseñanza. Un aspecto fundamental entonces en la docencia y enseñanza del proyecto, es aclarar para nosotros mismos, y hacer más explícito y comunicable, nuestro punto de vista como arquitectos.

Generar un "lenguaje" reconocible

Generar un "lenguaje", reconocible al interior del taller y de la facultad, establece un marco de discusión y/o diferencias entre los distintos planteamientos y *puntos de vistas*, pudiendo ser cabalmente comprendidos, valorados y distinguidos, tanto en sus formas, fondos y objetivos, y, eventualmente, constituir un proceso evolutivo, más que la sobreposición de unos sobre otros.

Preparar la enseñanza de una materia específica

La estructura del cuadro pedagógico que describe Mabardi puede ser base de reflexión y/o aclaración de los principios de una facultad, tanto como para la elaboración de un programa para un taller específico que no se inserta en una estructura global.

Programar un taller no sería la mera definición de un caso y un lugar donde desarrollar un proyecto, sino también adecuar el interés del taller que se quiere desarrollar, en un contexto determinado. Ello precisa tener en cuenta el contenido y el orden de los objetivos que pudiera considerar una facultad, con el fin de insertar una experiencia proyectual dentro de una escuela, más que sobreponer las ideas.

Muchas veces la enseñanza se plantea según nuestra particular visión de lo que el alumno "*debería saber*", probablemente bajo referencias propias y/o externas. No obstante, la preparación de un cuadro pedagógico podría ser potenciador de los talleres, desde la perspectiva de lo que se tiene, a cambio de la tradicional visión de lo que "supuestamente" falta.

Finalidad de la enseñanza de la Arquitectura

Autodefinimos en este sentido podría indicarnos la pertinencia y lo adecuado, que pueda ser nuestro proceso de enseñanza.

A veces esta respuesta es lo suficientemente ambigua como decir "formar arquitectos"; por consiguiente, aclarar nuestro punto de vista implica autodefinirnos explícitamente, no sólo que es o debería ser un arquitecto, sino también aclarar nuestra concepción de Arquitectura, alumno y profesor.

Para el profesor Mabardi, la finalidad de la enseñanza de la Arquitectura sería "*conseguir el crecimiento de la autonomía del*



alumno. Autonomía de pensar, autonomía de juicio, autonomía de actuar en un campo específico, en este caso el de la Arquitectura".

Aclarar la finalidad de la enseñanza de la Arquitectura y nuestro punto de vista respecto de los factores que participan de una enseñanza, y los objetivos de un curso expresados en la coherencia de un cuadro pedagógico, constituyen el campo axiomático en el que se inserta el desarrollo de una enseñanza.

Una mirada abierta

Manuel Casanueva, arquitecto e investigador de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Católica de Valparaíso, y profesor de taller de nuestra facultad de Arquitectura y Diseño, nos indica una primera claridad abierta dentro de este infinito liberado por la palabra Arquitectura, al decir de ella como un *"universo mayor, dentro del cual cabe la profesión"*.

Se pudiera entender, entonces, que el estudiante ha de ser autónomo, lo que otorga la libertad de elegir y hacer su propio camino. Pero esta libertad pasa por conocer la existencia de un universo mayor de la Arquitectura y la resonancia que ésta tiene en su campo de pensamiento. Así, elegir la profesión es un acto de libertad y no de desconocimiento.

En ese acto se asumen las condiciones propias de un aspecto determinado, que no necesariamente rige en otros.

¿Qué es lo invariante entonces, que a pesar de la evolución del concepto de Arquitectura, no ha mutado a otra cosa que nos lleve a su olvido?

Haciendo una mirada de fondo, la Arquitectura es una suerte de *"ligamento"* que une el hombre a la tierra, es el modo como el hombre pertenece y se acomoda a la naturaleza; ese intermediario, entre el hombre y la tierra, es la Arquitectura en cuanto *"idea"*. Sobre este telón se construyen paradigmas intelectuales que ponen en juego y en tela de juicio esta noción de pertenencia, cosa que puede alcanzar a manifestarse en el intento de cada obra.

En torno al lenguaje

En la Arquitectura, es posible distinguir al menos dos dimensiones del lenguaje: una que tiene que ver con todo lo previo a la obra y una segunda dimensión que tiene que ver con la obra misma.

Si bien es cierto que ambos aspectos constituyen la idea genérica de la Arquitectura, es preciso reparar en ambas dimensiones, si se quiere indagar acerca del proceso que culmina en la obra.

Estas realidades guardan en cierta medida una *autonomía*, en términos de su campo de existencia y de su representación. Por ello el estudio de la enseñanza de la Arquitectura es en aquella zona donde se gesta el origen del pensamiento particular que mueve cada obra. Así debemos entender que nuestra aproximación a la Arqui-



tectura no es en lo referido a sus obras sino al estudio del campo de representación de sus ideas.

Dos áreas de trabajo dentro del "hacer arquitectónico" se sitúan en el *proyecto*, y otro en lo que se entiende como *obra*. Ambos asuntos conllevan y piden tratamientos distintos del oficio, que son el "fiel" reflejo de su condición propia.

La enseñanza se sitúa por tanto principalmente en el campo del proyecto, como estudio e investigación, ya que son escasas las experiencias donde el estudiante construye una obra real.

Pero el "proyecto" en el taller no sólo es una mecánica de trabajo, que se traduce en planos y maquetas. Es una instancia de estudio, donde resuenan y convergen todas las experiencias del estudiante; desde las propias de su vida y cultura, hasta las reflexiones teóricas, filosóficas, históricas, científicas y poéticas. Elaborar un proyecto es una experiencia completa que culmina en una propuesta concreta, permitiendo el logro de un aprendizaje significativo.

Otro aspecto dentro del *hacer Arquitectura* se refiere a la diferencia entre lo que significa *representación e interpretación*, en el sentido de lo que se ve y se observa.

Podríamos hablar de observación directa, que tiene que ver con la aproximación a las cosas, sin intermediarios, por ejemplo una obra construida, un paisaje natural o urbano, donde lo que se presenta a nues-

tros ojos es la conclusión de una idea proyectada, aun cuando los resultados puedan perder parte de estas ideas, o tengan una eventual falta de coherencia final.

Por otra parte, podríamos hablar de observación indirecta que tiene que ver con una aproximación interpretativa de lo que se observa. Por ejemplo, un texto poético, un dibujo una fotografía, etcétera.

El intento de reflexionar, al respecto, pretende acusar las distintas instancias de aproximación a las cosas, es decir, en el caso de la Arquitectura, existen distintos grados de "profundidad de la mirada", que va desde aquélla que sólo reconoce lo que ve, hasta las más complejas interpretaciones especulativas.

Pero veamos entonces el lugar o campo donde se juega el lenguaje. ¿Qué comprende esta realidad o campo previo a la obra?

Es allí donde se sitúa el proyecto, como localización de un camino que se está construyendo desde las ideas, lo que implica entonces que su existencia es inaugurada por la palabra, y esta indica *la tarea* del arquitecto.

La faena de nombrar "*libera de su esencia*" (1) las cosas que determinan una cierta realidad y las obras, en el mejor de los casos, *intentan una representación de dicha realidad*. Pero no son ellas, por más reales y medibles que sean, quienes constituyen dicha realidad.

Si bien es cierto que "*la palabra como*

bien" presta el servicio de la comunicación, la palabra esencial cobra su sentido al orientar la tarea del arquitecto; *lo hecho* sólo constituye realidad a partir de lo dicho.

De este modo, se aclara la participación del lenguaje verbal en la exposición de un alumno, en cuanto lo que debe decir no es de la obra —ésta tiene su propio campo de representación, mediante gráficos como planimetría, dibujos y maquette—; su decir en la palabra es en referencia a las ideas. Pero éstas, que escapan del campo de las obras, se hacen coherentes en la representación que la palabra *señala o indica*.

Dentro también de este campo, se encuentra la asignación de valores, que son definidos e instaurados, específicamente el verbo como primer acto de "*creación*".

Cuando se habla de la Arquitectura para el hombre, se entienden varias formas de relación y dependencia; originalmente esta dependencia del hombre respecto de la Arquitectura estaba referida a necesidades básicas como la protección propiamente física. No obstante, la relación del hombre con las cosas y la Arquitectura se ha enriquecido, en cuanto que el habitar no sólo queda hoy referido a estar *dentro y protegido*, sino también *en torno, situado, orientado, evocado, asimilado, contrastado, etcétera*, con respecto a la Arquitectura y el mundo.

En estos términos, las cosas del hombre trascienden de él, lo que lleva a la Ar-



quitectura a inaugurarse no sólo para el hombre sino, también, para las cosas del hombre.

Este traspaso de condición de hombre a las cosas del hombre constituye *una otra realidad velada*, por las primeras que suelen ser aparentes, pero que sólo se accede a ellas a través del lenguaje que *indica* y *orienta* al hombre en esta otra concepción de mundo.

Pero ¿qué se juega en ese orientar? y ¿qué indica la Arquitectura?

La Arquitectura es un regalo

Martín Heidegger, en su intento de aproximarnos a la esencia de la poesía, rescata lo siguiente de los textos de Hölderlin: "*El hombre ha de testimoniar su presencia en la tierra, por cuanto es el heredero de todas las cosas y el aprendiz de todas*".

Estas líneas nos arrojan al menos dos condiciones:

1. La obra como testimonio que nos *regala* aquella otra realidad, orden y modo de estar en el mundo. Aquella autonomía que alimenta cada vez el ser ligamento entre los mortales y la tierra.

2. La Arquitectura no se alimenta de sí misma; se nutre de otras *cosas* y otras *formas* que rigen el mundo, las que son llevadas a las obras como testimonio de cada intento de búsqueda de su propio orden en el mundo.

Pero ese orden no es único ni estanco, sino que evoluciona y cambia junto con el hombre, replanteando cada vez su modo de habitar. Se agrupa, se aísla, se ordena en cuerdas, en pisos, etcétera, y como "*heredero de todas las cosas y aprendiz de todas*" su *hacer* es siempre respecto de un *saber* arrojado de la *observación* del mundo. Así, entonces, la mirada explorativa que alimenta nuestro universo no es el producto, sino el proceso de creación.

Entender el mundo como una experiencia, manifestada en todos sus fenómenos, artísticos, históricos, etcétera, es hacer de la Arquitectura un camino.

El camino, por ejemplo, que regala la poesía entra en nuestro universo y se manifiesta en la palabra de Píndaro: "*Toda virtud requiere de una ocasión para mostrarse*".

Entonces, podemos ver a la Arquitectura como la "*construcción de la ocasión*", para que una virtud sea entregada en regalo.

Esta ocasión que devela una virtud no es una imposición, no entorpece el encargo, y no es literal; está *indicada* ahí, y por cuanto esta virtud se ha liberado en el proyecto, es, en la obra, *inesperada*. Pero develar una virtud, *rasgar el velo de la apariencia*, para entrar en el mundo de la esencia, requieren de una capacidad de contemplación de las cosas y sus fenómenos, que ha sido desarrollada, tradicionalmente, mediante el *croquis* y la *observación*.



La mirada del croquis y la observación

¿Por qué dibujamos?, ¿qué hace que a pesar de los nuevos tiempos, nuevas eras y tecnologías el hombre siga dibujando? Pareciera ser que el dibujo aún es el instrumento de conocimiento más próximo al cuerpo, es decir, el más directo.

Dibujar es elogiar, es honrar un asunto con un tiempo, es dedicar un tiempo, que hoy es escaso; y por ello no conocemos. El problema no está en la vista, que es lo cotidiano; está en el tiempo que se le regala a la mirada. Cuando uno se detiene a mirar algo y lo mira de verdad, con un tiempo que recorre, relaciona, analiza y reflexiona, estamos en el umbral de un cierto conocimiento. Ahora, si tras esa mirada vivimos la experiencia de dibujar, en ese dibujo se plasma lo que ya es *nuestro*.

Finalidad y objeto de estudio

Intentando una consecuencia con la visión global de la Arquitectura ya expuesta, su enseñanza debe aspirar a conseguir autonomía, en el sentido de aquella condición que construye en cada alumno, luego en cada arquitecto, una posición y un punto de vista propio y/o apropiado.

Conseguir la autonomía en un alumno es consolidar un arquitecto que caminará en su propio hacer camino, potenciando sus propias destrezas que le permitan ocupar un lugar en un proceso de trabajo profesional, pero ante todo, esas destrezas serán herramientas fundamentales para re-

presentar su propia condición de *mundo*.

Respecto de la finalidad, es preciso definir y extraer el "objeto de estudio" de entre todo aquel mundo que puede ser entendido como Arquitectura, y aquél vinculado directamente y de los cuales, muchas veces, no se tiene claridad ni jerarquía. El objeto de estudio será entonces el proceso de creación y la trayectoria personal que va de la construcción intelectual a los intentos manifestados en "modelos de obras".

Pero, ¿qué de nuevo pudiera presentar la idea de proyecto para un arquitecto?

Por cierto, la idea de proyecto no es nada nuevo ni para un arquitecto, ni para una escuela de Arquitectura; no obstante, la idea nos parece tan próxima que casi no la vemos.

Uno de los elementos que distingue la labor universitaria es "la Investigación", medio que la ciencia y otras disciplinas han desarrollado metodológicamente. La Arquitectura ha podido hacer lo suyo desde una ventana tangente al asunto esencial, como, por ejemplo, desde la sociología, la historia, la estructura, la tecnología, etcétera, es decir, desde otras disciplinas asociadas a la Arquitectura. Sin embargo, nuestro hacer ha tenido desde siempre la idea de proyecto como una herramienta de investigación, tal vez poco explorada.

Junto entonces con precisar «el proyecto» como objeto de estudio dentro de la

enseñanza de la Arquitectura, queda iluminada la invitación a investigar otras dimensiones de esta herramienta como campo real de desarrollo de la Arquitectura.

La Arquitectura es un Universo y un Arte mayor: su enseñanza sólo puede velar por los *inicios*.

(1) y (2) HEIDEGGER Martin, Hölderlin, y la esencia de la poesía. Anthropos, Barcelona, 1989.

ESTRATEGIA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

Educando para la vida



Marcela Beck O.
Escuela de Educación
Universidad Finis Terrae

Introducción

La capacidad de resolver problemas cumple un rol fundamental en el desenvolvimiento del ser humano durante todo el desarrollo de su vida; de ella depende, en gran medida, el nivel de éxito o fracaso que pueda lograr en el ámbito escolar, laboral, socio-afectivo y, en casos más extremos, las propias posibilidades de supervivencia.

Desde este punto de vista, surge la necesidad de guiar a nuestros alumnos para que logren aprender y aplicar algún tipo de estrategia que les facilite solucionar diversos problemas a lo largo de toda su vida; sin embargo, éste pareciera ser un objetivo demasiado ambicioso y difícil de alcanzar.

El sector de aprendizaje de Educación Matemática es al que más se le relaciona con la resolución de problemas, y podría ser ésta una buena razón para comenzar con la enseñanza de estrategias de resolución de problemas desde los primeros niveles de la educación formal, de manera sistemática y continua, para luego integrarlas a los diferentes sectores de aprendizaje.

El propósito de este escrito es dar a conocer algunas estrategias de resolución de problemas que pueden ser enseñadas a través del Sector de Aprendizaje de Educación Matemática, con el fin de proporcionarles a los alumnos las herramientas necesarias para llegar a la solución, ayudándolos a organizarse mentalmente y a centrarse en los datos más relevantes.

Una vez adquiridos dichos aprendizajes, los alumnos podrán transferir sus conocimientos a los diferentes sectores de enseñanza y, finalmente, lograr aquel ambicioso, pero no inalcanzable, objetivo planteado.

I. Enseñanza de las matemáticas

En la actualidad, la Nueva Reforma del Sistema Educativo da gran importancia a la necesidad de dar énfasis a la resolución de problemas como contenido del currículum de la educación obligatoria. Específicamente, en el subsector de aprendizaje de Educación Matemática, el interés por la resolución de problemas se debe a la idea de que el pensamiento lógico-matemático promueve el razonamiento en otros campos del conocimiento, además, una mayor profundización en los conocimientos y procedimientos matemáticos ayudaría a la evolución de otras ramas científicas y tecnológicas e, incluso, a resolver más efectivamente las tareas cotidianas.

Como bien lo señala J. I. Pozo (1994) orientar el currículum hacia la solución de problemas implica buscar y diseñar situaciones lo suficientemente abiertas, como para inducir en los alumnos una búsqueda y apropiación de estrategias adecuadas para encontrar respuestas a preguntas no sólo escolares, sino también de su realidad cotidiana. Sin embargo, "pareciera ser que uno de los problemas más complejos del docente en la actualidad es el buscar cuestiones significativas para el alumno del siglo XXI" (L. Cattaneo y otros, 1997). Esto queda de manifiesto al comprobar los tipos de problemas y las metodologías utilizadas por la mayoría de los profesores en el subsector de aprendizaje de educación matemática.

Al respecto, diversas investigaciones realizadas recientemente en E.E.U.U. (Schoenfeld, 1985, 1988; Lamper, 1990; en J. I. Pozo y otros, 1994) han demostrado que los estudiantes consideran las matemáticas y la resolución de problemas como un conocimiento descontextualizado, y cuyo aprendizaje sólo tiene como objetivo el mecanizar y aplicar operaciones y reglas matemáticas con el fin de llegar al resultado correcto y así obtener buenas calificaciones. Algunas de las creencias típicas de los estudiantes sobre la naturaleza de las matemáticas y la resolución de problemas fueron presentadas en esta investigación:

- La matemática es una ciencia rígida que no tiene relación con el mundo real.
- Sólo los estudiantes hábiles pueden comprender las matemáticas.
- Las reglas formales de las matemáticas no pueden ser inventadas ni descubiertas, sólo deben ser memorizadas y mecanizadas.
- Los problemas matemáticos corresponden a una ejercitación de las operaciones o reglas matemáticas enseñadas por el profesor.
- Sólo existe una forma correcta de resolver un problema matemático y, generalmente, lo correcto es utilizar la última regla que el profesor ha demostrado en clases.
- Los problemas matemáticos siempre tienen sólo una respuesta correcta.
- Los estudiantes que han comprendido las matemáticas deben ser capaces de resolver cualquier problema matemático en muy corto tiempo (no más de cinco minutos).

Lamentablemente, estas opiniones de los estudiantes están totalmente relacionadas con sus experiencias vividas dentro de la sala de clases, y reflejan la concepción de enseñanza y metodología utilizada por el profesor en el área de las matemáticas.

Al respecto, es posible observar que alumnos con buen rendi-

miento en este subsector de aprendizaje, presentan dificultades para resolver problemas cuando estos requieren de la utilización de procesos mentales complejos más que de una simple mecanización de cálculos matemáticos. Esto también demuestra que, en general, se dedican más horas de clases a la ejercitación de algoritmos que a la solución de problemas cotidianos que requieren el uso de conocimientos matemáticos. Sin embargo, ambas tareas tienen consecuencias muy distintas en el aprendizaje del alumno, ya que responden a diferentes tipos de objetivos. Desde esta perspectiva, los ejercicios sirven para consolidar y automatizar ciertas técnicas, destrezas y procedimientos que son necesarios para la posterior solución de problemas, pero difícilmente pueden ayudar a que estas habilidades sean transferidas a otros contextos, o que sirvan para el aprendizaje y comprensión de conceptos.

Una experiencia que se contrapone a la anterior corresponde a la aplicación del Proyecto Core Plus¹ efectuada en un colegio de los E.E.U.U., el cual está destinado a diseñar, evaluar y difundir un nuevo currículum para la enseñanza de las matemáticas. Los resultados obtenidos indican que el aprendizaje de este subsector dentro de un contexto real, ayuda a los estudiantes a visualizar las matemáticas como parte de su mundo. Los alumnos presentan mayor disposición y se encuentran más motivados para trabajar presentando mejores resultados en la resolución de problemas.

En consecuencia, las experiencias que han demostrado ser exitosas tanto para el aprendizaje de las matemáticas, como particularmente para la resolución de problemas, se han basado en la aplicabilidad y significatividad de los contenidos programáticos. Así al menos lo confirman algunos resultados de experiencias realizadas en otros países, como el proyecto antes comentado de Core Plus, en Estados Unidos. Sin embargo, el tema es todavía nuevo en Chile. Investigaciones de Tesis en esta línea, intentan aportar, mediante un trabajo teórico y experimental, elementos que permitan elaborar nuevas metodologías de enseñanza, que resulten coherentes con los desafíos educativos

que insisten en la construcción del conocimiento mediante un estrecho vínculo con la realidad y las experiencias significativas de los alumnos.

II- La Matemática y la resolución de problemas

Lester (1983; en J. I. Pozo y otros, 1994), identifica un problema como "la situación que un individuo o grupo de personas necesitan resolver, sin disponer de un camino rápido y directo que los lleve a la solución". Esta definición, con la cual parecen estar de acuerdo la mayoría de los autores, hace referencia a que una situación sólo puede ser concebida como un problema en la medida que exista un reconocimiento de ella como tal, y que no se disponga de procedimientos automáticos que posibiliten su resolución de forma relativamente inmediata, requiriendo un proceso de reflexión o toma de decisiones acerca de las secuencias de los pasos a seguir.

A lo anterior se debe agregar el interés de la persona por resolver el problema al cual se enfrenta; como bien señalan Campistrous y Rizo (1996) "...si el individuo no está motivado, la situación planteada deja de ser un problema para él, al no sentir el deseo de resolverlo"².

Por tanto, es posible que una misma situación constituya un problema para una persona, mientras que para otra ese problema no exista debido a que posee los mecanismos para resolverla de forma inmediata, o bien, carece de interés por la situación presentada.

Desde el punto de vista matemático, y como bien señala Villarroel³ (1997), "el concepto de **problema** es concebido como una dificultad planteada por una situación nueva, que debe ser dilucidada por medio del pensamiento lógico-matemático. Éste último, le permitirá al alumno obtener información desconocida a partir de información conocida aplicando reglas lógicas de procesamiento matemático para poder llegar a la solución".

III. Estrategias de resolución de problemas

La importancia de cómo resolver un problema matemático, recae principalmente en la secuencia de pasos a seguir. Si bien los problemas pueden ser resueltos de diferentes maneras, dependiendo del área específica a la que correspondan, existen una serie de procedimientos y habilidades de resolución comunes a todos los problemas, los que deben ser utilizados en un orden determinado y cuya efectividad dependerá del menor o mayor acierto con que sean aplicados.

Se han hecho varios intentos para descubrir y describir los pasos que sigue un sujeto para resolver un problema.

Polya (1957–1968: en J. I. Pozo y otros. op. cit.), basándose en sus observaciones como profesor de matemática, identificó que

los expertos seguían la siguiente secuencia para resolver problemas matemáticos:

- **Comprensión del problema**
- **Elaboración de un plan**
- **Ejecución del plan**
- **Comprobación de los resultados**

Para visualizar de manera más clara lo expuesto por este investigador, se presenta a continuación una tabla con los pasos mencionados y la explicación correspondiente de cada uno ellos, además se incluyen algunas preguntas que pueden hacer más efectivas sus aplicaciones:

PASOS	EXPLICACIÓN	PREGUNTAS
• Comprensión del problema	La persona se enfrenta al problema y reúne información para poder solucionarlo. Para esto es necesario que el problema contenga aspectos conocidos que permitan guiar la búsqueda de solución.	¿Cuál es la incógnita? ¿Cuáles son los datos? ¿Es suficiente la información para determinar la incógnita?
• Elaboración de un plan	El sujeto intenta utilizar los conocimientos de experiencias pasadas similares para encontrar un método de solución al problema.	¿Me he enfrentado con un problema similar? ¿Podría utilizar el mismo método o uno semejante? ¿Puedo plantearme de otra manera el problema? ¿He considerado todos los datos?
• Ejecución del plan	El sujeto pone en práctica su plan de solución comprobando cada paso	¿Puedo ver claramente y demostrar que los pasos seguidos son correctos?
• Comprobación de los resultados	El sujeto intenta comprobar el resultado y si éste no es satisfactorio se puede plantear la posibilidad de utilizar otro método.	¿Puedo verificar el resultado? ¿Puedo obtener el resultado en forma diferente? ¿Puedo emplear el resultado o método en algún otro problema?

Para Mayer (1983; en J. I. Pozo y otros, 1994), en tanto, el proceso de solución de problemas matemáticos también exige, en primer lugar, que la persona *comprenda el problema y lo traduzca a una serie de expresiones y símbolos matemáticos*. A partir de aquí, se deben programar una serie de *técnicas y estrategias en torno a las distintas submetas que se pretenden alcanzar* para llegar a la solución final. Por último, la persona debe *interpretar y traducir los resultados obtenidos*.

Estas secuencias de pasos han servido como base para desarrollar numerosas estrategias y programas de enseñanza de resolución de problemas matemáticos y cuyas aplicaciones han tenido éxito. Un ejemplo de esto corresponde a la puesta en marcha del programa "Páseselo usted solo", realizada en el Belen High School⁴, en los E.E.U.U. El objetivo de este programa era promover el autoaprendizaje de resolución de problemas matemáticos, los cuales eran generados por los estudiantes en conjunto, dentro de la sala de clases, para luego ser resueltos por grupos pequeños, donde los alumnos debieron identificar el problema, desarrollar un plan para solucionarlo, ejecutar dicho plan y finalmente hacer una revisión de los resultados, con el objetivo de verificar si el plan ejecutado era el adecuado o, en el caso contrario, como podría ser mejorado. Los resultados indicaron que el generar problemas significativos y posteriormente solucionarlos desarrollaba en los alumnos no sólo la capacidad de aplicar procesamientos cognitivos de nivel superior, sino también de conocer y comprender el mundo en que viven.

Desde una perspectiva similar, Irene Villarroel (1997, op. cit.) señala una secuencia de cinco pasos o acciones mentales que los alumnos deben interiorizar para asimilar un procedimiento que les permita resolver problemas matemáticos:

1. ***El alumno identifica la información no disponible que se puede obtener a partir de la información entregada.*** En este punto, es necesario que el niño sea capaz de identificar, comprender y plantearse preguntas relacionadas con la información entregada en la situación problemática.

2. **El alumno lleva a cabo un proceso de abstracción en el cual se elimina lo que no es pertinente y se mantiene lo esencial en cada caso.** De este modo, el niño debe ser capaz de identificar aquellos datos del problema que deben relacionarse para dar respuesta a una pregunta determinada.
3. **El alumno codifica la información pertinente en un lenguaje matemático con el fin de obtener nueva información.** En este caso, es necesario que el niño domine la utilidad y el significado de cada operación matemática. Esto le permitirá plantear un modelo matemático adecuado a la situación problemática y a la obtención de la nueva información.
4. **El alumno realiza las operaciones matemáticas correspondientes.** En este punto se encuentran los ejercicios destinados a efectuar operaciones. Esto implica que el niño debe ser capaz de manejar el algoritmo correspondiente a la o las operaciones matemáticas empleadas para encontrar la solución del problema.
5. **El alumno interpreta los resultados de las operaciones en términos de la información requerida.** Este último paso es considerado esencial por la autora, ya que el niño debe ser capaz de decodificar el resultado de la operación matemática empleada, dándole una interpretación concreta dentro del contexto del problema planteado. De este modo el alumno comprenderá la verdadera utilidad de haber encontrado una solución al problema.

Otra estrategia de resolución de problemas corresponde al Modelo IDEAL creado por los autores J. Bransford y B. Stein (1986). Si bien este modelo no apunta directamente a la resolución de problemas en el área específica de las matemáticas, es importante conocer sus planteamientos, ya que los pasos de resolución propuestos pueden ser aplicados a cualquier tipo de problemas.

Estos autores mencionan cinco componentes esenciales "que pueden ser de gran ayuda para adquirir mayor conciencia de nuestros propios procesos de resolución de problemas y, por

consiguiente, para mejorar nuestra capacidad de pensamiento y aprendizaje"⁵:

- I → Identificación del problema.** En este punto el sujeto debe ser capaz de identificar y detectar problemas potenciales.
- D → Definición y representación del problema.** En este punto es necesario que el problema sea definido y representado con toda precisión y cuidado, con el fin de evitar confusiones posteriores que impidan la resolución adecuada del problema.
- E → Exploración de posibles estrategias.** Este elemento consiste en explorar distintas vías o métodos de resolución, para lo cual es necesario analizar el problema considerando la utilización de las estrategias disponibles más adecuadas para dar una solución.
- A → Actuación fundada en una estrategia.** Este componente corresponde a la aplicabilidad de la estrategia seleccionada.
- L → Logros. Observación y evaluación de los efectos de las actividades.** Este último aspecto del Modelo IDEAL hace referencia al análisis final de los logros alcanzados una vez aplicada la estrategia. De este modo se evalúa la efectividad de la estrategia y de la solución obtenida.

A los pasos anteriormente descritos se pueden agregar los planteamientos de los autores Campistrous y Rizo, quienes señalan la importancia de la *modelación*, es decir, de la elaboración de esquemas y/o gráficos por parte de los alumnos, ya que estos les permiten "...reproducir las relaciones fundamentales que se establecen en el enunciado de un problema, despejando elementos innecesarios o términos que dificultan la comprensión"⁶. De este

modo el alumno puede visualizar los elementos que componen el enunciado y las relaciones que se establecen entre ellos, facilitando el descubrimiento de la vía de solución.

Estos autores señalan que la forma de graficar un problema es muy personal, ya que depende de la interpretación que cada individuo hace del enunciado, sin embargo, plantean que ésta es una habilidad posible de ser desarrollada con una enseñanza y ejercitación adecuadas.

En síntesis, si bien son numerosos los autores e investigadores que plantean diferentes estrategias de resolución de problemas, no cabe duda que existe una secuencia general de pasos relativamente comunes para todas las estrategias que aquí se han planteado.

IV. La enseñanza de resolución de problemas matemáticos basada en el logro de un aprendizaje significativo

El objetivo fundamental de la enseñanza de la matemática apunta hacia el desarrollo del pensamiento lógico matemático, esto implica, entre otras cosas, capacitar a los alumnos para analizar y relacionar datos, interpretar resultados, formular preguntas e inferir información desconocida a partir de información conocida (Villarreal, op. cit.). La actividad que más se relaciona con el logro de dicho objetivo, corresponde a la resolución de problemas matemáticos, ya que exige, precisamente, la aplicación de las habilidades mencionadas.

En efecto, para resolver una situación problemática en esta área, es necesario analizar los datos proporcionados, codificar en símbolos matemáticos aquellos que tienen relación con la pregunta formulada, aplicar ciertas reglas u operatoria específica, e interpretar o decodificar el resultado obtenido.

De este modo, el interés de las matemáticas por la resolución de problemas, se debe, por un lado, a la idea de que el pensamiento

lógico-matemático promueve el razonamiento en otros campos del conocimiento y, por otro lado, a que una mayor profundización en los conocimientos y procedimientos matemáticos ayudarían a la evolución de otras ramas científicas y tecnológicas, e incluso, a resolver más efectivamente las tareas cotidianas.

Sin embargo, la resolución de problemas es un aprendizaje que no se logra espontáneamente después de resolver muchos problemas. "Su adquisición corresponde a un proceso largo, en el cual sólo puede hablarse de progresos, avances o perfeccionamientos, pero no de término" (Villarreal, op. cit.). Por esta razón, la utilización de una metodología que apunte hacia el logro de un aprendizaje significativo es clave para que el alumno sea realmente capaz de resolver problemas matemáticos, y no sólo de utilizar operaciones en forma mecánica, las que pueden, incluso, no tener sentido para él.

IV.1 Fundamentos teóricos y prácticos acerca de la importancia del logro de un aprendizaje significativo en la enseñanza de las matemáticas

Diversos autores plantean la importancia de centrar en los alumnos la enseñanza de las matemáticas con el objetivo de lograr un *aprendizaje significativo*. Los fundamentos son diversos, sin embargo, todos apuntan hacia la necesidad de mejorar la efectividad de la enseñanza y, por ende, de la permanencia de los conocimientos adquiridos, con el fin último de aplicar dichos conocimientos a situaciones problemáticas de la vida diaria.

Desde una perspectiva amplia de la enseñanza, J. Moya (1997), basado en la Teoría del Aprendizaje propuesta por Ausubel, señala que el *aprender significativamente* implica la adquisición de nuevos significados, lo que se logra gracias a la relación mental que se hace entre la nueva información y los conocimientos ya adquiridos o conocimientos previos. De este modo, aumenta la posibilidad de almacenar gran cantidad de información y con alta probabilidad de que ella permanezca en el largo plazo.

Coll y Solé (1996), por su parte, plantean que “una escuela de calidad será aquella capaz de atender a la diversidad”. Desde esta perspectiva, la enseñanza debe basarse en las experiencias, intereses y conocimientos previos, ya que a partir de los propios significados que posea el niño, se modificarán y construirán nuevos significados, reorganizando de este modo su estructura mental. En otras palabras, se estará aprendiendo significativamente cuando el niño logre construir un significado propio y personal. Para estos autores, este proceso de aprendizaje conduce a la integración, modificación y establecimiento de relaciones y coordinación entre los conocimientos previos y la nueva información reestructurando y reorganizando la estructura mental.

Desde una perspectiva más específica, A. J. Baroody (1988) plantea que para el logro de una *enseñanza significativa de las matemáticas*, es necesario que el profesor considere los conocimientos previos y la matemática informal de los alumnos, ya que esto “ayudará a los niños a ver cómo los símbolos y procedimientos formales se conectan con sus conocimientos matemáticos prácticos y los potencian” (Baroody, op. cit. pág. 156). Este autor se refiere a la *matemática informal* como a aquellos conocimientos lógico-matemáticos (clasificación, seriación, noción de cantidad, etc.) que el niño va adquiriendo a través de sus experiencias de vida, ya sea por la relación con adultos, con sus pares o con los medios de comunicación.

Al respecto, Brown (1989), Greeno (1991) y Vygotsky (1978)⁷, señalan que la adquisición del conocimiento es más que un proceso cognitivo, ya que en él inciden la construcción mental, características esenciales del aprendizaje en interacción con el contexto social, cultural y, especialmente, en la participación de actividades reales y prácticas.

En relación a la enseñanza dentro de la sala de clases, De Corte (1989) menciona que “los procesos de aprendizaje constructivo deberían estar insertos dentro de contextos ricos en recursos y materiales de aprendizaje, que ofrezcan oportunidades para la interacción social y que sean representativos de las clases de tareas y problemas en las que el alumno tenga que aplicar sus cono-

cimientos y habilidades en el futuro”. Un ejemplo claro de estos planteamientos corresponde a la elaboración del Programa de Matemática Interactiva (IMP)⁸, el cual fue creado con fin de dar solución a las deficiencias presentadas en la enseñanza de las matemáticas debido, principalmente, a la falta de significatividad tanto de las actividades como de los problemas planteados. Este programa fue aplicado en un colegio de E.E.U.U., llegando a la siguiente conclusión: “*Al ubicar el aprendizaje de las matemáticas dentro de un contexto real, los estudiantes visualizan esta asignatura como parte de su mundo, presentándose más motivados para trabajar*”. De este modo, los alumnos comprenden y valoran la utilidad de las matemáticas en la vida diaria.

Todos estos planteamientos enfatizan la importancia de presentarle al alumno situaciones sobre las cuales tiene algún tipo de conocimiento, ya que de este modo las actividades le serán interesantes y motivadoras, y además, se estará facilitando la construcción de nuevas estructuras de conocimiento a partir de la información que el niño posee almacenada en su memoria.

IV.2 Aspectos metodológicos a considerar en la enseñanza de resolución de problemas matemáticos para el logro de un aprendizaje significativo

En relación a la presentación de problemas en el aula y considerando los planteamientos anteriores, L. Cattaneo y otros (1997: pág. 58) señalan que “la significatividad del problema es lo que lo hará atractivo, y lo convertirá en un desafío que impulse al alumno a esforzarse por resolverlo”. Esto a su vez lleva implícita la necesidad de conocer los conocimientos previos de los aprendices, con el fin de presentarles problemas significativos y posibles de ser resueltos, es decir, que posean una base o estructura mental con la cual puedan relacionar dicho problema.

De este modo, el éxito de las metodologías utilizadas para la enseñanza de la resolución de problemas matemáticos, dependerá directamente del contexto en que se realicen. Es así como los métodos de resolución de problemas que han tratado de en-

señar determinadas técnicas fuera de contexto y sin considerar los distintos contenidos matemáticos, no han logrado el éxito que se esperaba, ya que ponen mayor énfasis en la mecanización de técnicas operatorias que en el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas superiores, necesarias para resolver un problema.

Al respecto, Irene Villarroel (op. cit.) plantea que la operación matemática propiamente tal, cumple un papel secundario en la resolución de problemas matemáticos, ya que las operaciones mentales que intervienen en la resolución de problemas, son de un nivel superior a las necesarias para la memorización o para el uso de técnicas operatorias poniendo de manifiesto que la operatoria debe estar al servicio de la resolución de problemas y no viceversa.

Por esta razón, el énfasis debe estar puesto en el saber interpretar los datos de un problema, determinar cuándo y qué operación aplicar para resolverlo y cómo interpretar los resultados que ellas proporcionan.

Estas competencias superiores deben lograrse en interacción, como resultado de actividades significativas, que despierten el interés y requieran, entre otras cosas, la elaboración de relaciones, deducciones y síntesis, junto con permitir al alumno reflexionar y discutir acerca del problema y su solución, ya que no siempre las preguntas planteadas tienen una única respuesta, sino que depende de cómo se interpreten los datos o la situación misma.

Otro aspecto importante a considerar en la metodología, corresponde al *aprendizaje colectivo*. La significatividad del aprendizaje no está dada sólo por la relación de los nuevos contenidos con los conocimientos que posee el alumno. Diversas experiencias dentro de la sala de clases demuestran que los estudiantes, al enfrentarse a problemas de la vida real, presentan mayor interés y motivación cuando la búsqueda de la solución la realizan en conjunto con sus pares. Es así como, los alumnos de educación media del Ryan High School⁹ (Philadelphia, U.S.A.), luego

de la aplicación de un proyecto que abarcaba el aprendizaje colectivo, presentaron una mayor motivación para trabajar logrando resolver los problemas con éxito. Una vez finalizado el proyecto, se le pidió la opinión a cada estudiante acerca de los beneficios que este tipo de aprendizaje les aportaba. Algunas de sus respuestas fueron las siguientes:

- *"Resolver problemas en conjunto es entretenido..."*
- *"Hemos aprendido en conjunto a resolver problemas reales..."*
- *"Tengo una nueva visión del trabajo en grupo. Con comunicación y entusiasmo, el esfuerzo grupal puede producir un gran producto, además, de ser una muy buena experiencia..."*

Todo lo anterior, indica que es necesario proponer problemas relacionados con situaciones de la vida real, que favorezcan un aprendizaje cooperativo. Esto permitirá a los alumnos conocer y comprender el mundo en que viven. Sentirán que la tarea de resolver problemas es una actividad interesante y valiosa, desarrollando así una actitud positiva frente al área de las matemáticas. De este modo, una enseñanza adecuada de las matemáticas permitirá, no sólo el desarrollo de aspectos conceptuales y habilidades cognitivas, sino también rasgos de carácter formativo, ya que desde esta perspectiva la matemática constituye un vehículo para el desarrollo de la comunicación con los pares, la creatividad, la imaginación y la capacidad para experimentar, así como también, el manejo de la deducción, la inducción y la lógica.

a) El rol que puede asumir un problema dentro de la enseñanza significativa:

Para Cattaneo y otros (1997), el rol del problema está determinado por el objetivo que se pretende lograr. La claridad que el profesor tenga al respecto ayudará a utilizar correctamente el problema, facilitando el logro de dicho objetivo. De este modo, se distinguen tres roles fundamentales que puede asumir un problema matemático:

- **Como motivador de un tema nuevo:** desde el punto de vista pedagógico, el problema puede ser utilizado como motivador para la introducción de un concepto nuevo.
- **Como medio para afianzar conocimientos ya adquiridos:** siguiendo en el campo pedagógico, el problema puede ser usado para afianzar conocimientos ya adquiridos, donde lo nuevo sea el enfoque con que se presenta dicho concepto.
- **Rol formativo del problema:** desde esta perspectiva, el elaborar la solución del problema influye directamente en la formación de la personalidad, permite el desarrollo de la confianza y autoestima, junto con una actitud positiva frente a las matemáticas. Además, los pasos utilizados para resolver un problema matemático, son los mismos que permiten resolver con solvencia cualquier cuestión de la vida cotidiana.

Veamos el siguiente ejemplo:

Problema matemático	Situación problemática de la vida cotidiana
Si con 3 kg. de frutillas preparo 2 kg. de mermelada. ¿Cuántos kg. de frutillas necesitaré para preparar 3 + kg. de mermelada?	Hacer un queque por primera vez

Pasos a seguir para resolver un problema (según Polya)	Problema matemático	Problema de la vida cotidiana
1. Comprender el problema	Lectura comprensiva del enunciado.	Lectura atenta de la receta.
2. Elaborar un plan de solución	Identificar y relacionar los datos que me sirven para llegar a la solución (cantidad de frutillas y mermelada y su proporción).	Reunir los ingredientes y los utensilios necesarios.
3. Ejecutar ese plan	Plantear la regla de tres y hacer los cálculos	Seguir las instrucciones de preparación y hornear.
4. Examinar los resultados	Comprobar si los resultados obtenidos son lógicos.	Probar el queque y anotar si se debe modificar la receta.

Sin embargo, muchos de los problemas que se presentan en la vida diaria no son tan fáciles de resolver por medio de este esquema tan estructurado. En consecuencia, se hace necesario mantener una postura crítica para elegir el camino más adecuado, y flexibilidad del pensamiento para utilizar distintos métodos en caso de que sea necesario.

b) El rol del profesor en la enseñanza significativa de resolución de problemas matemáticos:

La labor del profesor es fundamental para el aprendizaje de la resolución de problemas, ya que de él dependen las metodologías a utilizar. A continuación se presentan los principales aspectos que el profesor debe considerar en dicha enseñanza (Basado en Cattaneo y otros, op. cit.):

- *Antes de plantear un problema, el profesor debe conocer la capacidad y conocimientos formales e informales que poseen sus alumnos respecto a dicho problema.* En una reciente investigación se ha encontrado que niños sin escolarizar, que se dedican a la venta en las calles, tienen ciertas ideas sobre las operaciones matemáticas básicas y poseen sus propias técnicas y estrategias para llevar a cabo estas operaciones (Gómez-Granell y Moreno, 1992; Gómez-Granell y Fraile, 1993; citados en J. I. Pozo y otros, op. cit.). De este modo se comprueba que muchas veces los alumnos poseen conocimientos previos y estrategias propias de resolución de problemas, las cuales pueden ser aprovechadas por el niño y por el profesor para enriquecer los conocimientos de los otros alumnos, con el fin de lograr un aprendizaje significativo, utilizando como instrumento las experiencias de la vida cotidiana.

Por tanto, se hace indispensable una evaluación diagnóstica de los alumnos, que abarque, no sólo los conocimientos previos, sino también actitudes, motivaciones e intereses presentadas en relación al subsector de aprendizaje.

- Una vez diagnosticados los alumnos, *el profesor deberá seleccionar problemas significativos que apunten hacia el logro del objetivo propuesto.*

- Otro aspecto que se debe considerar es la *orientación que el profesor entregará a sus alumnos en relación a la solución del problema.* Esto no significa que sugiera dicha solución, sino, estar atento para decidir si es necesario o no entregar alguna información o hacer alguna pregunta oportuna (ej.: ¿Leíste bien el problema?). Al respecto, los resultados de una investigación realizada por Siegler (1985; en M. D. Calero, 1995), demostraron que los alumnos mejoraban su capacidad de actuación para resolver problemas matemáticos cuando el instructor les enseñaba a fijarse en los aspectos relevantes del problema.

- *El profesor debe estimular la resolución del problema, valorando el esfuerzo del alumno* (aunque éste no llegue a resultados exitosos) y ayudándolo a descubrir los errores cometidos con el fin de sacar provecho de ellos.

- Finalmente, *el profesor debe ser un modelo en la resolución de problemas*, es decir, debe demostrar que resolver un problema no es cosa fácil, y que incluso él también se puede equivocar. En consecuencia, es recomendable que al demostrar a los alumnos la resolución de un problema, lo haga en voz alta para que ellos comprendan los procedimientos y pasos a seguir, lo que a su vez les permitirá visualizar y corregir el problema en caso de presentar algún error.

V. Síntesis final

En síntesis, la enseñanza de la resolución de problemas matemáticos, debe considerar los siguientes aspectos:

LA RESOLUCIÓN DE LA GEOMETRÍA FRACTAL

- *los conocimientos previos que posee el alumno* con el fin de relacionarlos con los nuevos conocimientos, procurando así, estructuras mentales estables correspondientes a un aprendizaje profundo.
- *los intereses del niño*, con el fin de presentar problemas motivadores que le ayuden a aprender a resolver problemas y a comprender la utilidad de dicho aprendizaje en base a hechos de la vida cotidiana.
- *la enseñanza de una estrategia de resolución de problemas matemáticos*, enfatizando y llevando a la práctica la aplicabilidad de cada uno de los pasos que la componen.
- *el trabajo grupal e individual*, ya que esto ayudará al niño a comunicar y organizar sus ideas, además de relacionarse con sus pares con un fin determinado (resolver un problema).

1 Véase Revista Educational Leadership; vol. 53, n°8, May. 1996, pág. 22-25.

2 "Aprende a resolver problemas aritméticos"; (1996).

3 Apuntes de clases del curso "Dificultades del aprendizaje de las Matemáticas", dictado el segundo semestre de 1997 en el Magister de Educación Especial - Pontificia Universidad Católica de Chile.

4 Revista Mathematics Teacher; vol. 89, n°5, May 1996, pág. 383-385.

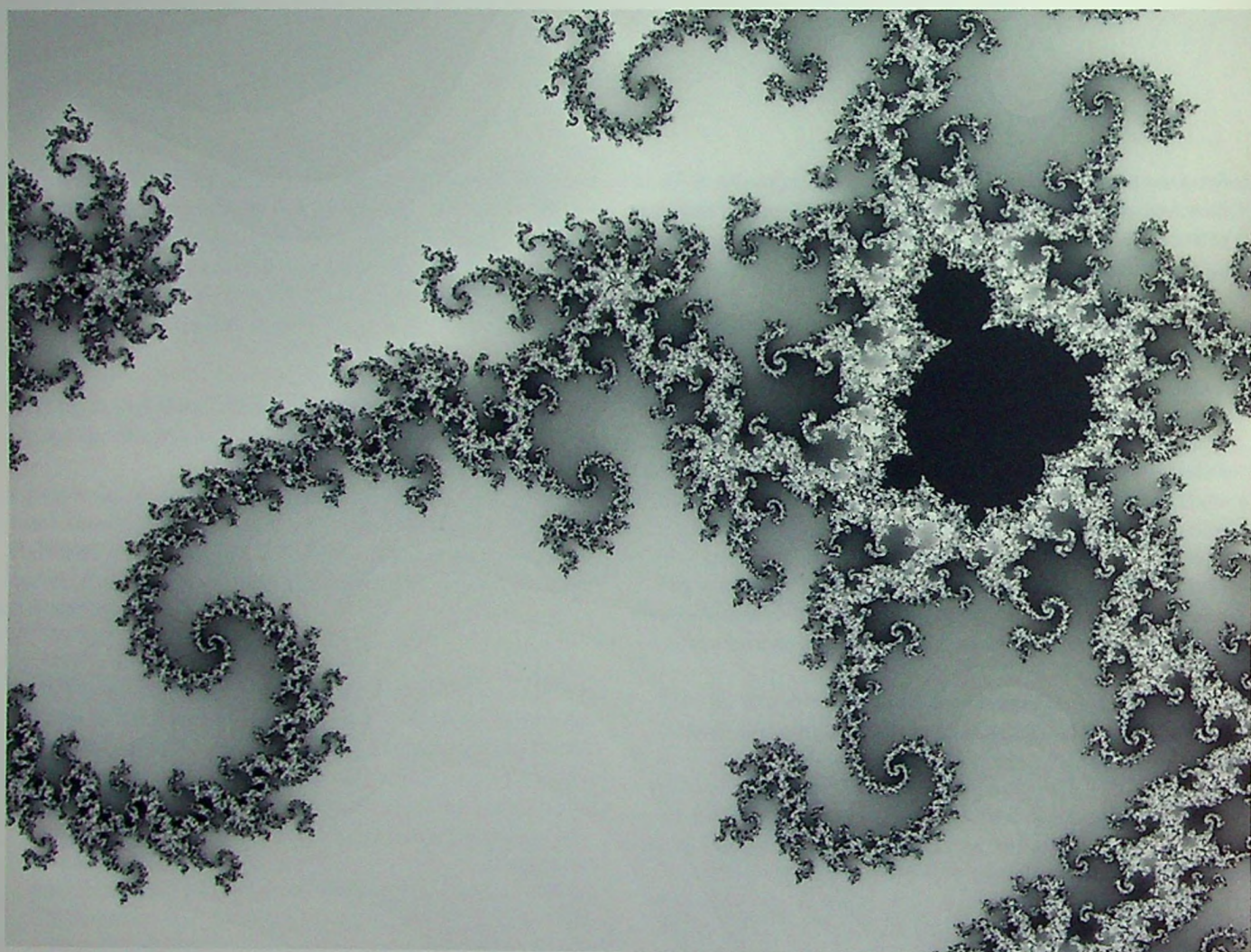
5 "Solución ideal de problemas"; (1986) pág 14.

6 "Aprende a resolver problemas aritméticos"; (1996), pág. 12.

7 En E. De Corte, 1995 ("Fostering Cognitive Growth: A perspective from research on Mathematics learning and instruction")

8 Véase Revista Educational Leadership, vol. 53, n°8, May. 1996, pág. 18-21.

9 Revista Mathematics Teacher; vol. 89, n°7, Oct. 1996, pág. 598-601.



**Visión parcial del conjunto
de Mandelbrot**

Este objeto matemático, «el
más complejo de los fractales»,
se obtiene de una ecuación bas-
tante simple $Z = Z^2 + C$

(Trabajo computacional de Da-
niel Cavas)

LA IRRUPCIÓN DE LA GEOMETRÍA FRACTAL



José Luis Villalba P.

Comunicador social. Académico.
Facultad de Arquitectura y Diseño.
Universidad Finis Terrae.

Desde que el matemático polaco-francés Benoît Mandelbrot publicara su libro *“Los Objetos Fractales. Forma, azar y dimensión”* (Mandelbrot, 1975), no pasaron muchos años para que la geometría fractal se expandiera vertiginosamente por todo el mundo ganando adeptos en la mayoría de las disciplinas del saber humano. Aparte de las ya muy numerosas publicaciones especializadas no deja de impresionar los miles de sitios en INTERNET que tratan el tema bajo los más diversos enfoques. (Solamente en el portal northernlight.com se pueden detectar actualmente más de 10.000 sitios bajo el tópico “*Fractal Geometry*”)

Mandelbrot acuñó el término “fractal” a partir del adjetivo latino *fractus* que significa roto, quebrado. Consideró que este era un nombre apropiado —*nomen est numen*— para abordar desde las matemáticas, una serie de formas de la naturaleza, como las arborescencias, grietas, rugosidades y muchos otras que, desde los tiempos de Euclides, habían sido desechados por informes o inclasificables según los modelos ideales de la geometría clásica. “Ni las nubes son esféricas, ni las montañas cónicas, ni tampoco el rayo es rectilíneo... Todo ello significa un desafío: investigar la naturaleza de lo amorfo”, acotó Mandelbrot en la que terminaría siendo su obra capital: *La Geometría Fractal de la Naturaleza* (Mandelbrot, 1983).

John Briggs, doctor en Psicología y en Estética, ilustra su notable libro *Fractals. The patterns of chaos* (Briggs, 1992) con cen-

tenares de fotos y dibujos que muestran toda clase de escenas de los reinos de la naturaleza como también aspectos anatómicos y fisiológicos del ser humano. Ello permite ver con mucha eficacia la relación entre los fractales y los patrones morfogénicos. “Si te gustan los fractales, es que estás hecho de ellos”, acota con agudeza. Ciertamente nuestra visión de las circunvalaciones cerebrales, de la ramificación de los vasos capilares, de los alvéolos bronquiales y del interior de las células —todos ellos objetos fractálicos— ya nunca más será la misma. Como tampoco lo será la forma de las dunas en el desierto, ni la del borde de las costas, ni la de los huracanes, ni la de la distribución de las estrellas en el firmamento.

No solamente el mundo circundante había atrapado desde temprano la atención de Mandelbrot sino también una serie fenómenos tales como las oscilaciones del precio del algodón durante decenas de años, las irregulares crecidas del Nilo, el movimiento errático o *browniano* de ciertas partículas, la frecuencia con que se repiten las palabras en un texto escrito, la intermitencia en la transmisión de señales acústicas y muchos otros de diversas índoles. Tras todos ellos constataba, gracias a la incipiente tecnología computacional del Centro de Investigación Thomas J. Watson de IBM en Nueva York, la presencia de ciertas características comunes. Por muy irregulares o inestables que fueran las formas o los diversos tipos del acontecer, siempre se podía encontrar ciertos patrones regulares relacionados con las *recursividades* (o reiteración sistemática a diversas escalas) con las *autosemejanzas* (similitud entre las partes y el todo) y *magnitudes infinitas* de algunos de sus componentes dimensionales (como ser la longitud o el área). A la postre, orden dentro de un aparente desorden. En cierto modo, Mandelbrot se adentraba por su cuenta en un territorio en que diversos científicos, como M. Feigenbaum, E. Lorenz, R. Shaw y otros, también investigaban en silencio sin que aún dieran a conocer por completo sus resultados. Este territorio se conoce hoy bajo el nombre de *teoría del caos* y está generando profundos cambios en el ámbito de la ciencia, la tecnología y la cultura. Más aún, es uno de los componentes más potentes del actual cambio de paradigma. (Cf. Gleick, 1988).

¿Qué son los fractales?

Dado los postulados de Mandelbrot, el aporte de un gran número de seguidores y el impacto que todo ello está causando, podríamos considerar a los fractales desde los siguientes enfoques:

1.- Los fractales son *objetos*. Para Mandelbrot ellos pueden ser indistintamente naturales o matemáticos. En otras palabras, pueden ser especímenes de la naturaleza, o bien, figuras geométricas construidas manualmente —los más simple— o mediante procesos computacionales —los más complejos—. Otros, de acuerdo al tratamiento aplicado, los consideran también formas estéticas. En este caso habría fractales no solo visuales sino también musicales.

En cuanto objetos, todos tienen características comunes como ser la autosemejanza o invarianza bajo escala, la dimensión fraccionada, el ser desplegados en virtud de un algoritmo o instrucción matemática, y algunas otras de carácter más complejo. Uno de los ejemplos más socorridos para mostrar un fractal natural es el de la coliflor. La parte que comemos de este vegetal está formada por diversos conglomerados que son muy semejantes al total. La fotografía cercana de uno de estos conglomerados no difiere a la que se obtiene registrando el conjunto. Son formas autosemejantes, donde la parte es —si no idéntica— muy similar al todo. Lo mismo podemos decir de los helechos, del contorno de las nubes o de las líneas costeras.

Entre los fractales matemáticos más conocidos se encuentran el triángulo de Sierpinski, la curva de Koch, el polvo de Cantor y el mismo Conjunto de Mandelbrot, el cual, según algunos, sería el objeto matemático más complejo y sorprendente de todos los tiempos (ver fig. 1 y 2). En cuanto sean objetos estéticos, las opiniones están divididas. El antropólogo Claude Levy Strauss, fundador del *estructuralismo* los considera un arte menor, aunque de gran eficacia decorativa. (Levy Strauss, 1994). Juicio muy comprensible toda vez que se trata de estructuras formales —ya visuales o auditivas— generadas con pautas pre-determinadas (aunque en el despliegue de su proceso se modifiquen

aleatoriamente). Ciertamente el arte es un asunto de formas más que de fórmulas.

2.- Los fractales se asocian a ciertos *procedimientos técnicos* para generar, comprimir y transmitir imágenes. Mediante el uso de complejos programas computacionales pueden obtenerse imágenes de un sorprendente realismo como las que ha logrado obtener M. Barnsley. (Barnsley, 1993) (ver fig. 3). Esta posibilidad, la ha aprovechado rápidamente el cine de *matinée* para ampliar su gama de efectos especiales. Superproducciones que asombran a millones de espectadores muestran impactantes paisajes, complejas escenografías, incluso enormes movimientos de masas, que son por completo inexistentes en la realidad. Han sido creados artificialmente valiéndose de fractales y otros modelos matemáticos. En este punto empezamos a percatarnos que el tema de *la realidad virtual* está más extendido de lo que creemos, poniendo en el tapete consideraciones de otra índole. Entre medio de la *res extensa* y la *res cogitans* que propuso Descartes para describir el mundo, hoy los fractales hacen emerger, con inusitada potencia, lo que podríamos llamar la *res virtualis*.

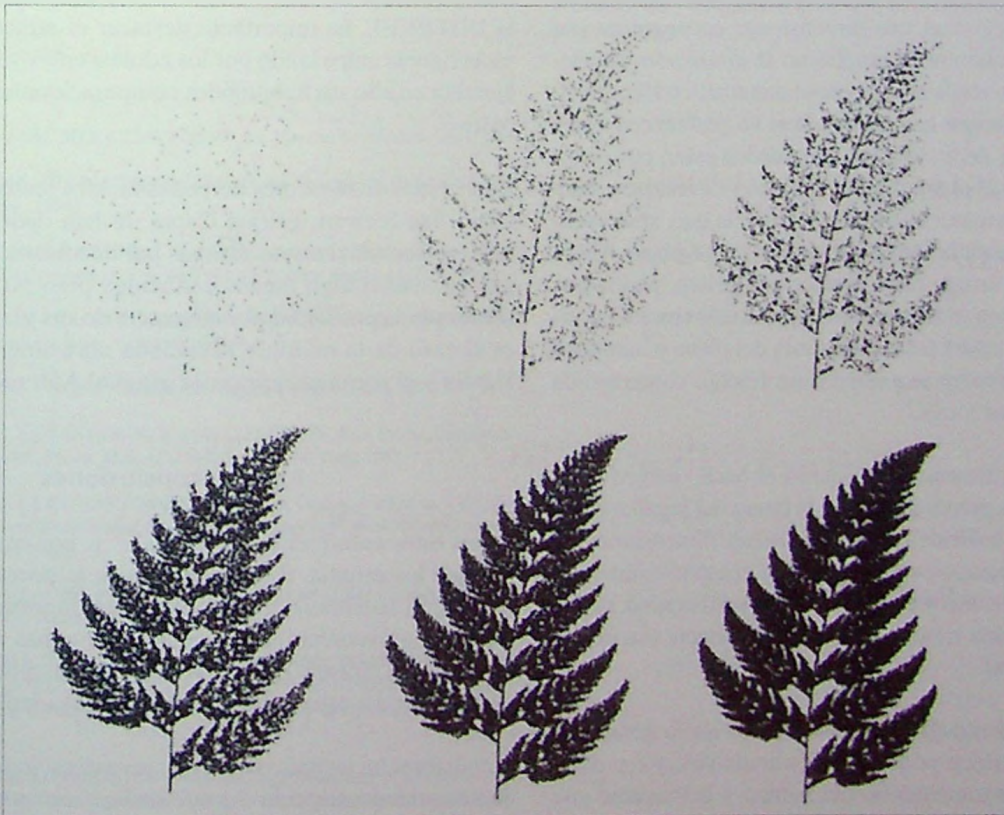
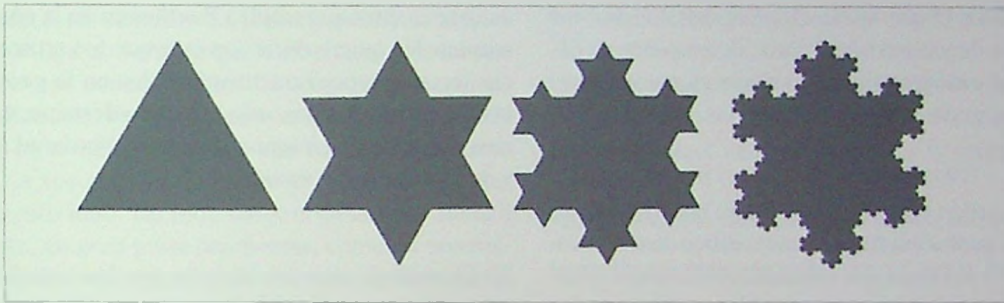
3.- Los fractales se han constituido en *modelos analíticos*. Muchas disciplinas profesionales se están valiendo de la geometría fractal para estudiar y resolver los más variados fenómenos. Los economistas, por ejemplo, están usando modelos fractálicos para analizar la inestabilidad de los mercados. (Cf. E. Peters, 1994). Los geólogos los emplean para estudiar las configuraciones geológicas y los fenómenos geofísicos (Cf. Turcotte, 1997). Los psicólogos, para describir algunos procesos inferenciales en niños (Cf. Labra, Canals, Santibáñez, 1997). También se pueden considerar desde esta perspectiva las investigaciones antropológicas acerca de la arquitectura, del urbanismo y de los diseños en el continente africano que se valen de dichos modelos fractálicos (R. Eglash, 1999). A la lista de aplicaciones se podrían agregar muchas otras que están haciendo químicos, físicos, astrónomos, ingenieros, biólogos, sociólogos y todo tipo de profesionales. No hace mucho, Ilya Prigogine, uno de los más destacados científicos de nuestra época, escribió: "Una formulación estadística de las leyes de la naturaleza requiere un nuevo

**(arriba) La curva de Koch o
copo de nieve**

Aquí se muestra la construcción
de uno de los más conocidos
fractales. Mientras el área de la
figura tiende a estabilizarse, el
perímetro tiende al infinito.
(Trabajo computacional de Da-
niel Cavas)

**(abajo) Construcción de un
helecho**

A partir de un simple algoritmo
y una graficación aleatoria o
«juego de caos».
(Trabajo de Daniel Cavas según
modelo de M. Bamsley)



arsenal matemático en el que las funciones generalizadas, los "fractales" como los denominó Mandelbrot, desempeñen un papel importante. Así, este desarrollo constituye un nuevo ejemplo del diálogo fecundo entre la física y las matemáticas" (Prigogine, 1997.)

4.- Los fractales pueden también verse como un *instrumento epistemológico*. La geometría fractal nos modifica como observadores del mundo y del acontecer humano, como hemos señalado de pasada en los párrafos precedentes. Es que, Mandelbrot, de partida cuestiona las categorías espacio temporales poniendo en tela de juicio la efectiva dimensión que tienen los objetos materiales. A las clásicas tres dimensiones consagradas por Aristóteles añade una nueva propuesta: la *dimensión fraccionada*, ampliando la senda abierta por el matemático Hausdorff. Con ello demuestra que hay objetos que no pertenecen a una sola dimensión. Es decir, objetos que pueden estar, por ejemplo, entre la línea y el plano, o entre el plano y el volumen. Para verificar esto basta tomar una hoja de papel, la que, abstrayendo del espesor, tendría las dos dimensiones de un plano. Ahora bien, si la hoja se arruga hasta formar una pelota, podríamos hablar de un volumen tridimensional. Pero si estiramos un poco la hoja, esta ya no tendrá las dimensiones del plano ni tampoco las del volumen. Tendrá una dimensión fractal, comprendida entre los valores dos y tres.

La revisión de las dimensiones alcanza el hecho subjetivo de validar lo real. Una pelota de golf en la mano del jugador es un pequeño volumen esférico (un objeto de tres dimensiones), a los ojos de los espectadores es un punto en el espacio (un objeto carente de dimensión) y para una hormiga del césped, puede presentarse como una extensa superficie ondulante (un objeto de dos dimensiones).

Quienes se han adentrado en los postulados de la geometría fractal, también pueden adquirir otra mirada del arte y de la cultura. Los sutiles tratamientos del tiempo y del espacio que emplean, por ejemplo, Proust, Kafka o Borges adquieren una nueva perspectiva. O se empieza a estar atento a las estructuras

autosemejantes que emplea Beethoven en la composición de sus sonatas. No quiero decir con esto que los artistas empleen conscientemente procedimientos basados en la geometría fractal, ni mucho menos. Lo que solo pretendo destacar, es que hoy contamos con un nuevo instrumento para abordar el modo de conocer y de representar al mundo..

5.- Finalmente, los fractales se pueden estudiar hoy como un *acontecimiento cultural*. Parte de este fenómeno ya lo hemos señalado a lo largo de estas líneas, como ser su modo de divulgación a través de los nuevos espacios comunicacionales tales como la INTERNET. Es importante destacar el atractivo que ejercen estas figuras empezando por los adolescentes y la posibilidad de ejercitar en ello sus habilidades computacionales y de manejo de redes.

Connotados divulgadores del pensamiento científico, como James Gleik, Ian Stewart, Fritjof Capra, le han dado a este tema un sitio preferencial en sus últimas publicaciones. A ellos se agregan ensayistas algo menos conocidos pero no menos sorprendentes por la profundidad y elegancia de sus planteamientos. Tal es el caso de la múltiple licenciada norteamericana Katherine Hayles y el premiado ensayista español Antonio Escohotado.

Algunas conclusiones

Todos estos enfoques de los fractales y, por ende, de la geometría que los estudia, deja en evidencia la necesidad urgente de investigar, sistematizar, y divulgar este importante hecho en los claustros universitarios. Así como en muchas universidades de América del Norte y Europa ya se está haciendo, es hora de que en nuestro país esto se formalice a la brevedad posible.

Mandelbrot ha gustado situar sus investigaciones en el contexto de una gran descripción o *grafé* de las formas y de los fenómenos, más que en una teoría o *logos* que le hubiera dado un marco conceptual algo más trascendente. Aquí se abren dos posibilida-

des para ahondar en estos estudios. La primera se orienta al que-hacer práctico y obliga a ciertas especializaciones y dominios preliminares como ser conocimientos básicos de matemáticas modernas, estadísticas, teoría de conjuntos, programación computacional y otras disciplinas que aún no son de dominio muy extendido. La segunda se perfila en el territorio de la reflexión y de la creatividad. En todo caso, el desafío se suma a otros que están aún, en gran parte pendientes, como ser una mayor divulgación de la teoría general de sistemas de Bertalanfy. Los cambios que vivimos en una sociedad globalizada, mediatizada y en radical transformación, ameritan una respuesta urgente a estas inquietudes.

BIBLIOGRAFÍA

- BARNESLEY, Michael. *FRACTALS EVERYWHERE*. Ed. Morgan Kaufmann, USA. 198
- BRIGGS, John. *FRACTAL. THE PATTERN OF CHAOS*. Ed. Thames and Hudson, London 1992. (reimpreso en USA, 1994)
- CAPRA, Fritjof. *LA TRAMA DE LA VIDA. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Ed. Anagrama. 1998. (Título original: *The Web of Life*. Anchor Books, N. York, 1996)
- EGLASH, Ron. *AFRICAN FRACTALS. MODERN COMPUTING AND INDIGENOUS DESIGN*. Rutgers University Press, London, 1999.
- ESCOHOTADO, Antonio. *CAOS Y ORDEN*. Ed. Espasa Calpe, Madrid, 1999.
- GLEICK, James. *CAOS. LA CREACION DE UNA CIENCIA*. Ed. Seix Barral, Barcelona, 1988-1994. Título original: *Chaos. Making a New Science*, N. York, 1987.
- HAYLES, N. Katherine. *LA EVOLUCION DEL CAOS*. Ed. Gedisa, Barcelona, 1998. Título original: *Chaos Bound. Orderly and disorder in Contemporary Literature and Science*. Cornell University Press, 1990.
- JURGENS, PEITGEN Y SAUPE. *EL LENGUAJE DE LOS FRACTALES*. Revista Investigación y Ciencia N° 169, Barcelona, 1990.
- LABRA, CANALS Y SANTIBAÑEZ. *DESCRIPCIONES FRACTALES DE PROCESOS INFERENCIALES EN NIÑOS DURANTE LA CREACIÓN DE HIPÓTESIS TENDIENTES A LA SOLUCION DE PROBLEMAS*. Revista de Psicología de la Universidad de Chile, vol. VI de 1997.
- MANDELBROT, Benoit. *LOS OBJETOS FRACTALES. Forma, azar y dimensión*. Ed. Tusquets, Barcelona, 2000. Título original: *Les Objets fractals. Forme, hasard et dimension*. Ed. Flammarion, Paris, 1975.
- MANDELBROT, Benoit. *LA GEOMETRÍA FRACTAL de la naturaleza*. Ed. Tusquets, Barcelona, 1997. Título original: *The Fractal Geometry of Nature*. Ed. Freeman, N. York, 1983.
- MC GUIRE, Michael. *AN EYE FOR FRACTALS*. Addison-Wesley Publ. Co. USA-CANADA, 1991.
- TURCOTTE, Donald. *FRACTALS AND CHAOS IN GEOLOGY AND GEOPHYSICS*. Cambridge University Press. U.K., USA, Australia. 1992.
- PEITGEN Heinz-Otto y RICHTER Peter H. *LA BELLEZZA DEI FRATTALI. Immagini di sistemi dinamici complessi*. Ed. Bollati Boringhieri, Torino, 1997. Título original: *The beauty of fractals. Images of complex Dynamical Systems*, Berlin, N. York, 1996.
- PETERS, Edgar E. *FRACTAL MARKET ANALYSIS. Applying Chaos Theory to Investment & Economics*. Ed. John Wiley & Sons Inc. 1994, USA.
- STEWART, Ian y GOLUBITSKY, Martin. *¿ES DIOS UN GEOMETRA?* Ed. Grijalbo, Barcelona 1995.

D
O
C
U
M
E
N
T
O



LA ESCUELA NACIONAL UNIFICADA



Soledad Reyes del V.

Licenciadas en Historia
Investigadoras CIDOC

Catalina Rodríguez C.



El estudio de la política educacional que propone un gobierno puede convertirse en una buena herramienta para conocer el proyecto de sociedad que éste pretende llevar a cabo. En este caso, presentamos el Informe sobre la Escuela Nacional Unificada (ENU), elaborado en tiempos de la Unidad Popular, con la intención de comprender su contenido y la repercusión que éste tuvo en el Chile de ese entonces. Si bien la ENU produjo bastante polémica en su tiempo, poco se conoce en la actualidad el real significado que ésta tuvo; incluso, para muchos ha quedado en el olvido.

La ENU contenía una reforma educacional de corte revolucionario. Pretendía establecer un "Sistema Nacional para la educación *permanente* en una sociedad de transición al socialismo".¹ Es decir, debía hacer realidad la atención educacional a los individuos desde el nacimiento hasta la ancianidad, "una educación de masas, por las masas y para las masas, donde la comunidad va progresivamente organizándose para asumir colectivamente la responsabilidad de educar a sus miembros"². Se definió como un sistema "Nacional, Unificado, Diversificado, Democrático, Pluralista, Productivo, Científico y Tecnológico, Humanista y Planificado".³

El proyecto abarcó principalmente tres planos. El primero era el ideológico, que planteaba fundamentos y objetivos asociados a la perspectiva de la construcción del socialismo. De ahí la importancia de formar un *Hombre Nuevo*, preparado para la vida del trabajo, liberado culturalmente y

con un claro concepto de solidaridad y justicia social.

El segundo, de tipo estructural, propuso una nueva forma de organización educacional con miras a la *unificación e integración* de ésta, eliminando el sesgo segmentario, que según sus autores, caracterizó al sistema existente en Chile hasta esa fecha.

El tercer plano, donde quizás residía la mayor innovación del proyecto, se centraba en el ámbito curricular. Se creía necesario generar una conciencia que valorara el trabajo productivo como signo de prestigio y dignidad, creando en los jóvenes el respeto al trabajo físico, independiente de una posible opción futura por el camino universitario.

Desde mediados de la década del 60', un grupo de técnicos socialistas —entre los que destacó quien sería el futuro Superinten-

dente de Educación bajo el gobierno de Allende, y principal gestor del proyecto, Iván Núñez-, hizo un profundo análisis del sistema educacional chileno. Se llegó a la conclusión de que la universidad no cubría toda la capacidad académica que se requería ante la creciente expansión del alumnado universitario, y que se estaba invirtiendo casi la mitad del presupuesto educacional en los sectores de ingresos medios y altos, en vez de hacerlo en las grandes mayorías de la población. En este sentido, consideraban que la reforma educacional emprendida por Eduardo Frei Montalva no se concretó como tal dentro del cuadro de Revolución en Libertad, ya que "desgraciadamente no hubo revolución ni libertad".⁴ Algo había que hacer al respecto.

En este contexto, en enero de 1973, el Ministerio de Educación presentó un Informe sobre Escuela Nacional Unificada al Consejo Nacional de Educación, entidad pública donde en principio estaban representados todos los actores del mundo educacional, público y privado. Dicho Informe no especificaba una planificación detallada de lo que se pretendía, pero contenía las principales ideas de una reforma sustantiva a la educación. En marzo se abrió la discusión pública, dándose a conocer el contenido del proyecto a través de los distintos medios de comunicación. De hecho, se imprimieron cien mil ejemplares, persiguiendo que el documento se discutiera a escala social y no sólo en el Consejo. Fue la primera vez que en materia educacional un proyecto captó la atención de la sociedad en su conjunto, convirtiéndose rápidamente en un asunto que formó parte del conflicto sociopolítico y económico que atravesaba el país. Las Fuerzas Armadas, la Iglesia Católica, y las principales fuerzas políticas de oposición, hicieron sentir su malestar rechazando abierta y públicamente el proyecto. De esta manera, los problemas generados a raíz de su planteamiento superaron la iniciati-

va del gobierno de Salvador Allende, debiendo éste retirarlo de la mesa de discusión en mayo del mismo año, hasta nuevo aviso...

La oposición centró sus críticas en el presunto intento de concientización marxista del gobierno a través de esta reforma. Los estudiantes universitarios organizaron huelgas y manifestaciones con el fin de boicotear el proyecto. La declaración de Javier Leturia, presidente de la FEUC en esa época, es explícita en esto: "Detrás de una hueca afirmación de *pluralismo* el informe en referencia pretende convertir a la educación chilena en un instrumento de concientización política al servicio del marxismo. Todo su texto demuestra confundir el concepto de educación con el de adoctrinamiento".⁵

Por su parte, la Iglesia Católica tampoco se quedó indiferente y alzó la voz en varias ocasiones. El Arzobispo de Valparaíso, Emilio Tagle, expresó de una forma más serena, pero no menos determinante: "Pretender que la educación chilena debe tener el sentido y una orientación dada por una ideología, cualquiera que ella sea, es una falta de respeto a la conciencia de los niños y vulnera gravemente el derecho que asiste a los padres para entregar la educación que ellos deseen a su descendencia. Por eso la Iglesia no acepta que se imponga un tipo de política en la educación". A su vez, señaló que no se oponen al objetivo en sí, sino en cuanto a los métodos a seguir, "que pretenden el control de las personas a través de una ideología. Partidista".⁶

Los partidos políticos de oposición reaccionaron enérgicamente a través de los medios de comunicación y en los debates en el Congreso. El senador nacional Pedro Ibáñez afirmó que "los propósitos marxistas de establecer una enseñanza de tipo monolítico bajo el nombre de Escuela Nacional Unificada, destinada a con-

cientizar a todos los chilenos y, en particular a la juventud, los considero como el más repudiable de los muchos abusos que ha cometido la Unidad Popular".⁷ Por su parte, el senador demócratacristiano Tomás Pablo enfatizó en el Congreso Nacional que "no cabe duda alguna de que el concepto de lucha de clases es el orientador y justificativo de una desembozada y absurda tendencia a descalificar toda la educación anterior al año 1970, por su condición de capitalista, clasista, individualista y reaccionaria".⁸

Pero, sin duda, la consecuencia más importante que provocó esta iniciativa fue la reacción de los mandos de las Fuerzas Armadas, que consideraron que la Unidad Popular había sobrepasado los límites de la legalidad en su intento de establecer un sistema educacional marxista. Tanto en las memorias de Carlos Prats⁹ como en las de Ismael Huerta¹⁰, se cuenta detalladamente la forma en que fue recibido el discurso sobre la ENU. Ambos relatan la conferencia dictada en el Ministerio de Defensa por el propio Ministro de Educación, Jorge Tapia Valdés, ante ciento ochenta oficiales medios y superiores de cada una de las tres Instituciones.¹¹ "El Almirante Huerta ocupa la tribuna del orador y critica en duros términos el proyecto de reforma... señalando que a través de la concientización de la juventud el gobierno quería imponer un régimen marxista, concordante con el pensamiento ideológico del Presidente de la República. Estruendosos e inusitados aplausos de la concurrencia cerraron la intervención de Huerta".¹² Luego tomaron la palabra el General Javier Palacios y los Coroneles Pedro Espinoza y Víctor Barría, quienes insistieron sobre las finalidades marxistas de la reforma, lo que como padres de familia no aceptaban. Según Ismael Huerta, esta reunión dejó en evidencia "que el rechazo a la ENU era unánime y categórico: que los uniformados podían enfrenar con éxito al gobierno de la UP en su propio terre-

DISCURSO DEL MINISTRO DE EDUCACION, JORGE TAPIA VALDES, FORMULADO EL 30 DE ENERO DE 1973, SOBRE LA POLITICA EDUCACIONAL DEL GOBIERNO DE LA UNIDAD POPULAR

Compañeros Trabajadores de la Educación, Padres y Apoderados, Alumnos, Conciudadanos, muy buenas noches:

Este no es un discurso para algunos. Es una información para todos los que formamos la sociedad chilena. Hablaremos de la educación chilena, de su crisis actual y de su futuro. Compañero trabajador, comenzaremos con el tema de la matrícula universitaria, que aunque usted no lo crea, es su problema. Todos los años, junto con producirse el proceso de matrícula de los jóvenes que postulan a las Universidades, se viven instantes de angustias y desaliento en un gran sector de los hogares chilenos.

Cada familia se ve enfrentada a la dramática alternativa de ver todo el esfuerzo invertido en la educación de sus hijos transformado en algo precario y de muy poco significado, si su hijo no entra en la Universidad. Los doce años de estudio realizados en la escuela y el Liceo, sirven sólo para entrar a la Universidad y no habilitan a nadie para enfrentar con éxito la vida del trabajo.

Como quiera que sea, el Gobierno ha estado preocupado en forma constante del problema y cifró esperanzas en que, como consecuencia del mayor aporte que hizo a las Universidades y tal como éstas virtualmente lo aceptaron, la capacidad de matrícula del primer año aumentaría a 64.000 alumnos. Esto, sumado a la matrícula de los organismos de educación superior vinculados al Ministerio, que es de aproximadamente once mil vacantes, habría solucionado el problema.

La realidad en este momento es otra. La capacidad de matrícula de las Universidades bajó aproximadamente en 15 mil plazas en relación a lo proyectado, lo que en última instancia significa que de los noventa mil postulantes efectivos, más de veinte mil no tendrán cabida en la educación superior. Seguímos preocupados de buscar un destino a este amplio grupo de jóvenes. No pretendemos culpar de esto a las Universidades. Todas ellas, salvo una, adoptaron conscientemente una política restrictiva a este respecto, que no está en relación con la capacidad financiera presente del país sino con sus posibilidades futuras de financiamiento y de capacidad humana y física para la prestación del servicio educacional superior. La Universidad está consciente, sin duda, de que para dar cabida a contingentes cada vez mayores de alumnos ha distorsionado su propia finalidad, ha reducido la excelencia de su enseñanza y ha entrado a suplir las deficiencias de la enseñanza secundaria o técnico-profesional, todo ello sin siquiera un adecuado conocimiento de la necesidad de recursos humanos del país. Consecuencia de esto ha sido que mientras por una parte el costo

unitario por alumno es 25 veces más alto que el de la educación básica y las Universidades absorben casi el 40% de todo el presupuesto educacional para formar sólo al 3,5% del total de los educandos, su productividad ha descendido, elevándose las tasas de deserción a niveles inconcebibles. La educación universitaria se ha convertido, en alguna medida, en otra forma del desempleo disfrazado.

Sin embargo, el común de nuestros conciudadanos y de nuestros alumnos sigue teniendo la meta universitaria como el único cauce capaz de darles ubicación social y permitirles su realización individual. La presión sobre la Universidad es cada año mayor y la perspectiva para el año 1976, de mantenerse las tasas actuales, es la de una matrícula total de casi trescientos mil estudiantes, aproximadamente el doble de lo que es ahora. Medido en escudos del año 73, eso significaría un esfuerzo financiero de más de 18 mil millones, cantidad que la economía del país obviamente no podrá solventar sino a un plazo muchísimo más largo.

Se hace así evidente la crisis de la educación superior desde el triple ángulo de su financiamiento, de sus objetivos y de su rendimiento en función de las metas del desarrollo nacional.

Esta aguda crisis, sin embargo, no encuentra su razón principal en el ámbito exclusivo de la educación superior, sino en la estructura y contenido de todo el sistema educacional chileno.

Pese a las reformas que éste ha experimentado en las décadas del veinte y del sesenta, el sistema educacional chileno conserva características profundamente negativas desde el punto de vista de la conveniencia del país y de la reparación de las injusticias provocadas por una estructura social clasista. Esto podrá parecer poco claro o convincente para quienes aprecian la solución del problema educacional como una cuestión de ampliar su capacidad física para admitir más alumnos y para mantenerlos dentro del sistema. E país, es cierto, ha hecho un gran esfuerzo en este sentido, esfuerzo que se ha multiplicado en los dos primeros años de Gobierno de la Unidad Popular.

Entre 1970 y 1973, el total de alumnos ha aumentado en casi un millón, llegando a ser de 3.516.800. Esto no ha sido una real solución para el pueblo para los trabajadores, porque aunque hemos aumentado el número de los que ingresan al sistema educacional, el país no ha logrado reducir el porcentaje de los que abandonan la escuela sin completar estudios, cuya cantidad, en números absolutos, es mucho mayor que antes

REVOLUCIONARIAS TRANSFORMACIONES EN LA EDUCACION

La Superintendencia de Educación Pública centrará su labor para 1973, en las transformaciones educacionales planteadas por el Gobierno Popular y particularmente, en la instauración de la Escuela Nacional.

Corresponderá a este Servicio proponer las líneas generales de política educacional y las normas técnicas a que ha de sujetarse el cambio del sistema, a través del Consejo Nacional de Educación y de los organismos dependientes de la Oficina Técnica de Investigaciones Educativas y Servicios Especiales.

La Superintendencia ya ha iniciado esta labor. En ella se radicó, bajo presidencia del Superintendente, la Comisión Técnica que diseñó el proyecto de Escuela Nacional Unificada, aprobado por el Comité Coordinador y el Ministro de Educación. Próximamente, el Consejo Nacional conocerá el Informe sobre esta materia y discutirá los Decretos, Planes de Estudios, Programas y otras normas que orientarán el desarrollo de esta experiencia.

Además del cumplimiento de sus obligaciones legales, el Consejo Nacional de Educación funcionará como la cúspide de la pirámide de organismos consultivos que se crearán a través del Decreto de Democratización.

Corresponderá a la Superintendencia en su conjunto y a sus organismos especializados, ejercer la supervisión y la evaluación del proceso de cambios hacia el establecimiento de la Escuela Nacional Unificada y, ulteriormente, del Sistema Nacional de Educación. Contribuirá al trabajo de todo el aparato técnico del Ministerio, con el aporte de equipos de orientación, estadística, asesoría jurídica, documentación e información, etc. en la implementación de las transformaciones orgánicas, administrativas y curriculares previstas para 1973.

El personal ejecutivo y técnico de la Superintendencia será especialmente habilitado para recorrer la base del sistema educativo, a lo largo del país, en tareas de información, difusión, orientación técnica y promoción acerca de las medidas de cambio que impulsará el Ministerio, sin perjuicio de la acción que ya desempeña el personal de supervisores ya destacado en cada una de las Coordinaciones Regionales.

En suma, sin perjuicio de sus labores normales, la Superintendencia, como organismo supervisor, normativo y técnico-pedagógico, se movilizará prioritariamente en el cumplimiento de la política de renovación educacional desarrollada por el Gobierno Popular.



🏠 Los niños pueden dormir tranquilos, el Gobierno Popular está preocupado de su educación.

no y que por primera vez había habido un rechazo expreso y mayoritario de las Fuerzas Armadas al marxismo..."¹³. Si bien no se puede olvidar la fuerte oposición asumida por las FFAA, éstas no se conformarían con realizar enfáticas acusaciones contra el gobierno.

Ante tales circunstancias, y bajo la expresa petición de postergar la aplicación de la ENU realizada por el Cardenal Silva Henríquez a Salvador Allende, el Presidente decidió acoger la solicitud y esperar un momento más oportuno para replantearlo: "...tengo el agrado de comunicarle la decisión oficial del Gobierno de acoger la petición que S.E. formulara en nombre de la Iglesia Católica, al señor Presidente de la República en el sentido de que se ampliaran los plazos para la discusión del proyecto sobre la ENU, a fin de hacer posible un debate amplio, democrático y constructivo de dicha iniciativa".¹⁴

Los esfuerzos realizados por el gobierno para tranquilizar a la oposición y aclarar ciertas ideas y conceptos que a su juicio eran mal interpretados, fueron en vano. Jorge Tapia al inaugurar el año escolar señaló que "el proyecto ENU está en fase de discusión y no habrá decisión final del gobierno mientras no se estime agotado este debate. Nadie que sea honesto y capaz, puede afirmar que la ENU atenta contra la libertad de enseñanza y la educación particular. En lo primero no se afecta en nada las normas constitucionales y legales, conservando cada persona o comunidad el derecho a fundar la educación que se le plazca o a complementar los planes oficiales de estudios con las disciplinas que estime necesarias".¹⁵

Por su parte, Iván Núñez a la hora de defender la propuesta, afirma que "creíamos que el país iba hacia el socialismo, y legítimamente. El presidente había sido elegido, y en las elecciones parlamentarias

de marzo del 73 la Unidad Popular había obtenido mayoría. Era legítimo decir que la sociedad chilena iba camino al socialismo, y la educación debía ser consonante con eso... Nosotros nos sentíamos con pleno derecho de presentar a discusión el hombre que queríamos formar, el hombre nuevo".¹⁶

¿Pero qué contenía esta reforma que provocó tanto temor?

En primer lugar, había razones para que el tema fuera conflictivo y provocara reacciones en diversos ámbitos. Iván Núñez confiesa que "nada es inocente cuando se trata de estos temas de reforma en la educación y siempre están implicadas cuestiones de poder, de intereses, de enfoques distintos, de ideologías. Nunca uno puede decir que lo educacional es una cosa aséptica que no tiene que ver con nada".¹⁷

La ENU estaba claramente inserta dentro de una posición ideológica. Pero hay que tener presente que el proyecto que pretendió implantarse no se ajustaba a los principios de un sector de la sociedad, cuya idiosincrasia era libertaria y pluralista. De ahí todo el revuelo y la controversia que provocó dicha iniciativa. Con todo, Iván Núñez —actual asesor del Ministerio de Educación— afirma al respecto que "el temor que provocó la ENU fue utilizado por la oposición y se convirtió en uno de los grandes mitos de la historia de Chile".¹⁸

El germen que incubó dicho proyecto se constituiría en el principio del fin del experimento socialista en nuestro país. Cinco meses después se llevó a cabo el Golpe Militar.

4 Núñez, Iván: *Política y Educación*. Documento presentado en la Conferencia Nacional de Trabajadores de la Educación, Santiago, enero de 1971, p. 1

5 Diario *La Prensa*, Santiago, 16 de marzo de 1973.

6 Diario *La Tercera*, Santiago, 21 de marzo de 1973.

7 Diario *El Mercurio*, Santiago, 14 de marzo de 1973.

8 Diario *La Prensa*, Santiago, 8 de abril de 1973.

9 Prats G., Carlos: *Memorias: Testimonios de un Soldado*. Editorial Pehuén, 1ª Edición, Santiago, marzo de 1985, pp. 376-382

10 Huerta D., Ismael: *Volvería a ser Marino*. Editorial Andrés Bello, 1ª Edición, Santiago, 1988. Tomo II, p. 13.

11 La conferencia fue el día 11 de abril de 1973.

12 Prats, Carlos. *op.cit.* p. 378

13 Huerta, Ismael. *op.cit.* p. 16

14 Diario *Las Últimas Noticias*, Santiago, 13 de abril de 1973.

15 Diario *La Nación*, Santiago, 16 de marzo de 1973.

16 Reyes, Soledad; Rodríguez, Catalina: *Entrevista a Iván Núñez*. Santiago, 19 de julio del 2001.

17 Ibid.

18 Ibid.

1 Ministerio de Educación Pública: *Informe sobre Escuela Nacional Unificada*, Santiago, enero de 1973, p.1

2 Ibid.

3 Ministerio de Educación Pública, *op.cit.* p. 5.



TESTIMONIO:

Cálido, amable, con sentido del humor. Un hombre acogedor, grato, y de fácil conversación. Cuidadoso al emitir juicios sobre temas económicos. Habla de lo que conoce, de lo que observó con sus ojos y estudió. Es un enamorado y un “predicador” de la economía, más concretamente, de la política económica. Inició su carrera en la Universidad de Chicago, donde estuvo treinta y ocho años dedicado a la enseñanza y a la investigación. Durante esos años, centró su interés en temas relacionados con la hacienda pública, el análisis costo–beneficio, la economía internacional, la economía de la inflación y la política económica para los países en desarrollo. En reconocimiento a su entrega fue distinguido con el grado de profesor emérito en 1991. Actualmente es profesor de la Universidad de California en Los Ángeles, UCLA.



Loreto Serrano R.
Periodista.
Directora Escuela de Periodismo.

ENTREVISTA A ARNOLD C. HARBERGER

Introducción y edición de Loreto Serrano

Autor o coautor de cerca de 200 artículos de revista, libros y conferencias, es miembro de la National Academy of Sciences de los Estados Unidos, director del Consejo Asesor del Institute for Policy Reform, Washington D.C.; ex presidente de la American Economic Association, fellow de la Econometric Society y de la American Academy of Arts and Sciences.

Este año vino a Chile invitado por el Instituto Libertad y Desarrollo. En su corta estadía en el país, donde viajó acompañado de su esposa Anita, se dio tiempo para todo: una conferencia en la celebración del aniversario del IlyD, almorzar y comer con algunos de sus ex alumnos de Chicago, y entrevistas con los medios. Visitar la Finis Terrae era un must del recorrido: Pablo Baraona no sólo fue su alumno, sino que además es un amigo con el que comparten un largo historial en lo académico, en el estudio de los temas económicos y en el desarrollo de políticas concretas para dar soluciones a problemas específicos. Según Baraona, "la causa de esa transformación económica indiscutida del país se debe a Arnold Harberger. Él fue una especie de padre de muchos de

quienes estudiamos en Chicago. Tiene una capacidad admirable para mirar las cosas".

Todo empezó en 1955 cuando dos estudiantes de cuarto año de economía de la Universidad Católica, Ernesto Fontaine y Sergio de Castro, fueron designados intérpretes de la comitiva de Chicago encargada de gestionar el famoso convenio entre ambas universidades. Earl Hamilton, Theodore W. Schultz, Simon Rottenberg, y Arnold C. Harberger integraban la misión norteamericana. Llegaron al aeropuerto internacional de Cerrillos y fue ahí donde nació una "indestructible amistad de insospechadas consecuencias" entre los dos alumnos y Harberger.¹

El convenio, firmado finalmente en 1958, le abrió las puertas de Chicago a una gran cantidad de alumnos de la Católica, quienes primero impulsaron las grandes transformaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas y, luego, las de la economía del país. Esa fue la cuna de los Chicago Boys,² muchos de ellos considerados como los artífices de importantes reformas de libre mercado en Chile durante la década de 1970.

Sin duda, el alma del grupo fue Arnold Harberger, bautizado como "Alito" entre sus alumnos. Sergio de Castro lo describe como una persona de gran calidez humana, acogedor con todo alumno. No hacía discriminaciones y las puertas de su casa estaban abiertas para todos por igual. Los ayudaba y era un buen consejero. "Trabajador como bestia, con gran capacidad técnica y excelente profesor", sostiene. Su preocupación constante era tratar de encontrar soluciones prácticas y factibles de implementar en los países que lo han consultado y que lo siguen haciendo.

Entre sus alumnos de la Universidad de Chicago y de la UCLA se cuentan por lo menos una decena de presidentes de bancos centrales y una veintena de ministros de gobiernos extranjeros.³

Ha sido consultor de unos dieciséis países en América Latina, Asia y Europa; en organizaciones mundiales, incluidos el Fondo Monetario Internacional, el Banco Asiático de Desarrollo y la Organización de Estados Americanos. Su última incursión fue a Rusia. Invitado por el principal consejero económico del entonces Primer Ministro Putin, visitó Moscú a principios de 2000. En esa ocasión fue acompañado por un ex ministro de Nueva Zelanda y por tres integrantes del comité económico del Congreso de los Estados Unidos. A raíz de ese viaje, volvió en diciembre de ese año y luego en abril recién pasado. Había estado sólo una vez, años atrás, detrás de la Cortina de Hierro cuando en un viaje a Berlín Occidental fue por el día a conocer Berlín Oriental. Una ciudad gris y triste, según recuerda. Pensó que Moscú sería similar.

Pero la capital moscovita fue todo un descubrimiento. Le sorprendió llegar a una ciudad linda y muy europea; iluminada por las noches, con gente en las calles, con muchos autos de diferentes marcas, incluso BMW y Mercedes Benz. Las familias hacían pic nic en los parques, y otros recorrían sus senderos en bicicleta.

Una de las reuniones de ese primer viaje fue un almuerzo con Putin, el economista Andrey Rionof, un intérprete y ellos, que eran cinco. "Conversamos dos horas sobre distintos temas, sobre todas las materias que nosotros quisiéramos incluir en el debate", comenta Harberger. Dice que lo que más le impresionó fue que "Putin, sin apuntes, sin ninguna ayuda, respondía a cada pregunta y a cada tema. Era obvio que no pudo haberse preparado. Sus respuestas eran una reacción directa e inmediata. Si tuviera que ponerle una nota por el grado de entendimiento que él mostró sobre los mercados libres en el mundo, tendría que ser una A. No cometió ningún error".

Los cinco se quedaron tan sorprendidos —cuenta Harberger— que dedujeron la siguiente hipótesis para explicarse cómo Putin había llegado a esa gran comprensión del por qué del fracaso del sistema económico ruso: al estar a la cabeza de la KGB en Berlín, podía observar a diario la gran diferencia entre uno y otro lado, veía cómo un sistema no sólo funcionaba mejor que el otro, sino muchísimo mejor. Creen que tiene que haberse dado cuenta de que tanto los capitalistas máximos como las mucamas vivían mucho mejor en Berlín Occidental. Entonces Harberger y su grupo concluyeron que, al disponer los rusos de centenares de espías en diferentes lugares del mundo, todos entrenados para observar, muchos de ellos tienen que haberse dado cuenta de las diferencias. En algún momento deben haber conversado entre ellos, tomando conciencia de las debilidades y del fracaso del propio sistema.

La experiencia de Harberger en Rusia permite conocer su manera de trabajar y de enfrentar las cosas: "Gracias a Dios no fui a Rusia como un experto que da, en dos semanas, las recetas para que ellos hagan todo bien." Previo a su visita, cuenta que un desfile de consejeros había visitado ese país. "Expertos instantáneos que llevan todas las respuestas en su bolsillo antes de llegar", explica. Él no actúa así: "Uno de mis principios, que creo me ha dado

una cierta antigüedad en mi profesión en otros países en el mundo, es que nunca trato de ser experto instantáneo. Intento siempre estudiar un problema antes de responder a preguntas. Una de mis políticas favoritas es que cuando la prensa me quiere entrevistar, le digo que sí, siempre y cuando no me pregunten nada de algo que tenga que ver con su país”.

Para este maestro de la economía su misión fundamental es tratar de enseñar la profesión dentro y fuera de los gobiernos de los países que visita; en los centros de estudio, en las universidades, en los diferentes organismos gubernativos. Su labor consiste, primordialmente, en ayudarles a pensar sus problemas sobre la base de los principios económicos. “Esto es diferente a llevarles soluciones para sus problemas”, afirma.

Acorde con su manera de actuar, estuvo dispuesto a conversar sobre temas generales relacionados con la economía chilena. Reconoce que ha estado desligado del gobierno desde hace muchos años y que no tiene información y conocimiento suficientes de los temas como para dar una opinión. Sin embargo, con respecto al crecimiento económico fue enfático: “Creo que los chilenos están locos. Estados Unidos, por ejemplo, no ha tenido un crecimiento del cuatro por ciento en los últimos diez o quince años. Entonces por qué quejarse por un cuatro por ciento. Para mí es imposible de tener. Me parece que un tres o un cuatro por ciento es un rango normal. Lograr un seis o un siete por ciento es algo que un país con suerte puede alcanzar de vez en cuando, pero no es una cifra que uno debe esperar. Seguramente no hay una reforma o un conjunto de ellas que vaya a lograr cambiar la tasa en más de medio por ciento. Quedan pequeñas cosas que se pueden hacer; es como pulir el diamante, pero no van a tener mucho efecto sobre la tasa de crecimiento”.

En relación a los problemas que inciden en una alta tasa de desempleo, Harberger comenta: “Yo me acuerdo que

en el período que ustedes llaman ‘milagro’, la tasa de desempleo iba bajando paulatinamente para llegar después de cinco o seis años a un diez por ciento. El desempleo proviene de muchas fuerzas, y simplemente las voy a listar. Si uno mira la economía de los Estados Unidos observaba que su crecimiento está mermando; Japón vive en medio de un desastre; Europa no ha sido locomotora de nada en este último período; el precio del cobre está bajando, es decir, actúan diferentes fuerzas. Creo que la devaluación que empieza va a producir una cierta reacción en los mercados; el alza del dólar también va a ayudar”.

Respecto de la situación argentina, dijo: “Domingo Cavallo es un excelente economista y un líder que actúa con mucha fuerza. No sé si es una ventaja o una desventaja personal, pero se enoja con facilidad, se hace de enemigos con rapidez, pero, a veces, para hacer cosas eso es necesario. El problema que enfrenta Cavallo es enorme y si logra trazar un sendero de aquí a un punto en que la economía argentina llegue a su verdadero equilibrio de crecimiento, eso sería otro ‘milagro’. Hoy todo está en duda y es muy posible que tienda a opacarse y que Argentina quede en un pantano por un período largo antes de poder salir”.

Su visita a Chile en mayo de este año fue un gran acontecimiento: el reencuentro del maestro con sus alumnos, amigos y fieles seguidores. Al preguntarle a Harberger cuál era el mayor logro de su carrera profesional como economista, como consultor o como académico, sin vacilar, expresó: “Mis alumnos, nada más. Mis alumnos”.

En la siguiente entrevista de David Levy, publicada en la revista *The Region*: “Harberger transporta al lector en un viaje alrededor del mundo a medida que analiza las políticas y los problemas económicos en Latinoamérica y en Asia. Formula, también, algunos comentarios sobre sus mentores y colegas a lo largo de los años”.⁴



REGION: El Sistema de la Reserva Federal siempre está dispuesto a recibir consejos. ¿Qué le recomendaría usted?

HARBERGER: Cuando viajo a América Latina y a otras regiones la gente me pregunta, entre otras cosas, acerca de la prosperidad en los Estados Unidos y del sorprendente fenómeno de expansión económica y de recesiones mínimas que ha tenido durante el último tiempo. Y les respondo: "Bueno, creo que eso se debe a Greenspan"; sé que es responsabilidad del directorio y no sólo de Greenspan, pero prácticamente todo el mundo identifica a la Reserva Federal con el nombre de su presidente.

Me parece que el directorio de Greenspan ha forjado un nuevo camino, situado entre Milton Friedman y James Tobin. Para Friedman, la demanda de dinero es una función muy estable e inmóvil, en la cual se puede confiar. Al mismo tiempo, considera que los burócratas y los funcionarios estatales son personas poco confiables, a quienes no se les puede dar crédito. Guiado por esta manera suya de ver las cosas, Friedman postuló una sencilla regla para definir la expansión monetaria basada en la demanda de dinero. Luego, en el otro extremo, está Jim Tobin, quien estima que la demanda de dinero es sumamente volátil y no confiable. A mi juicio, la verdad está en algún punto intermedio entre estos dos extremos. Si uno intentara dibujar todas las funciones de demanda monetaria posibles de las últimas décadas, no lograría encontrar una que tenga el grado de estabilidad descrito por

Friedman.

Pero, al mismo tiempo, simplemente no creo que la función de demanda monetaria no sea una relación real, viva e importante. De modo que tenemos que trabajar con una función esencial, de enorme importancia para la teoría y la política monetaria, pero que tiene el desafortunado atributo de desplazarse con el paso del tiempo. A mi modo de ver, aun cuando no podamos predecir estos cambios en la demanda, podemos procurar comprenderlos; determinar si una variación es transitoria o si es más bien duradera. Y luego podemos usar esas conclusiones para orientar la política monetaria. Cuando la demanda se desplaza hacia arriba, el público dispone de más dinero y evitamos así las presiones deflacionarias; cuando varía negativamente, le quitamos dinero al público con el fin de prevenir la inflación.

Me imagino que Greenspan cuenta con una completa división de detectives que investigan la demanda de dinero, tratan de averiguar cuándo ha variado y cuándo no. En cuanto detectan algo parecido a un cambio, se preguntan si será duradero o un fenómeno meramente transitorio, o si es un error de observación. Realizan este trabajo detectivesco con la idea de descubrir cuándo y cómo varía la demanda de dinero. Y, luego, hacen los ajustes necesarios para reprimir presiones inflacionarias o deflacionarias, según sea el caso, antes que cobren mayor fuerza. En realidad, creo que ésa es una descripción razonable de lo que intenta hacer la Reserva Federal. De hecho,

hace poco más de un año, tuve la oportunidad de sentarme junto a Greenspan en un almuerzo y le pregunté qué pensaba de mi interpretación. Me dijo que le parecía acertada, pero que el trabajo detectivesco ¡era muchísimo más difícil de lo que le había insinuado!

(R.): Antes de empezar esta entrevista, le pregunté a varios economistas del Banco de la Reserva Federal de Minneapolis por usted. Sin vacilar, ellos respondieron que, en el ámbito de la economía, Arnold Harberger es conocido por dos o tres cosas. ¿Qué cree usted que dijeron?

(A.H.): Bueno, realmente no tengo idea qué pueden haber dicho sus colegas en Minnesota, pero sé qué me gustaría que hubiesen dicho y por qué quisiera que me recordaran. Son tres aspectos principales. En primer lugar, a lo largo de mi larga vida académica, he tenido una gran cantidad de

llamados a cumplir un papel muy importante los economistas en el mundo y, en cierto sentido, el deber de esta profesión es representar los conocimientos económicos en los consejos gubernamentales y en toda suerte de foros donde se debate sobre las políticas. Las decisiones relativas a la adopción de medidas económicas deben basarse en lo que hemos aprendido, y es nuestra misión asegurarnos de que se escuche la voz de la buena economía. Ésa ha sido mi bandera de lucha durante casi toda mi vida profesional.

En tercer lugar, me gustaría que me recordaran como un auténtico economista profesional que practicó lo que predicó. He trabajado arduamente en la solución de numerosos problemas en muchos países, en diferentes áreas de la economía. Ojalá la gente pensara en mí como alguien que sin más apuro que un sencillo juego de sólidas herramientas, llamadas principios económicos, fue capaz de ir por el mundo, afrontar diversos problemas en muchos lugares y discurrir algunas respuestas bastante atinadas.

(R.): Sus alumnos están diseminados en los organismos internacionales, los bancos centrales y las universidades del mundo. ¿Existe alguna manera en que podamos determinar quiénes son, dónde se encuentran y qué están haciendo?

(A.H.): A lo largo de los años he tenido la fortuna de contar con una gran cantidad de alumnos en el mundo en desarrollo,

en particular, en Latinoamérica. He sido profesor de más de trescientos estudiantes latinoamericanos en universidades estadounidenses. A ellos se suman otros tantos que asistieron a los cursos de menor duración que he impartido en esa región. Me siento muy orgulloso de lo que han logrado. Me parece que la cantidad de ministros que he formado llega en la actualidad a veinticinco, y sé que el número de presidentes de bancos centrales ya ha alcanzado la decena. Para citar los casos más recientes, los actuales presidentes de los bancos centrales de Chile, Argentina e Israel fueron mis alumnos, como también lo fueron los antecesores inmediatos en la presidencia de los bancos centrales de Argentina, Chile y Costa Rica. Eso a nivel de gobierno.

En los organismos internacionales también han llegado a forjar un historial envidiable. Hubo un momento en que cuatro economistas jefes regionales del Banco Mundial habían sido mis alumnos en la Universidad de Chicago. Uno de ellos, Marcelo Selowsky, llegó a ocupar el cargo de economista jefe de la recientemente creada área empresarial de la ex Unión Soviética, el puesto más importante de esa índole en todo el Banco. Y adivine qué: fue reemplazado por otro de mis ex discípulos, Sebastián Edwards. De manera que resulta muy satisfactorio verlos progresar, y me siento orgulloso de haber tomado parte en su formación como economistas. Aun así, por cierto no pretendo arrogarme de manera alguna la responsabilidad exclusiva de su preparación.

Tengo la impresión de que durante un largo período, en particular en las décadas de 1960 y 1970, predominó una cierta atmósfera en la Universidad de Chicago que la convirtió en la cuna donde se formaba a los especialistas en política económica. Había un claro énfasis en los principios básicos y una constante preocupación por enseñar a nuestros alumnos a comprender cómo la economía se vincula con el mundo real. Lamentablemente, veo que esos atributos están, por lo general, ausentes en los programas que se imparten en la actualidad. En la mayoría de las escuelas de graduados, dedican demasiado tiempo a enseñar técnicas sumamente formalizadas, muy alejadas del mundo real y que de poco sirven para preparar a los futuros expertos en política económica, en comparación con la Universidad de Chicago de hace unos treinta o cuarenta años.

(R.): Si usted tuviera que señalar las características comunes de sus alumnos, definir el "Harberger" que llevan dentro, ¿diría que son hombres de acción, que meten las manos en la masa?

(A.H.): Pienso que bajo este enfoque subyace un cierto grado de modestia, es decir, el reconocimiento de que no podemos "modelar" el mundo, ni que el mundo se va a ajustar dentro de un marco restringido que nosotros estructuramos. Por otra parte, en prácticamente todo fenómeno económico, interviene la ley de oferta y demanda. Entonces, si uno sabe cómo manejarla y cómo aplicarla en distintos contextos

alumnos de los que me siento muy orgulloso. Ellos se han distinguido tanto en el ámbito académico como en el de la formulación de políticas. Muchos fueron los arquitectos de grandes cambios revolucionarios en las economías de sus países, particularmente en América Latina. Algunos como Gregory Chow, Zvi Griliches, Bob Lucas,⁵ Merton Miller y Marc Nerlove, son responsables de enormes progresos en la ciencia económica.

En segundo lugar, me gustaría que me consideraran un defensor y un misionero de las ideas económicas en el mundo. Creo, más que la mayoría de los economistas, en la gran capacidad y persistencia de las fuerzas del mercado, y en el poder de la política económica para lograr todo tipo de cosas. Nadie niega que una mala política económica puede, sin lugar a dudas, arruinar una economía. En cambio, una buena política económica puede, ciertamente, corregirla. Por lo tanto, siento que estamos

y en épocas diferentes, uno tiene una enorme ventaja a favor en este juego. Los egresados de las escuelas de postgrado se van a ir de espaldas si intentan aplicar modelos ultra sofisticados a problemas complejos de la vida real, como, por ejemplo, en el caso del ex imperio soviético. Para comprender, diagnosticar y adoptar acciones concretas en situaciones como ésta, el especialista que fundamenta sus estudios en los principios básicos va a obtener mejores resultados. Simplemente dice: "Bueno, en este caso tenemos protomercados que recién se están creando; ¿cómo entran en juego las fuerzas de la oferta y la demanda en esta situación?".

Pienso que esos economistas de las generaciones de 1960 y 1970 ascendieron como la espuma en los organismos internacionales y en otros ámbitos de formulación de políticas, porque en tantas ocasiones distintas, en innumerables reuniones de directorio y de *brainstorming*, ellos eran capaces de percibir los problemas con más claridad y de hacer un diagnóstico más preciso que la mayoría de sus competidores. También mostraban más habilidad para deducir de su análisis las implicancias directas para la política. Y, a mi modo de ver, la clave para potenciar estos atributos fue la formación que recibieron, basada en los principios fundamentales y orientada hacia el mundo real.

(R.): Me imagino que entre sus alumnos también predomina el pensamiento del libre mercado.

(A.H.): Correcto. Tengo la impresión de que las personas que

hablan de la Escuela de Chicago sin haber estudiado allá y que la conocen sólo por lo que han leído en la prensa, tienden a pensar que la escuela de economía tuvo, durante un largo período, un sesgo ideológico. Pero ésta es una idea muy alejada de la verdad. Ello nunca ocurrió. Milton Friedman ocupó una oficina contigua a la mía por alrededor de veinte años y puedo atestiguar que su obra *Libre para elegir* nunca fue usada en las salas de clases; tampoco, los mensajes de ese libro. En cambio, sí usamos *Una historia monetaria de los Estados Unidos* y el texto de Friedman sobre teoría de precios y sus aplicaciones. A mi juicio, fueron tres los postulados básicos que caracterizaron a la Escuela de Chicago durante los años que enseñé ahí.

En primer lugar, todos creían que la teoría era un factor importante. Era relevante, porque de otra manera uno no puede abordar problemas muy complejos de manera organizada. El segundo postulado era que la teoría es importante sólo en la medida en que nos ayude a comprender e interpretar la manera en que, realmente, funciona el mundo. La teoría por el puro placer de teorizar (o lo que en ocasiones denomino 'teoría estratosférica'), ocupaba un espacio muy restringido en el pensamiento de 'Chicago' en ese entonces.

El tercer postulado de la Escuela de Chicago era la firme e inquebrantable convicción de que las fuerzas del mercado efectivamente funcionan. Pero no quiere decir que sean perfectas. Tampoco implica que tiendan al equilibrio hermosa-

mente refinado que postula la teoría contemporánea. Son fuerzas auténticas: la única ley que nadie puede abolir es la ley de oferta y demanda, y quienes traten de ignorarla van a afrontar serios problemas. Esta opinión era compartida por todos los académicos de la escuela de economía de Chicago de entonces. Todos los profesores creían en ese principio; siempre les enseñaron a sus alumnos con un ejemplo tras otro de la vida real. Analizaban cada caso y afirmaban: "Tras aquello que observamos se encuentran estas fuerzas fundamentales. Observamos, razonamos, logramos comprender y, finalmente, predcimos sobre la base de la ley de oferta y demanda". Esta forma de pensar se transformó en parte integrante y esencial de la manera en que la mayoría de los alumnos de la Universidad de Chicago llegó a percibir el mundo y a ejercer su profesión.

(R.): ¿Visitó Hayek la Universidad de Chicago en la época en que usted era profesor de cátedra?

(A.H.): Él iba y venía constantemente, pero no a la escuela de economía.

(R.): ¿En el Comité de Pensamiento Social?

(A.H.): Formaba parte del Comité de Pensamiento Social, que estaba arriba, en el quinto piso del edificio. Sorprendentemente, casi no había interacción entre Hayek y los demás profesores. Me parece que hubiera sido más interesante una relación más fluida. Había una gran diferencia de enfoques entre Hayek (escue-

la austríaca) y Chicago en su conjunto. Personalmente, los respeto y admiro. No soy uno de ellos, pero creo haber afirmado alguna vez que si alguien quiere abordar la economía como una religión, el pensamiento austríaco es el mejor. Su aproximación es desde la filosofía: deriva los principios de la economía de libre mercado a partir de su visión de "la naturaleza del hombre" y otros postulados fundamentales. La escuela austríaca le presta escasa atención a las mediciones y a los ensayos empíricos. Si aumenta el precio y la cantidad de un bien, ellos infieren que la demanda tiene que haber variado, lo cual es cierto. Pero luego se preguntan: ¿cómo es posible inferir algo a partir de algo si podemos explicar cualquier fenómeno paradójico dado mediante una táctica tan sencilla? Ésa es su interpretación. En cambio, los académicos del departamento de economía de la Universidad de Chicago, pese a ser tan devotos a la buena teoría como los austríacos, siguieron un camino distinto.

En la actualidad, la política económica tiene escasa representación en la Universidad de Chicago; ahora existen dos centros principales. Uno es el macroeconómico, en torno a Bob Lucas, junto a algunos profesores como Lars Hansen y Nancy Stokey. El otro comprende a un grupo de especialistas a quienes yo aglutino bajo el alero de "recursos humanos": Gary Becker, Jim Heckman, Sherwin Rosen, Bob Topel y Kevin Murphy. Este último obtuvo el último Premio John Bates, otorgado cada dos años al economista menor de cuarenta años que haya efectuado el aporte más significativo a la economía.

Porque, en último término, centraron la atención en el mundo empírico y en el uso de la economía para constatar empíricamente las proposiciones teóricas.

(R.): ¿Aún existe la Escuela de Chicago?

(A.H.): Creo que sí. A medida que se ha ido renovando la planta académica, la escuela ha ido adoptando distintas formas. En el período al cual me refiero, la "política económica" era lo máximo en Chicago. Estaban Theodore W. Schultz, Milton Friedman, George Stigler, D. Gale Johnson, Harry Johnson, Bob Mundell, Jacob Frenkel, George Tolley, Larry Sjaastad, y yo mismo, entre muchos otros especialistas menos directamente interesados en esa materia. La política económica fue el sello distintivo de la Universidad de Chicago en esos años. Fue lo que motivó a muchos alumnos a estudiar allá; nuestros egresados obtuvieron importantes logros gracias a estos conocimientos.

(R.): Al analizar sus conferencias y sus escritos, uno queda con la impresión de que para usted una política económica exitosa en países en desarrollo se comprende más claramente en función de las personas que lideran el proceso. ¿Es eso cierto?

(A.H.): Para comenzar es preciso señalar algunos hechos: que la mayoría de los grandes cambios en materia de política económica ocurren en momentos de crisis, o cuando se percibe que puede llegar a haber una; que las sociedades que viven en una situación de bienestar rara vez desean modificar ese nivel de confort, aun cuando alguien proponga reformas sensatas que prometan mayor bienestar. Tal vez estén dispuestas a realizar "pequeños" pero no grandes sacrificios con la esperanza de lograr las mejoras prometidas. Lo anterior permite explicar por qué los grandes cambios casi

siempre han ocurrido cuando la gente está pasando por un período de reacción a una crisis, es decir, están en una situación límite. Sólo entonces aceptarán correr riesgos y adoptar nuevos rumbos. Ahora bien, consideremos el contexto señalado como telón de fondo.

Cuando aquí uso la palabra "riesgo", quiero decir exactamente eso. Una característica propia de una crisis es que, en realidad, la gente no sabe qué hacer. Y las autoridades suelen sentirse tan perplejas como todo el resto. Con frecuencia recurren a las personas equivocadas a pedir consejos, a especialistas que les prescriben remedios absolutamente inadecuados y que ponen a la economía del país entre la espada y la pared. Algunos ejemplos son los casos de Indonesia en la época de Sukarno, Chile en tiempos de Allende, Nicaragua bajo el gobierno sandinista, Argentina de Isabelita Perón, y Perú de Alan García. Y luego existen esas maravillosas ocasiones donde las personas que realmente saben qué hacer, y que encarnan la buena economía, toman las riendas, por así decirlo. Contar con esas personas en el lugar adecuado y en el momento preciso puede impulsar una importante revolución. Pienso que el milagro indonesio de 1968 en adelante, el brasileño de 1965 en adelante, los resultados económicos de Chile desde 1973 y de Argentina desde 1990, tienen esa característica.

(R.): ¿Es decir, efectivamente se trata de una cuestión de oportunidad?

(A.H.): Creo que sí, en térmi-

nos de traducir las ideas económicas en políticas. La maduración de las ideas económicas en el caldero de la vida académica es un proceso continuo y permanente. Sin embargo, me parece que, para introducir cambios sustanciales de política en un país, el elemento de crisis resulta decisivo. Crea oportunidades, y esa situación puede caer en las manos de alguien que simplemente no sabe qué hacer o que actúa erróneamente. Pero, con suerte, los gobernantes le entregarán las riendas de la política a gente que sabe qué hacer y cómo hacerlo.

(R.): Hablemos de los "Chicago Boys" en Chile y del papel que a usted le cabe como "padre" de esa generación. ¿La historia se inicia con "El ladrillo"?

(A.H.): Ése es un punto de partida interesante para comenzar la historia. Eduardo Frei Montalva fue elegido presidente de Chile en 1964 y su período de gobierno finalizó en 1970. Allende era el candidato de la izquierda en las elecciones de 1970 y la Democracia Cristiana (en una decisión muy desafortunada, desde mi punto de vista) designó a Radomiro Tomic, quien pertenecía al ala izquierda de su partido; daba la impresión de rivalizar con Allende en materia de promesas. Ambos eran tan semejantes como dos gotas de agua.

Bueno, Harberger no fue el único que vio la nominación de Tomic como una idea poco afortunada. Había todo un sector del espectro político chileno que estaba preocupado por esta situación. Tanto así que originó la tardía postulación de

Jorge Alessandri como candidato a la presidencia. Como su campaña se había iniciado con tanto retraso, su equipo convocó a un grupo de jóvenes economistas (muchos de ellos eran mis ex alumnos) para que diseñaran una plataforma económica.⁶ Trabajaron intensamente y, en mi opinión, elaboraron un muy buen programa para Alessandri.

Pero, el programa resultó ser demasiado reformista y excesivamente orientado hacia el libre mercado para Alessandri. Su equipo político lo modificó de tal manera que ninguno de los autores quiso ser identificado con el producto final. No obstante, ellos se mantuvieron unidos como grupo para reflexionar sobre asuntos de política económica. Allende fue elegido presidente (con el treinta y ocho por ciento de los votos), tras lo cual estos jóvenes, más otros que se incorporaron, continuaron reuniéndose y desarrollando las prescripciones de política que habían formulado en 1970. Su objetivo era llegar a definir propuestas concretas para poner orden en la economía chilena.

Como resultado de ese proceso continuo nació un documento conocido, más tarde, como "El ladrillo".⁷ Que yo sepa, en la época en que ocurrió el golpe militar en Chile, esa obra sólo existía en ejemplares mecanografiados, con muchas copias hechas con papel carbón. Ni siquiera había un duplicado. Tras la crisis, ¿qué personas había disponibles que hubieran reflexionado sobre cualquiera de los problemas que suponía el proceso de transformar a Chile de manera positiva? Me parece

razonable sostener que estos especialistas, la mayoría de los cuales, pero no todos, había estudiado en la Universidad de Chicago, eran la única alternativa en el país. Ellos se transformaron en los asesores clave del nuevo gobierno en materia de política económica, aunque los militares conservaron para sí los cargos ministeriales por alrededor de un año y medio.

Durante ese período la inflación siguió aumentando en forma galopante, a pesar de que una de las razones que justificó el golpe militar fue poner freno a la inflación. Durante el régimen de Allende, el gobierno no se había apoderado de empresas mediante un proceso de expropiación legal, pero muchas otras, simplemente, fueron intervenidas por el Estado, lo cual dejó a sus dueños desprovistos de los beneficios, pese a conservar la propiedad. A los "interventores", a quienes denominé comisarios, poco y nada les importaba la eficiencia y la rentabilidad; cosecharon enormes déficit.

Luego sobrevino el golpe de estado y los comisarios fueron reemplazados por coroneles. Entonces recibían una orden de sus superiores que decía: no puede haber déficit. Éste es otro ejemplo en que hicieron caso omiso a las leyes de la economía. No se pueden eliminar los déficit por decreto, y los coroneles no lograron suprimirlos. ¿Cómo financiarían sus déficit los comisarios? Recordaron a un individuo con quien habían estudiado en Moscú algunos años atrás y que estaba administrando un banco; acudieron a él para solicitar crédito. Bueno, los coroneles que

reemplazaron a los comisarios en sus cargos, actuaron de un modo bastante similar. Se acordaron de un coronel que había sido su compañero en la escuela militar y que administraba un banco; le pidieron apoyo y le solicitaron un crédito que les permitiera financiar sus déficit.

Transcurridos unos dieciocho meses, la inflación aún alcanzaba una cifra cercana al veinte por ciento mensual y la situación no tenía visos de mejorar. Por último, los militares decidieron arrojar la toalla. Designaron a Jorge Cauas en un cargo que podríamos llamar superministro. Él es un buen amigo mío, pese a no estar vinculado a la escuela de Chicago; perfectamente podría pertenecer a esa corriente. Fue entonces cuando los "Chicago Boys" comenzaron a ascender hasta ocupar puestos de máxima responsabilidad, tales como, ministro, presidente del Banco Central, etcétera., mientras que, hasta entonces, sólo habían desempeñado funciones en un grado inmediatamente inferior dentro de la jerarquía.

Fue en ese período cuando se hizo una gran reforma fiscal y cuando se impulsó buena parte de la transformación, aunque los funcionarios militares ya habían efectuado algunas reformas. Muy poco después del golpe, eliminaron los controles de precios a casi todos los artículos. Unificaron y liberaron el tipo de cambio; iniciaron una primera etapa de reforma tributaria, y pusieron en marcha un proceso de privatización. De modo que no es efectivo que no hubo reformas antes de que los militares traspasaran el poder a los tecnó-

cratas. Pero los uniformados no lograron controlar el enorme historial macroeconómico de inflación y del presupuesto. Finalmente, tras dieciocho meses, terminaron reconociendo su fracaso. Fue así como ocurrió que el equipo de especialistas conocido como los "Chicago Boys" asumió los más altos cargos en el área de la política económica.

(R.): ¿Qué papel le cupo a usted?

(A.H.): No sé cómo a alguien alguna vez se le pudo ocurrir que en cierto modo yo estaba actuando como director de orquesta de la política económica chilena. No hice nada por el estilo. Cuando la gente ve "mi mano" detrás del paquete de políticas que efectivamente se aplicó en Chile, el origen de esa "mano" correspondía probablemente en un noventa por ciento a las clases expositivas y a los seminarios que impartí en la Universidad de Chicago, y a las interminables sesiones informales de análisis que yo y mis alumnos chi-

vo al expresar mi entusiasmo por las medidas positivas que yo veía que se estaban adoptando y, quizás, ocasionalmente, al hacer hincapié en la necesidad de que ellos abordaran los problemas de formulación de política con madurez y medida, sopesando costos y beneficios, e intentando encontrar diseños de política que concitaran apoyo y redujeran la oposición a sus programas.

(R.): Durante el gobierno autoritario de Pinochet, los "Chicago Boys" promovieron la adopción de reformas de libre mercado. ¿No resulta irónico que en un régimen caracterizado por la verticalidad de mando ustedes pudieran lograr que funcionaran las soluciones que se originan en la elección libre de los ciudadanos?

(A.H.): Durante un largo período los opositores sostuvieron que estas reformas nunca podrían haberse adoptado en un régimen democrático. Posteriormente, sucedió que, uno tras otro, los gobiernos democráticos latinoamericanos fueron adoptando reformas prácticamente idénticas. Argentina, en particular, acortó el período; en menos de cinco años hizo la mayor parte de lo que Chile tardó quince años en lograr. De manera que no se puede afirmar que, inevitablemente, dichas reformas estén ligadas a un régimen militar.

Sin embargo, sí se puede sostener que los primeros en hacer algo, los pioneros, siempre tropiezan con más dificultades que aquéllos que les siguen. Y en el contexto de mediados y

fin de la década de 1970 en América Latina, se requería de una alta dosis de valor para emprender estas iniciativas. En vista y considerando que había un gobierno militar que estuvo dispuesto a ceder la autoridad económica a un grupo de tecnócratas, se hizo más fácil la transición de lo que hubiera sido en un contexto democrático en el mismo período y lugar.

(R.): Aun cuando Milton Friedman desempeñó un papel distinto y de menor importancia en el proceso chileno, su vinculación con el régimen de Pinochet tuvo una importante repercusión en su vida.

(A.H.): Y en la mía también.

(R.): ¿Cómo así?

(A.H.): Milton es, en cierto modo, un gran héroe por cuanto despertó un enorme grado de animosidad a raíz de una única visita que realizó a Chile. Llegó a ese país en marzo de 1975 invitado por una fundación privada y dictó conferencias en universidades y ante otras audiencias más numerosas, entre las que se incluyeron concretamente conferencias sobre los principios de libertad y temas similares. Permaneció menos de una semana en Chile y a su regreso tuvo que soportar cinco años de manifestaciones públicas en su contra en todos los lugares donde acudía. Me parece una actitud injusta, pero Friedman realmente la afrontó con gran dignidad y fortaleza de carácter.

(R.): Incluso al recibir el Premio Nobel.

(A.H.): Eso ocurrió sólo un año después. Yo me encontré con el mismo tipo de manifestaciones estudiantiles en mi contra en las universidades de Wisconsin, Berkeley, Davis y Duke. Cuando en Harvard me ofrecieron el cargo que actualmente ocupa Jeffrey Sachs, hubo una serie de repercusiones en torno a la situación chilena. Finalmente, tomé una sabia decisión y rechacé la oferta. Sentí que no era sensato empezar en un empleo nuevo y desafiante, donde iba a tener que dedicar los primeros dos años a combatir una imagen falsa y desinformada que la gente se había formado de mí. Era una situación contraproducente.

(R.): La Sociedad Mont-Pèlerin se reunió en Chile.

(A.H.): En 1981.

(R.): ¿Cuál era la importancia de escoger Chile como sede?

(A.H.): Chile estaba en la mira como una gran economía de libre mercado y ellos deseaban conocerla. Lo escogieron por eso. Actuaron con mucha cautela. Se preocuparon de organizar una serie de reuniones dedicadas al análisis de todo tipo de libertades, de manera que quedara en claro que no estaban ahí para respaldar al gobierno militar o autoritario, sino para dar su apoyo a la política económica, que calificaban como muy buena.

(R.): Usted ha mostrado gran preocupación por determinar por qué algunos países crecen con mayor rapidez que otros.

lenos habíamos estado celebrando desde fines de la década de 1950.

Además, en esa época, yo estaba preocupado por algunos sucesos que habían estado ocurriendo en el escenario político durante y después del golpe militar. Como consecuencia de lo anterior, por al menos cinco años, me negué terminantemente a actuar como "consultor" del gobierno chileno, tal como había trabajado en otros países. Mi relación más cercana con el régimen chileno fue la redacción de un par de documentos para un centro de investigación privado de Chile, el Centro de Estudios Políticos. Pero, al mismo tiempo, aproveché todas las oportunidades que tuve para viajar a Chile con el fin de ver lo que estaba sucediendo y de conversar con mis ex alumnos que ocupaban los cargos de ministros, subsecretarios, presidente o vicepresidente del Banco Central. Solíamos reunirnos a la hora del almuerzo para debatir los problemas. No sé si contribuí con algo sal-

(A.H.): Yo intento abordar el estudio del crecimiento a partir de los aspectos básicos tangibles. Ésa es una de las características propias de mi análisis económico. En parte, el crecimiento de la economía radica en su capital humano, es decir, en un incremento de la fuerza laboral y/o en una fuerza cuya calidad esté mejorando. Y, en parte, proviene de la inversión en capital físico. Por último, el aumento en la productividad total de los factores también impulsa el crecimiento. Prefiero usar el término "reducción de costos reales" en lugar de "productividad total de los factores", porque es una expresión que cualquier hombre de negocios en el mundo puede reconocer. Sin duda, este elemento de reducción de costos reales ha sido un factor extremadamente importante en el proceso del crecimiento; es algo que aprendimos en la década de 1950 y que hemos estudiado desde entonces.

Este análisis del crecimiento a partir de sus componentes, al que me refiero en realidad, adquirió relevancia en la economía en la década de 1950, gracias a Abramowitz, Schultz y Kendrick. Muchos identifican este método con Bob Solow,⁸ quien fue el primero en elaborar una nueva teoría sobre esta base; pero, con anterioridad, otros economistas ya habían hecho trabajos empíricos en esa área. En realidad, Tinbergen y Stigler⁹ concibieron la idea básica en 1940, antes de que otros la pusieran en el centro del debate.

Algo que realmente me desconcierta es que, si bien los economistas saben que el incremento de la fuerza laboral es una fuente de crecimiento;

de que una mejor educación (es decir, la calidad de la fuerza laboral) es otra; de que la tasa de inversión en capital físico es incluso otra; de que la productividad de ese capital físico es también fuente de crecimiento; de que la reducción de costos reales es aun otra fuente, ¿por qué el noventa y nueve por ciento de los trabajos sobre crecimiento no estudian estas variables una por una? Cada una merece un análisis individual porque dependen de elementos disímiles. Vemos que los países asiáticos ahorran entre el treinta y el cuarenta por ciento de su PIB, lo cual explica en gran medida, su crecimiento. Entonces, ¿por qué no concentrar nuestra atención en ese fenómeno e intentar estudiar las circunstancias que conducen a tasas de ahorro altas y bajas, en lugar de hacer regresiones sólo para determinar la tasa de crecimiento global, como es habitual? Los países que tengan un crecimiento demográfico acelerado van a tener un rápido incremento de la fuerza laboral. Y eso no proviene de un modelo de crecimiento endógeno, sino del hecho que nacen muchas guaguas, una realidad que no consideran los modelos. Debemos poner los pies en la tierra y procurar comprender lo que observamos.

Ahora bien, este análisis que consiste en desglosar el crecimiento, nos permite entender con bastante claridad los factores productivos, la mano de obra y el capital. No así la reducción de costos reales, que es el más difícil de "internalizar". Debemos hincarle mucho más el diente al estudio de ese término. Es preciso definir con

mayor exactitud qué elementos generan un aumento o una disminución de la productividad de los factores, en distintas situaciones. Nosotros hemos estado avanzando en esta dirección en algunos de nuestros trabajos recientes aquí en la UCLA.

(R.): ¿Nos puede mencionar algunos aspectos que caractericen esos trabajos recientes?

(A.H.): En el discurso "Visión del proceso de crecimiento", que pronuncié en mi calidad de presidente ante la *American Economic Association*, en 1998, hice hincapié en algo que, en otro contexto, había denominado yuxtaposición de "la levadura versus las setas". La levadura hace que la masa del pan suba en forma pareja, de la misma manera como se infla un globo. Si la reducción de costos reales fuese un proceso análogo, observaríamos un aumento uniforme en la productividad de los lustrabotas, las lavanderías, el lavado de autos, la industria automotriz, la industria farmacéutica; en fin, todas las actividades tendrían un crecimiento parejo en los diferentes sectores de la economía. Uso la analogía con las setas, porque resulta muy difícil predecir dónde brotarán: aquí, allá o en otro lugar. Y vemos eso. La reducción de costos reales es extremadamente dispareja a través de las diferentes industrias y actividades. Es muy difícil predecir dónde ocurrirá el crecimiento y con qué intensidad.

Alrededor de 1990 centré mis estudios en este aspecto y, con posterioridad, un nuevo hecho golpeó mi mente: la reducción

de costos reales no sólo es desigual, sino que en el análisis de casi todas las series de datos por industria en una economía, o por firmas dentro de una industria, nos encontramos con que algunas arrojan un descenso en los costos reales (productividad ascendente) y otras, un aumento (productividad descendente), por unidad. Esta yuxtaposición es un fenómeno que me tiene fascinado. Quisiera ahondar en su estudio; si pudiéramos hacer algo para disminuir la incidencia de los costos reales crecientes, ganaríamos mucho. En verdad, a medida que estudiamos distintos períodos, descubrimos que en épocas buenas hay pocos casos de baja productividad; en las malas, en cambio, existe una alta frecuencia de ellos. Esta distinta incidencia explica, en gran parte, la diferencia entre buenos y malos resultados. Pienso que deberíamos concentrar nuestras energías en estudiar y comprender este fenómeno de costos reales crecientes, en especial, en la perspectiva de dimensionar su efecto.

ciones positivas de costos reales en las firmas ganadoras, pero, durante un tiempo, las empresas perdedoras sufren los efectos de una fuerza opuesta, de modo que el beneficio neto para la economía es algo menor al experimentado por las ganadoras. Si las firmas perdedoras se ajustan, los consumidores obtienen todo tipo de beneficios; si quiebran (si cierran), los consumidores se beneficiarán a medida que trasladen su demanda hacia las ganadoras. Ésa es mi línea de pensamiento.

Uno de los objetivos de una política es lograr que la gente perciba fácilmente las oportunidades para reducir costos reales. Las medidas para batallar contra la inflación empañan la percepción de las personas; y las políticas para corregir las distorsiones del mercado, emiten señales falsas sobre los costos reales. Tenemos que luchar para que los mercados sean más abiertos y para que haya una competencia más libre, tanto al interior de las naciones como entre ellas. Esto acelera el proceso de reducción de costos reales y permite que sus beneficios lleguen a los consumidores. Debemos proporcionar un marco institucional (leyes, contratos, derechos de propiedad, etcétera), y un ambiente estable y claramente predecible para la política macroeconómica, que fomente un rápido ajuste del capital social en respuesta a las circunstancias cambiantes.

(R.): Usted acaba de regresar de Indonesia. ¿Qué opinión le merece la actual situación de ese país?

(A.H.): Indonesia fue duramente golpeada por la gran crisis asiática que se inició en Tailandia en julio de 1997, la que se propagó con bastante rapidez a una media docena de otros países de Asia. Impactó fuerte a Indonesia, porque no tenía un equilibrio político tan sólido como muchas otras naciones; existía un clima de incertidumbre política superpuesto a una crisis económica. Hubo una gigantesca fuga de capitales que se tradujo en una enorme depreciación del tipo de cambio. Tanto la fuga de capitales como la depreciación de la moneda hicieron aun más frágil la ya debilitada estructura de todo el sistema bancario, por cuanto los bancos tenían deudas en dólares con instituciones crediticias extranjeras. El peso de esta deuda aumentó al subir el precio del dólar de dos mil quinientas a quince mil rupias. En breve, eso es lo que sucedió. Hubo una conjunción de factores: contracción del crédito, crisis del tipo de cambio, crisis de la balanza de pagos y pérdida de capital.

Uno de los principios para manejar una crisis de confianza de la magnitud observada en Indonesia, es intentar que no disminuya el M2 (circulante, depósitos a la vista y de ahorro, y otros saldos generalmente en manos de grupos familiares). En mi opinión, no debería haber demasiada preocupación por un M2 decreciente *per se*, sino por las consecuencias que implica para el crédito bancario, en especial, para el sector empresarial. El problema radica justamente en el crédito. Si disminuye el M2 por sí solo, la gente gasta más

(a medida que se deshace de su dinero en efectivo). Ése no hubiera sido un problema en Indonesia en 1998, pero un M2 decreciente es un problema gigantesco si implica una súbita caída del volumen de crédito real de cien mil millones a cincuenta mil millones en sólo meses. ¿Qué les ocurre a todas esas empresas que enfrentan una abrupta contracción del crédito? ¿Y qué pasa con las pérdidas de productos cuando a las empresas que son fundamentalmente solventes se las pone entre la espada y la pared por meras "razones de liquidez"? Por tal motivo es necesario mantener el M2. Indonesia lo logró; en ese sentido puede afirmarse que el Gobierno hizo un gran esfuerzo para salvar la situación.

No obstante, algo muy curioso ocurrió camino al foro, por decirlo de alguna manera. Sucedió que durante tres meses hubo una extraña situación de estabilidad en el nivel de precios. Es raro en el sentido de que incluso ahora (1999) las fuerzas subyacentes son bastante inflacionarias. A medida que fue bajando el tipo de cambio desde un precio *peak* superior de quince mil rupias a siete mil quinientas, arrastró a la baja el precio de los bienes transables. En cambio, los no transables subieron, lo cual refleja que había una fuerza inflacionaria subyacente en la economía. Estas dos fuerzas prácticamente se anularon entre sí; en consecuencia, no hubo una variación del índice general de precios. Bueno, se dio esta nivelación de los precios y una tasa de interés de treinta y ocho por ciento para los bonos del Banco Central de

De lo anterior llegué a la "visión del proceso de crecimiento" que intenté transmitir en mi discurso presidencial. El lugar para generar crecimiento son las firmas. Los empresarios y las personas que toman decisiones al interior de las empresas, actúan como agentes de este proceso. Alguien en una compañía discurre algún método para lograr una dramática reducción de costos reales, expande la producción, reduce los precios, prospera. ¿Y qué le ocurre a los competidores? Retroceden a lo largo de sus curvas de costos medios y experimentan un aumento del costo medio, que es la variable que nosotros medimos. Por ende, las firmas que obtengan reducciones negativas de costos reales perderán en la batalla competitiva.

Schumpeter usaba el término "destrucción creativa" para designar el proceso de crecimiento en una economía de mercado. Le seguí el hilo a esa idea y me percaté de que había gran cantidad de evidencia. La creatividad genera reduc-

Indonesia (conocidos como SBI – Solusi Bisnis Indonesia), que son como bonos del Tesoro. Ésa es la tasa de interés que se pagaba por los depósitos cuando estuve allá en diciembre de 1998. En otros países donde vi tasas de interés real tan altas, esa situación fue inducida por la demanda por préstamos: el sector privado tenía tal desesperación por conseguir dinero que estaba dispuesto a pagar un interés real de dos y tres por ciento mensual dada la escasez de crédito. Y esas altas tasas de interés real son, simplemente, el precio del racionamiento del crédito.

Ahora bien, el caso de Indonesia era diferente, porque (según me dijeron) los deudores de los bancos no amortizaron ni siquiera una parte de sus créditos durante los últimos quince meses previos a la crisis. En consecuencia, toda la estructura crediticia estaba congelada. Dejaron de pagar sus créditos, porque sabían que no les volverían a dar nuevos préstamos. Los bancos estaban tan preocupados de apuntalar sus tambaleantes carteras de inversiones que no tenían ningún interés en hacer nuevos negocios ni en renovar préstamos. Pero, esa tasa de interés del treinta y ocho por ciento que mantenía un nivel creciente de M2, se pagaba de alguna manera. Una parte provenía de castigar el interés sobre las cuentas de depósito inactivas y, otra, de aumentar los intereses a cuentas de crédito inactivas; así, los libros de los bancos cuadraban a fin de mes. De todos modos, esos intereses castigados eran pagados a los depositantes de los bancos. Al mismo tiempo,

los bancos efectivamente pagaban los intereses sobre los depósitos cuando los ahorrantes retiraban sus fondos. Eso nunca dejó de ocurrir, porque en las etapas iniciales de la crisis, el Banco Central de Indonesia garantizó los depósitos, medida que a mi juicio tenía que adoptar. Pero esa promesa se transformó en una garantía sobre los depósitos en el M2 con un interés de treinta y cinco a cuarenta por ciento. ¿Y quién paga? Los habitantes de Indonesia, los contribuyentes: sobre ellos recae gran parte de la carga.

En cambio, en situaciones algo similares ocurridas en Chile y en Argentina, los depositantes obtenían altas tasas de interés real para financiar un activo mercado de crédito bancario a empresarios dispuestos a pagar una tasa cercana al cuarenta por ciento. Pero en Indonesia no se estaba comprando nada. Entonces, me pregunto: ¿para qué pagar un interés del treinta y ocho por ciento? ¿No habría una solución mejor? Si bajara la tasa de interés y el M2 disminuyera en un tercio, ¿serían tan nefastas las consecuencias? ¿Por qué no contemplar esa posibilidad en vista del estado de total congelamiento del mercado del crédito? Éstas eran las preguntas candentes en este momento.

(R.): Usted fue como consultor a Yakarta.

(A.H.): Durante los últimos quince meses he viajado tres veces a Yakarta bajo el patrocinio de USAID (Organismo Estadounidense para el Desarrollo Internacional). En esos viajes he conversado con gen-

te del banco central, del ministerio de hacienda, de la oficina de planificación y de otras entidades gubernamentales con la idea de aportar un punto de vista más bien independiente y ajeno a la discusión general. Desde un comienzo, partí en buen pie con las autoridades de Indonesia. Supongo que USAID me pidió que regresara porque yo era capaz de dialogar fluidamente con los dirigentes y los especialistas del país sobre diversos temas.

(R.): ¿Cuál es el papel del Fondo Monetario Internacional en Indonesia? ¿Tiene algún consejo que darle a esta entidad?

(A.H.): No. En algunos círculos acusan al FMI por haber sido demasiado severo en el caso de Indonesia. En una etapa relativamente temprana de la crisis, entre octubre y noviembre de 1997, el FMI estaba elaborando un paquete de medidas en conjunto con el gobierno indonesio e insistió en la necesidad de cerrar unos dieciséis bancos que estaban mal. De hecho, algunos terminaron su giro y eso pudo haber presionado a otros bancos, lo que exacerbó la situación. Quienes critican a este organismo opinan: "Bueno, el Fondo actuó con excesiva mano dura al exigir el cierre de esos bancos". Pero cuando uno trata el mismo tema con funcionarios del Fondo, todos, sin excepción, señalan: "Mire, realmente esos bancos estaban en quiebra, y había muchos otros en situación de quiebra técnica. De alguna u otra manera debíamos dar una señal de que algo había que hacer; de lo

contrario, la reacción predecible hubiera sido simplemente postergar, postergar y postergar. Si entregamos fondos y ellos se limitan a posponer el problema, entonces ¿qué se obtiene a cambio de nuestro dinero?". Queda claro que la historia tiene dos caras.

(R.): ¿Qué opina usted del sistema de cajas de convertibilidad propuesto por el economista Steve Hanke?

(A.H.): Pienso que el señor Hanke tiene muchos aspectos en común con la escuela austríaca. Para él, las virtudes del sistema de cajas de convertibilidad vienen del cielo; cree que ese método no puede causar ningún daño. Ahora bien, resulta interesante que algunos partidarios de dicho sistema señalaran a la Argentina, durante la época de la crisis mexicana, como un excelente ejemplo de cuán maravillosamente funciona. Por mi parte, dije que Argentina, en ese mismo período, era la evidencia que explica por qué un típico país

Esa vertiginosa caída del M2 hubiera generado una restricción del crédito de tal magnitud que la situación podría haber llegado a ser similar a la Gran Depresión estadounidense, o incluso peor. ¿Qué hicieron los argentinos? Sobre una base de reservas internacionales reducida a la mitad (si consideramos las reservas netas), mantuvieron una pirámide del M2 al noventa por ciento de su valor previo.

¿Cómo hicieron ese milagro? Adoptaron medidas inconcebibles para un partidario del sistema de cajas de convertibilidad. Primero, hubo una drástica reducción del encaje legal de los bancos; y, segundo, se valieron de una solapada disposición que Domingo Cavallo había incorporado en la ley de convertibilidad; decía que parte de los dólares que respaldan el pasivo del Banco Central de Argentina podrían ser bonos del Gobierno denominados en dólares. Creo que era hasta un treinta por ciento. Esa facultad se aprovechó al máximo. Un sistema de cajas de convertibilidad no hace algo así, ni tampoco la modificación del encaje legal. Pero, de no ser por esas dos transgresiones al concepto del sistema cajas de convertibilidad habría ocurrido un terrible desastre. Entonces, sostengo que Argentina es un ejemplo perfecto de por qué no funciona ese sistema. Ese método sólo respalda la base monetaria, y no el M2.

Un sistema de cajas de convertibilidad funciona adecuadamente cuando cae bruscamente la demanda de dinero, sin inducir a una correspondiente contracción del crédito. Éste fue el caso de las colonias

británicas donde se originó la idea de ese sistema. Lo mismo sucede actualmente en cualquier pueblo o ciudad estadounidense. Un país pequeño podría llegar a un resultado parecido si ahí operaran mayoritariamente bancos internacionales, en el supuesto de que ante una considerable disminución de los depósitos, mantuvieran sus carteras de préstamos en el país (como solían hacerlo los grandes bancos británicos en las colonias). A mi entender, se requiere de tales condiciones para que funcione el sistema de cajas de convertibilidad.

(R.): En la última edición de la revista, nos referimos exclusivamente a la importancia de enseñar, divulgar y conceptualizar sobre economía. Entiendo que es un tema que a usted le preocupa. ¿Cuál es su opinión al respecto?

(A.H.): Permítame citar un excelente ejemplo de la importancia de este asunto. Aquí en los Estados Unidos hemos tenido un déficit comercial con Japón por muchos años. Todos saben que la balanza comercial entre dos países no tiene significado alguno, pero olvidémonos de ese aspecto. Si nos remontamos a los períodos previos a la administración Reagan, los gobiernos de mi país siempre han sostenido: "Japón debe gastar más y poner fin al superávit que tiene con nosotros". De manera que estamos presionando a los japoneses para disminuir el superávit comercial con los Estados Unidos y para que nosotros no tengamos un déficit con ellos. A muchas personas (en-

tre las cuales me incluyo) se les enseñó en una etapa muy temprana que todo déficit es involuntario y, por ende, perjudicial; implica una pérdida de reservas no deseada. Pero, en el mundo real, la gran mayoría de las veces se produce un déficit cuando los inversionistas extranjeros colocan dinero en otro país. Lejos de ser negativos, constituyen una señal de que otros consideran a ese país como un buen lugar para invertir. Si miramos el pasado y vemos qué ha ocurrido históricamente, y nos preguntamos quién ha estado alimentando el mercado mundial de capitales en los últimos treinta a cuarenta años, veremos que ha sido principalmente Japón. En mi opinión, los sucesivos gobiernos estadounidenses le han estado diciéndole a Japón: "¡Paren de alimentar el mercado mundial de capitales!".

Ahora la pregunta es ¿por qué esa interpretación económica tan directa y sensata no conduce a ninguna parte? ¿Cuántas personas, ya sea a través de la prensa o afuera de ella, incluso los responsables de formular las políticas, piensan de esta manera? ¿No es acaso un punto de vista natural? En mi opinión, éste es un caso donde obviamente necesitamos más y mejor cobertura de los temas económicos.

(R.): Usted ha influido sobre tantas personas que fueron sus alumnos; en su caso, ¿cuáles de sus maestros influyeron en usted?

(A.H.): Soy el economista más afortunado que conozco. Cier- to. Nunca sería exagerado de-

maduro no debe y no puede tener un sistema de cajas de convertibilidad. Convencionalmente, con ese sistema sólo se "imprime" moneda local extra fuerte a cambio de moneda externa "dura". Se supone que el sistema funciona "automáticamente", y sólo hace ese intercambio. No le corresponde aplicar una política monetaria discrecional, ni actuar como prestamista de última instancia o como regulador del sistema bancario. La base monetaria de dicha entidad es simplemente el reflejo de sus haberes en divisas.

Situémonos en Argentina de comienzos de 1995. ¿Qué ocurrió? Poco después del inicio de la crisis mexicana, que fue el 20 de diciembre de 1994 si mal no recuerdo, en cosa de pocas semanas Argentina perdió un tercio de sus reservas internacionales brutas y la mitad de sus reservas netas. Si hubiera existido un sistema de cajas de convertibilidad, toda la pirámide del M2 se habría contraído en un tercio o a la mitad, dependiendo de qué reservas se tomen como base.

cir que tuve mucha suerte cuando estudiaba economía. Mis tres maestros más influyentes en las aulas (en orden alfabético) fueron Milton Friedman, Jacob Marschak y Theodore W. Schultz.¹⁰ Milton me enseñó teoría de precios tan bien que no imagino cómo podría enseñarse mejor. Uno lograba internalizarla. No sólo aprendíamos para luego repetir esos conocimientos en los exámenes. Iba mucho más allá. Al finalizar el ramo, todo el contenido y la materia que fuimos estudiando a lo largo del semestre, fue integrándose a nuestro ser.

Jacob Marschak me enseñó macroeconomía, una variante muy sencilla y neokeynesiana. Mi visión de la macroeconomía ha avanzado más allá de esos límites; sin embargo, debo reconocer que él era un maravilloso intelectual y un extraordinario profesor. Fue gracias a sus enseñanzas que se me ocurrió la idea de formular modelos sencillos para analizar prácticamente cualquier situación; también le debo esto de pensar siempre en términos de equilibrio general.

T.W. Schultz fue uno de los grandes economistas del siglo XX, no me cabe la menor duda. Era una persona terrenal, en cuanto a su manera de abordar los problemas. Para comprender la economía agrícola, partió desde la política agraria y del estudio de la transición que estaba experimentando la agricultura estadounidense. Cuando él nació, un cincuenta por ciento de las personas dependía del campo; cuando murió, la proporción era de un tres por ciento. Schultz estudió y explicó este fenómeno. Pro-

puso buenas políticas económicas. A su entender, lo primero que había que descartar era esa imagen sagrada de la granja familiar, que se usaba como fundamento para mantener a la gente en el campo. Él definió la situación como un proceso económico en marcha, y concluyó que había que lograr que funcionara mediante la política económica. También fue un gran defensor del concepto de capital humano; él lo revivió en el siglo pasado.

Mi comité de tesis doctoral estuvo formado por Lloyd Metzler, en su época uno de los grandes economistas especializados en comercio internacional, además de un extraordinario profesor; usted nunca se imaginaría quiénes fueron los otros dos miembros: Kenneth Arrow y Franco Modigliani.¹¹ ¿Comprende ahora a qué me refiero cuando digo que fui una persona afortunada?

(R.): ¿Qué hay acerca de Frank Knight?

(A.H.): Tomé más cursos con Frank Knight que casi todos mis compañeros. También era una maravillosa persona, más filósofo que economista, y un verdadero intelectual. Nada era sagrado para Frank, en especial, la religión; tenía una cierta humildad. Hay que reconocer que no es nada extraño que algunos profesores de la Universidad de Chicago y también ex alumnos que trabajan en distintos lugares de todo el mundo, sean descritos como personas algo menos que modestas. Bueno, Frank no era así. Constantemente reconocía la magnitud de su ignorancia, y per-

manentemente lidiaba con observaciones e ideas.

(R.): De modo que de su experiencia con los "Chicago Boys" logró cosas maravillosas. Entiendo que, en lo personal, usted conoció a su esposa; ¿es efectivo?

(A.H.): Absolutamente. Conocí a Anita en Chicago, no en Chile. Fue durante una fiesta en un departamento que compartían varios de mis alumnos. Entre ellos, estaban Sergio De Castro, quien llegó a ser el líder más destacado de esa primera gran ola de reformas en Chile; y Ernesto Fontaine, quien hasta hoy es considerado un héroe en ese país (en términos de la economía, quiero decir), porque él más que nadie ha transformado la evaluación económica de proyectos en una realidad tangible, y como resultado de ello, Chile ha ahorrado miles de millones de dólares.

Nos casamos en Londres. Había conocido a Anita¹² recién en octubre, cuando ya tenía programado viajar a Inglaterra inmediatamente después de Navidad para permanecer por dos períodos académicos, uno en Londres y luego otro en Cambridge. Entonces ella estudiaba en la Universidad de Northwestern, en los Estados Unidos; voló a Inglaterra al finalizar su trimestre de invierno. Llegó a Londres un sábado en la mañana y nos casamos esa misma tarde. Nuestra boda se celebró, por circunstancias curiosas pero muy afortunadas, en la iglesia de Saint Martin-in-the-Fields. Lionel Robbins¹³ entregó a la

novia y mi padrino fue Richard Stone. A la ceremonia asistieron sólo economistas (pues eran las únicas personas que conocía) y sus familiares. Estaban ahí Harry Johnson,¹⁴ Dick Lipsey, Chris Archibald, Peter Bauer y Basil Yamey, y Dios sabe cuántos otros, tal vez veinte o más.

(R.): ¿Ella es chilena?

(A.H.): Sí, chilena.

(R.): ¿Influyó ese hecho en su participación en el proyecto chileno?

(A.H.): Yo ya estaba involucrado en Chile. Viajé ahí por primera vez el 1 de julio de 1955 junto a otros tres profesores de la Universidad de Chicago con la misión de ayudar a determinar si nos convenía o no iniciar un programa de colaboración con la Universidad Católica de Chile. Esa visita marcó el inicio de mi aventura chilena. Había estudiado español en la enseñanza secundaria con muy buenas calificaciones; luego, cuando

ingresé en la Universidad Johns Hopkins, tomé un curso de español en primer año. Posteriormente, en mi segundo año de estudios, tomé cursos del programa de postgrado de ese idioma. Cuando serví en el ejército recibí instrucción básica, rendí algunos exámenes y me calificaron como políglota especializado en español. Entonces, fui a la Universidad de Illinois por seis meses y escribí una tesis sobre los latifundios en España. De modo que la decisión de aprender español en el colegio influyó en mi carrera militar, enormemente en mi vida profesional, en toda mi vinculación con América Latina, ¡y en mi matrimonio!

(R.): Su casa tiene una interesante decoración con objetos provenientes de todo el mundo; en especial noto algunos propios de la mitología hindú. ¿Acaso el coleccionismo se transformó en una afición conforme viajaba por todos los rincones del planeta?

(A.H.): Cuando la gente pien-

sa en mí me vincula a Latinoamérica, pero en realidad mantengo lazos muy sólidos con la India, pues permanecí allá durante todo un año entre 1961 y 1962, trabajando en un proyecto del MIT. Después de un largo tiempo regresé un par de veces en 1971 y 1972. Luego de unos años, debí ir nuevamente por un proyecto del International Center for Economic Growth. Estuve ahí al inicio del proyecto en 1993 y, al final, en 1996. De haberse dado la oportunidad, en 1962 nos habríamos quedado con mucho agrado por un año más. La plétora de artículos de la India que usted observa en esta casa radica básicamente en el hecho que el Emporio de Industrias Artesanales de la India es un lugar tan fascinante para ir de compras.

(R.): ¿Cuándo se trasladó usted a la UCLA?

(A.H.): Enseñé allá como profesor visitante en 1982, 1983 y a comienzos de 1984; me contrataron en julio de ese año. De ahí en adelante, durante siete años, trabajé dos trimestres en Los Ángeles y dos en Chicago. Me jubilé en Chicago, pero nunca "abandoné" Chicago, donde me nombraron profesor emérito en 1991. Desde entonces trabajo acá jornada completa.

¹ Gonzalo Vial Correa, *Una Trascendental Experiencia Académica*, Fundación Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1999. Páginas 81-82

² Vial, op. cit. Página 135: "los bautizó así imperecederamente, Carmen Tessada."

Algunos de ellos son: Sergio de Castro, Ernesto Fontaine, Pablo Baraona, Sergio de la Cuadra, Dominique

Hachette, Rolf Lüders, Emilio Sanfuentes, Manuel Cruzat, Álvaro Bardón, Miguel Kast, Juan Carlos Méndez, Álvaro Donoso, Juan Andrés Fontaine, Joaquín Lavín, Ernesto Silva, Cristián Larroulet, Álvaro Vial.

³ Cabe destacar a: Sergio de Castro, ministro de Hacienda; Pablo Baraona, presidente del Banco Central, ministro de Economía; Carlos Massad, presidente del Banco Central; Rolf Lüders, ministro de Hacienda; Álvaro Bardón, presidente del Banco Central, Sergio de la Cuadra, ministro de Hacienda, presidente del Banco Central.

⁴ *The Region*, "Interview with Arnold Harberger", marzo de 1999. Esta es una revista trimestral publicada por el Banco de la Reserva Federal de Minneapolis. Su primer número data de 1987, nació como un medio para explorar temas relativos al sistema bancario y también de política económica.

⁵ Premio Nobel de Economía, 1995.

⁶ Pablo Baraona, Sergio Undurraga, Sergio de Castro, Manuel Cruzat, Juan Carlos Méndez, Rodrigo Mujica, Emilio Sanfuentes y Juan Braun.

⁷ El grupo lo integraron: Pablo Baraona, Sergio de Castro, Sergio Undurraga, Manuel Cruzat, Ernesto Silva, José Luis Federici, José Luis Zavala, Juan Villarrú, Juan Carlos Méndez, Rodrigo Mujica, Juan Baun, Sergio de la Cuadra, Emilio Sanfuentes, Álvaro Bardón y Andrés Sanfuentes.

⁸ Robert M. Solow, Premio Nobel de Economía, 1987

⁹ George J. Stigler, Premio Nobel de Economía, 1982

¹⁰ Theodore W. Schultz junto a Sir Arthur Lewis, Premio Nobel de Economía, 1979. Milton Friedman, Premio Nobel de Economía, 1976.

¹¹ Kenneth J. Arrow junto a John R. Hicks, Premio Nobel de Economía, 1972. Franco Modigliani, Premio Nobel de Economía, 1985.

¹² Anita Valjallow, estudiaba arte. Tuvieron dos hijos: Carl y Paul.

¹³ Lionel Robbins, economista inglés. Autor del libro *Naturaleza y simplificación de la ciencia económica*.

¹⁴ Harry Johnson, profesor de la Universidad de Chicago, uno de los mejores y más prolífico profesor a nivel mundial, especialista en comercio internacional; muy amigo de Harberger, según comenta Sergio de Castro.



Finia

כבוד וטוב

Univers TERRAE

CRÓNICAS

DE LA UNIVERSIDAD FINIS TERRAE

2001

NUEVOS CARGOS Y DESIGNACIONES

FACULTAD DE ARQUITECTURA Y DISEÑO

Luego de realizar estudios en España por dos años, volvió en septiembre el académico Kenneth Gleiser, que se desempeñará como Director de Investigación y Extensión de la Facultad.

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS

En marzo se incorporaron a la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativa los académicos Roberto Bonifaz como coordinador del área Finanzas, y los investigadores Susana Jiménez, Gonzalo Sanhueza y Carlos Budmevich.

DIRECCIÓN DE ASUNTOS ESTUDIANTILES

El abogado y ex alumno de la Universidad, Ignacio Covarrubias, fue designado como director de la Dirección de Asuntos Estudiantiles, DAE.

VICERRECTORÍA ACADÉMICA

Se incorporó como nuevo asesor de la Vicerrectoría Académica el ingeniero comercial Gonzalo Sepúlveda.

INSTITUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

En noviembre de 2000 fue creado el Instituto de Políticas Públicas bajo la dirección del economista Álvaro Bardón.

Ésta es una entidad académica que aspira a impulsar el debate e intercambio de ideas sobre temas modernos de políticas públicas, tanto en el plano de los principios y la doctrina, como de la evidencia empírica, desde una óptica de respeto por los derechos de las personas y su libertad para generar ideas.

NUEVO CAPELLÁN

En Noviembre del 2000, asumió como capellán el R.P. Ignacio Cortés L.C., quien reemplaza al R.P. Vivente Cortina L.C.

OFICINA DE EX ALUMNOS

En mayo se creó la oficina de Ex Alumnos, la cual depende de la Secretaría General y está a cargo de la periodista y ex alumna señora Lorena Rochna C.

El objetivo de esta oficina es mantener un contacto permanente con los ex alumnos, informándoles de las actividades que se realizan en la universidad y de otras que sean de su interés.

INFRAESTRUCTURA FÍSICA E INSTALACIONES

Se inició la construcción del nuevo edificio de la Universidad, que estará ubicado en la esquina de Pedro de Valdivia y Pocuro. Dentro de su implementación se encuentran la nueva biblioteca, veinte salas de clases climatizadas y con todos los requerimientos para clases expositivas, una sala de exposiciones, tres salas tipo auditorio para cuarenta y sesenta personas, modernos laboratorios de computación y estacionamientos subterráneos para noventa automóviles. El edificio de siete pisos, tres de subterráneos, estará habilitado en marzo de 2002.

EXTENSIÓN

"PRIMER FESTIVAL DE DRAMATURGIA BREVE"

Organizado por la Escuela de Teatro, "El primer festival de dramaturgia breve" se realizó los días 15 y 16 de enero. Para este festival se seleccionaron diez textos, teniendo entre ellos obras pertenecientes a nuestra casa de estudios, a la Universidad de Chile, al Instituto Profesional de Teatro La Casa y algunas obras independientes. Los textos que se presentaron fueron escogidos por un destacado jurado compuesto por los dramaturgos Jorge Díaz y Benjamín Galemirí; y por los directores Raúl Osorio y Luis Ureta.

"TALLER LITERARIO CON JOSÉ LUIS ROSASCO"

Organizado por el Departamento de Extensión y Comunicaciones, se dictó, entre el 18 de abril y 22 de agosto, el Taller Literario a cargo del destacado escritor José Luis Rosasco.

"DIPLOMA EN TEATRO"

Organizado por la Escuela de Teatro se dictó el programa vespertino de "Diploma en teatro", el cual estudia las líneas básicas de la formación del actor, concluyendo el taller con una muestra. Esta actividad, a cargo de los profesores Cristián Quezada y Carla Jara, se realizó tanto el primer como el segundo semestre.

"LOS EFECTOS DE LOS ACUERDOS INTERNACIONALES EN EL DERECHO INTERNO"

Organizado por la Facultad de Derecho, el seminario "Los efectos de los acuerdos internacionales en el Derecho Interno", se realizó el 9 de mayo. En la mesa redonda participaron como panelistas el embajador Alberto van Klaveren S., Enrique Correa R., Teodoro Ribera N., Álvaro Bardón M., Marco Antonio González y Enrique Navarro B.



"CURSO DE METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO"

Organizado por la Facultad de Derecho, el 17 de mayo se inauguró el Curso de Perfeccionamiento "Metodología de la Enseñanza del Derecho", con la participación del profesor Jorge López Santa María y la asistencia de treinta profesores y ayudantes de la Facultad y de otras universidades. El curso se prolongó hasta octubre y entre sus profesores figuraron Juan Luis Ossa, Ernesto Schiefelbeing, Andrés Cuneo, Jorge Correa Sutil y José Luis Cea.

"CONTRATOS Y SU TRIBUTACIÓN"

Organizado por la Facultad de Derecho, el curso de Perfeccionamiento sobre "Los Contratos y su Tributación", se ha desarrollado entre agosto y diciembre, con más de ciento sesenta inscritos. Entre los panelistas figuran Felipe Bulnes, Adolfo Sepúlveda, Franco Brzovic, Alejandro Dumay, Edgardo Goldenberg, Sebastián Obach, Christian Blanche, entre otros.

"GRANDES PERSONALIDADES DEL SIGLO XX. PERFILES BIOGRÁFICOS"

Organizado por el Departamento de Extensión y Comunicaciones y la Escuela de Historia, el seminario "Grandes personalidades del siglo XX. Perfiles biográficos" se realizó entre el 25 de abril y el 13 de junio. El objetivo de éste fue analizar sus vidas y acciones que marcaron parte de la historia política del siglo XX, tanto en Europa como en otros continentes.

En el seminario intervinieron Enrique Brahm G., Patricia Arancibia C., Gonzalo Vial C., Ricardo Israel Z., Francisco Balart P., Manfred Wilhelmy von W., Rosita Larraín G. y Álvaro Góngora E.

"DIRECCIÓN DE NEGOCIOS"

Organizado por la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas en conjunto con Sierra y Ballesta Consultores, el seminario "Dirección de Negocios" se realizó entre el 8 y 11 de mayo en La Serena. En él se analizaron los nuevos desafíos que debe enfrentar la empresa en este mundo cada vez más competitivo y globalizado.

El seminario fue dictado por los académicos Héctor Ballesta, Álvaro Bardón, Roberto Bonifaz, Franco Brzovic, Pablo Cánepa, Mauricio Imalay, Cristián Pertuze, Enrique Sánchez y Erwin Sierra.



"ACTO ÚNICO"

La Universidad y el Canal ARTV unieron esfuerzos para realizar por segundo año consecutivo el programa "Acto Único", un espacio cultural que gira en torno al desarrollo del teatro chileno, conducido por el destacado crítico literario y teatral y Director de la Escuela de Teatro, Eduardo Guerrero.

En esta oportunidad, se efectuaron diecisiete entrevistas a directores de teatro. Entre quienes participaron en los programas se cuentan Claudio Di Girólamo, Fernando González, La Troppa, Andrés Pérez, Alfredo Castro, Ramón López, entre otros.

"PANORAMA Y DESARROLLO DE LAS ARTES EN CHILE EN EL SIGLO XX"

Organizado por el Departamento de Extensión y Comunicaciones, el seminario "Panorama y desarrollo de las artes en Chile en el siglo XX", se realizó entre el 26 de septiembre y el 12 de diciembre. En él se analizaron algunas de las llamadas bellas artes, como la pintura, música, cine, teatro, arquitectura y literatura.

Las exposiciones estuvieron a cargo de Gaspar Galaz (pintura), Carlos Riesco (música), Ascanio Cavallo (cine), Eduardo Guerrero (teatro), Felipe Assadi (arquitectura) y Alfonso Calderón (literatura).

TERTULIAS HISTÓRICAS

El Centro de Investigación y Documentación en Historia de Chile Contemporáneo, ha organizado un ciclo de tertulias sobre historia de Chile reciente, las que se están dictando desde mayo, y cuentan con la participación de Gonzalo Vial Correa y Patricia Arancibia C. En éstas se tratan temas de diversa índole de interés como Jaime Guzmán, el Informe Rettig, la derecha chilena, el Partido Comunista, el Cardenal Raúl Silva Henríquez, la ENU, el Plan Zeta, la Constitución de 1980, la inamovilidad de los Comandantes en Jefe, los Chicag Boys, etcétera.

"I CONFERENCIA INTERNACIONAL DE COMUNICACIÓN ESTRATÉGICA"

Organizada por el Departamento de Comunicación Institucional de la Escuela de Periodismo, la "I Conferencia Internacional de Comunicación Estratégica" se realizó el 25 de junio en el Hotel Sheraton.

La Comunicación Estratégica se ha convertido en una de las principales herramientas para el posicionamiento de las empre-

sas y es parte esencial en la gestión de las organizaciones. Asimismo, constituye un canal fluido en la formación de relaciones con las autoridades, líderes de opinión y los medios de comunicación.

Los expositores trataron diversos temas: Claudia Adriasola, «Las decisiones de poder»; Marcelo Trivelli, «La fuerza de la imagen»; Cristina Bitar, «Manejo de crisis»; Eugenio Tironi, «La construcción de marca»; Don Slater, «Las relaciones públicas en la nueva sociedad de la información».

LA GUERRA QUE EVITÓ PINOCHET:

CHILE-ARGENTINA 1978

El Centro de Investigación y Documentación en Historia de Chile Contemporáneo (CIDOC), junto a la Fundación Pinochet, organizaron el seminario «La guerra que evitó Pinochet: Chile-Argentina 1978», el cual se realizó el 9 de agosto en el auditorio de la universidad. En él se analizaron «Consecuencias del Laudo Arbitral», a cargo de Mario Arnello; «El inicio de las negociaciones», Sergio Onofre Jarpa; «A pasos de una guerra», visto por Raúl Silva L. y Nilo Floody; «En busca de una solución», a cargo de Jaime del Valle y, finalmente, Gonzalo Vial dio las conclusiones.

«TRANSTERRADOS ESPAÑOLES

(SALIR ADELANTE EN CHILE)»

La Escuela de Periodismo y el Departamento de Extensión y Comunicaciones organizaron la presentación de «Transterrados Españoles (salir adelante en Chile)», película documental de David Benavente, basada en la llegada del Winnipeg en 1939. Ésta se realizó el 2 de octubre, en el auditorio.

ENCUENTRO CON ESCRITORES CHILENOS

Por quinto año consecutivo, el Departamento de Extensión y Comunicaciones organizó el ciclo «Encuentro con escritores chilenos», que busca, a través del encuentro directo con el escritor, conocer con mayor profundidad los procesos creativos y motivaciones del artista, además de las claves para comprender sus textos.

En cada una de las cinco sesiones, el escritor sostuvo un diálogo con el crítico literario y director de la Escuela de Teatro, Eduardo Guerrero del Río, y posteriormente contestó las preguntas del público.

Los encuentros se realizaron los días martes, entre el 23 de octubre y el 20 de noviembre, en el auditorio de la universidad.

Participaron los siguientes escritores: Óscar Bustamante, Jorge Guzmán, Patricio Manns, Volodia Teitelboim y Patricia Vergu.

LA CRUZ DEL SUR. EL PASO DE LOS ANDES

La Universidad y la Galería Artespacio presentaron el proyecto «La Cruz del Sur», Primera Etapa «El paso de Los Andes», el 11 de julio en el auditorio. En la oportunidad mostraron un diaporama del viaje realizado y la maqueta de la escultura «El bebedor de los vientos» de Francisco Gazitúa y del mural «El paso de Los Andes» de Ángela Leible, obras que forman parte de la primera etapa del proyecto.



«TALLER INTERNACIONAL»

La Facultad de Arquitectura y Diseño en conjunto con su homóloga de la Universidad de Chile, organizaron un «Taller Internacional», en el cual participan alumnos de los Talleres de último año de Arquitectura y Diseño de Ambientes y Objetos de los profesores Jorge Morales y Jorge Lobos. Se invitaron a los profesores Agostino Bossi, arquitecto italiano; Belinda Tato y José Luis Llejo, arquitectos y académicos de la Universidad Politécnica de Madrid; Arquitecto Luis Moreno de la Universidad Finis Terrae y Universidad Católica; Arquitecto Jorge Lobos de la Universidad Finis Terrae y Universidad de Chile; al diseñador industrial John Chalmers de la Universidad Tecnológica Metropolitana y al diseñador gráfico René Estrada de la Universidad de Chile. El trabajo consistió en una serie de charlas y en diseñar un proyecto de remodelación de espacios interiores del Teatro de la Universidad de Chile, el que será construido por la misma Universidad. El seminario se realizó entre el 8 y el 12 de octubre.

RECITAL DE POESÍA

El Departamento de Extensión y Comunicaciones organizó un «Recital de poesía» que tuvo como protagonista al poeta chileno Gonzalo Rojas, uno de los principales poetas contemporáneos. Merecedor del Premio Nacional de Literatura y del Premio Reina Sofía (España), entre otras distinciones, Rojas es autor de obras como «La miseria del hombre», «Contra la muerte», «Oscuro», «Del relámpago», «Materia de testamento», por citar sólo algunas. Dicho evento se realizó el 27 de septiembre. En la oportunidad, Rojas dialogó —además— con el público presente.



XXI FERIA INTERNACIONAL DEL LIBRO DE SANTIAGO
La Universidad estuvo presente en la XXI Feria Internacional del Libro de Santiago, realizada entre el 23 de octubre y el 4 de noviembre, en la Estación Mapocho. En ella se exhibieron los más de doce libros editados por la Universidad en las áreas de Historia, Periodismo, Economía y Literatura, además de las revistas editadas por las Facultades de Artes, Derecho y la Escuela de Teatro.

SEGUNDA JORNADA DE DRAMATURGIA NACIONAL

La Escuela de Teatro organizó la "Segunda jornada de dramaturgia nacional", que en esta oportunidad se centró en el análisis de la obra del destacado dramaturgo chileno Jorge Díaz, la que se desarrolló el 8 y 9 de noviembre. El programa de actividades contempló el primer día la realización de narraciones orales a cargo de actores, en lo que se tituló "Descuentos en el aire"; en tanto que en el segundo día se estrenó "Antes de entrar dejen salir", obra inédita del autor.

"REFORMA LABORAL: ASPECTOS POLÍTICOS, ECONÓMICOS Y EMPRESARIALES"

Los Centros de Alumnos de las Facultades de Derecho y de Ciencias Económicas y Administrativas organizaron una mesa redonda sobre "Reforma Laboral: aspectos políticos, económicos y empresariales", que se realizó el 5 de noviembre.

Las exposiciones fueron realizadas por: William Thayer A., "Aspectos Políticos"; Ignacio Pérez W., "Razones del disenso"; Edgardo Boeninger K., "Modo de llegar al consenso"; Fernando Coloma C. y Joseph Ramos Q., "Impactos sobre el empleo".

ACTIVIDADES ARTÍSTICAS

EXPOSICIÓN ESCUELA DE ARTES PLÁSTICAS

En enero se realizó el "Segundo Salón del Alumno", donde los estudiantes de Artes Plásticas de tercero y cuarto año mostraron sus mejores trabajos del año. Además, se hizo entrega de premios en las distintas categorías expuestas, que fueron las siguientes: "Premio Salón" a Nathalie Perret, "Premio Escultura" a Pedro Tyler, "Premio Pintura" a Macarena Rakos y "Premio Gráfica" a Paula Anguita. La muestra se inauguró el 17 de enero en el Centro Cultural Montecarmelo y permaneció abierta al público durante todo febrero.



PROYECTOS CULTURALES

"DIÁLOGOS EN LA DIVERSIDAD"

La Universidad auspició el proyecto "Diálogos en la Diversidad", acogido a la Ley de Donaciones Culturales, que tuvo por objeto la publicación de un libro con entrevistas a veinticuatro escritores de habla hispana, que darán cuenta del pensamiento y la trayectoria de un grupo de autores representativos de la literatura de habla hispana del siglo XX.

ACTIVIDADES DE CARÁCTER DOCENTE Y ACADÉMICO

INAUGURACIÓN DEL AÑO ACADÉMICO

El 5 de abril se realizó el acto de Inauguración del Año Académico 2001, en el auditorio de la casa central. Con tal motivo, el ex Rector de la Pontificia Universidad Católica de Chile Juan de Dios Vial Correa, dictó una charla sobre "Educación Superior". También intervino el Rector Pablo Baraona U., y se dieron premios especiales a los funcionarios y académicos que cumplieron diez años de labor en la universidad y las Becas de Honor y distinciones de Lista al Mérito a los alumnos más destacados durante el segundo semestre de 2000.

Se hizo entrega de los Premios a las Humanidades 2001, otorgados por la Fundación Gabriel y Mary Mustakis, que se confieren anualmente al profesor más destacado en el área de humanidades y al alumno, también del área de humanidades, que se haya titulado con las más altas calificaciones durante el año anterior. Estas distinciones las obtuvieron Álvaro Góngora Escobedo, Director de la Escuela de Historia, y Javier Vega Vergara, de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. También se hizo entrega de la beca "Juan Downey" al alumno que ingresa a cuarto año de la Licenciatura en Artes Plásticas y que ha obtenido el mejor promedio en los tres años anteriores. En esta oportunidad, la recibió Sandra Guzmán Maluenda. Esta beca se confiere en virtud de un acuerdo con la Fundación Juan Downey, creada en memoria de este destacado artista plástico chileno, precursor de importantes avances en el área de la expresión artística, la que ha comprometido un importante aporte de la colección de videos de este artista.



CONVENIO UNIVERSIDAD FINIS TERRAE – HOSPITAL SAN JOSÉ DE MELIPILLA

El 18 de julio, Rafael Méndez Mella, Director del Servicio de Salud Metropolitano Occidente, y Óscar Vargas Duranti, Director del Hospital San José de Melipilla, suscribieron un convenio para la utilización del referido Hospital como centro médico asistencial de la nueva Facultad de Medicina de nuestra Universidad, la que recibirá a sus primeros alumnos en marzo de 2002.



INAUGURACIÓN DE LA FACULTAD DE MEDICINA

El 9 de agosto fue presentada la Facultad de Medicina. La ceremonia fue presidida por el rector, Pablo Baraona, y por el decano, Doctor Santiago Soto, quien dio a conocer los lineamientos y proyecciones de la nueva carrera que se impartirá desde marzo de 2002.



INAUGURACIÓN DE LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA

El 22 de agosto, se realizó la ceremonia de presentación de la nueva Facultad de Odontología, que tendrá como decano al cirujano dentista Sergio Sánchez Rojas. En la ocasión, que contó con la presencia de los futuros académicos y otros destacados facultativos del área, se dieron a conocer los lineamientos y proyecciones. La carrera se comenzará a impartir desde marzo de 2002.

CURSO DE ORIENTACIÓN PARA ALUMNOS

La Facultad de Derecho dictó a los alumnos de primer año un curso de orientación, entre el 5 y 6 de marzo, para explicarles en qué consistía la carrera, describirles la malla curricular y entregarles herramientas para abordar de mejor manera un método de estudio adecuado para la formación jurídica.

DIPLOMADO EN HISTORIA DE CHILE CONTEMPORÁNEA

La Escuela de Historia viene realizando desde hace varios años diferentes actividades académicas destinadas a promover el conocimiento histórico en general y el estudio de la historia contemporánea de Chile en particular. Es por ello que desde este año comenzará a impartir un Diploma en Historia de Chile Contemporánea, que se inscribe en esa perspectiva y corresponde a un interés académico que ha inspirado a la Universidad en todos sus años de vida. El Diplomado tiene como principal objetivo entregar una explicación de la historia política de Chile durante el siglo XX, entre la promulgación de la Constitución de 1925 y el régimen militar. Por esta razón, enfatiza los aspectos políticos del período. Para aprobarlo, el alumno debe asistir al 80% de las sesiones y realizar un trabajo de ensayo o de análisis más profundo de alguno de los aspectos abordados.



SALA FINIS TERRAE

La Sala Finis Terrae tiene como objetivo dar cabida a las compañías de teatro nacionales para presentar sus espectáculos, ya sean para público adulto como infantil, y así crear un nuevo espacio para el desarrollo de la cultura en nuestro país. Este año ya se presentaron las siguientes obras:

“HIJO DEL SOL”, de Luna del Canto, los días domingo de mayo y junio, bajo la dirección de Verónica García-Huidobro y un elenco integrado por Ricardo Quiroga y Miguel Ángel Pinto y como titiriteros María Jesús Fredes y Juan Torrejón.

“EL LOCUTORIO” de Jorge Díaz, bajo la dirección de Aldo Bernal, se presentó el 22 de mayo.

“OJOS EN ALTO”, del dramaturgo norteamericano Niel Simon, basada en cuentos de Anton Chejov, dirigida por Jaime Mac Manus, los viernes y sábados de junio y julio.

“LAS EXILIADAS” de Sergio Vodanoic y “Antes de entrar dejen salir” de Jorge Díaz, bajo la dirección de Cristián Quezada y Hernán Lacalle, respectivamente, se presentaron los viernes y sábados entre el 16 de noviembre y el 1 de diciembre, a las 20.30 horas.

“EL TESORO DE ESOPHO”, adaptación de Karen Bauer, bajo la dirección de Hernán Lacalle y montaje de la Compañía de Teatro de la Universidad Finis Terrae. Se presentó los domingos de julio, octubre y noviembre.

FIESTA MEDIEVAL

Los alumnos de Licenciatura en Historia, por tercer año consecutivo, finalizaron sus actividades organizando una “Fiesta Medieval”, que se desarrolló a fines de noviembre. Recrearon comida, ambientes, vestimenta y actividades propias de la época.



VISITAS ACADÉMICAS

CHARLA DE FERNANDO MOLINA

La Facultad de Derecho invitó al catedrático español Fernando Molina, quien dictó una charla sobre “Derecho Penal” a los alumnos el 17 de mayo.

CHARLA DE CARLOS MASSAD

El presidente del Banco Central, Carlos Massad, dictó la charla “Perspectivas de la economía chilena”, el 30 de mayo, invitado por la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas.

CHARLA DE ANDRÉS ZALDIVAR

Invitado por el Centro de Alumnos y la Facultad de Derecho, el Presidente del Senado, Andrés Zaldívar L., dictó una charla sobre “Servicio Público” a los alumnos, el 30 de mayo.



CHARLA DE JUAN PABLO ILLANES L.

La Escuela de Periodismo invitó, el 13 de junio, al director del diario El Mercurio, Juan Pablo Illanes L., para que dictara a los alumnos una charla titulada “Los desafíos del periódico y del periodista del nuevo milenio”.



CHARLA DE RUDIGER DORNBUSH

La Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas invitó al norteamericano Rudiger Dornbusch, quien ocupa la cátedra Ford de economía y relaciones internacionales del MIT, y dictó una charla sobre la economía internacional desde un punto de vista fundamentalmente macroeconómico. La conferencia se realizó el 27 de septiembre.

**CHARLA DE AGOSTINO BOSSI**

La Facultad de Arquitectura y Diseño invitó al investigador y académico italiano Agostino Bossi, Doctor y Arquitecto de las Universidades de Nápoles, Montevideo, Milán, Salamanca, entre otras, quien dictó una charla sobre «La restauración de las obras del movimiento moderno», el 11 de octubre.

CHARLA DE BLANCA BULNES

La Escuela de Periodismo invitó a la periodista de Contacto Blanca Bulnes, quien dictó a los alumnos una charla sobre «Cómo enfrentar temas difíciles editorialmente y salir bien parados». Ésta se desarrolló en el auditorio, el 19 de octubre.

CHARLA DE LEÓN GUZMÁN

La Escuela de Periodismo, que dicta una mención en Comunicación Estratégica, invitó a León Guzmán, gerente de comunicaciones de Hill & Knowlton Captiva, una de las principales empresas de comunicaciones del país, a dictar una charla sobre «De la Construcción de Marca a la Reputación Corporativa», el 24 de octubre.

**VISITA DE PASCAL SALIN**

El economista y académico francés Pascal Salin, quien es decano de la Escuela de Economía de la Universidad de París-Dauphine y ex Presidente de la Sociedad Mont Pelerin, visitó al rector de nuestra universidad, con quien intercambió opiniones sobre el quehacer académico y la economía mundial.

CHARLA DE JOHN EDMUNDS

La Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas invitó al norteamericano John Edmunds, académico de la Universidad de Harvard, quien dictó una charla sobre «Inversiones globales en tiempos turbulentos» a los ex alumnos de la Escuela de Ingeniería Comercial, el 16 de octubre.

**CHARLA DE ARNOLD HARBERGUER**

La Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas invitó al norteamericano Arnold Harberguer, Phd en Economía de la Universidad de Chicago y actual profesor de la UCLA, quien dictó una charla a los alumnos en mayo sobre la situación de Rusia y Argentina.



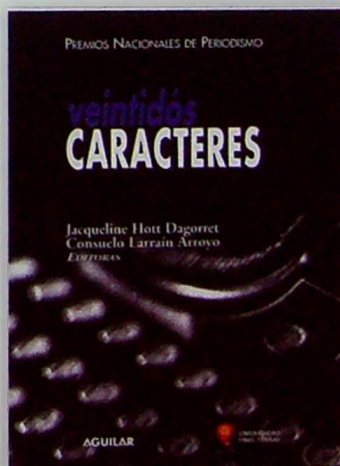
CIDOC

Los investigadores del CIDOC están trabajando en varios proyectos: las biografías de Sergio Onofre Jarpa, Roberto Kelly y el senador designado General Julio Canessa. Además, se están preparando investigaciones sobre los "Hechos de violencia política ocurridos durante la llamada década revolucionaria (1960-1973)", "La verdadera historia de los Chicago Boys", "El papel de la mujer en las Fuerzas Armadas" y "La historia del Humanismo Cristiano".

A los archivos ya existentes (Sergio Onofre Jarpa R., William Thayer A., Jorge Alessandri R., Fernando Moreno V., Benjamín Matte G., José Toribio M. y Archivo General), se ha incorporado el de Gonzalo Vial C. Y a los archivos audiovisuales se han integrado los de Odlanier Mena, Enrique Silva C., Sergio Ossa P., Jacques Chonchol y Sergio Molina.

El archivo de prensa ha tenido un gran avance. A partir de este año las noticias se están archivando temáticamente de manera digital. Esto significa que, en la ya mencionada base, es posible encontrar información sobre todo el acontecer noticioso actual a través de un sistema de búsqueda por tema de interés, personaje, medio de prensa, fecha, título, área de interés, sigla.

El material bibliográfico ha aumentado a aproximadamente seis mil ejemplares y los socios son más de cien personas, entre alumnos, investigadores y profesores, tanto nacionales como extranjeros.



PUBLICACIONES

"LAS TELECOMUNICACIONES EN CHILE"

El 22 de mayo fue presentado el libro "Las telecomunicaciones en Chile" del abogado José Ignacio Ovalle Y., en conjunto con la Editorial ConoSur. El libro aborda de manera sistemática toda la legislación y principales regulaciones que rigen la actividad de las telecomunicaciones en nuestro país, siendo ésta la primera obra escrita sobre la materia. La ceremonia fue presidida por el Subsecretario de Telecomunicaciones, Christian Nicolai.

"20 AÑOS DE LA CONSTITUCIÓN CHILENA, 1981-2001"

El 26 de junio se presentó el libro "20 Años de la Constitución Chilena, 1981-2001", publicado por el Centro de Investigación y Publicaciones de la Facultad de Derecho, conjuntamente con la Editorial ConoSur. La obra contiene treinta y ocho artículos de prestigiosos autores, entre los cuales figuran Ministros del Tribunal Constitucional, de la Corte Suprema, abogados y profesores del área del Derecho Público. El Presidente de la Asociación Chilena de Derecho Constitucional, señor Guillermo Bruna Contreras, comentó la obra.

"CONSECUENCIAS DEL DIVORCIO EN ESTADOS UNIDOS"

El Instituto de Políticas Públicas de la Universidad editó el libro "Consecuencias del divorcio en Estados Unidos" de Patrick Fagan y Robert Rector. Fue presentado, el 5 de septiembre, por el diputado Zarko Luksic, por el Decano de la Facultad de Derecho, Fernando Barros, y por el norteamericano Patrick Fagan.

"VEINTIDÓS CARACTERES. PREMIOS NACIONALES DE PERIODISMO"

El 24 de julio fue presentado el libro "Veintidós caracteres (PREMIOS NACIONALES DE PERIODISMO)", editado en conjunto por la Escuela de Periodismo de la Universidad y Editorial Alfaguara, cuyas editoras son las periodistas y profesoras de la Escuela Jacqueline Hott y Consuelo Larraín. La presentación estuvo a cargo de Eliana Rozas (decano de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad Católica) y de los Premios Nacionales de Periodismo Raquel Correa y Guillermo Blanco.

El libro se sumerge en la vida de veintidós premios nacionales: Rafael Maluenda, Luis Hernández Parker, Tito Mundt, René Silva

Espejo, Lenka Franulic, Joaquín Edwards Bello, Daniel de la Vega, Jorge Délano "Coke", Alfredo Pacheco, Fernando Díaz Palma, Emilio Filippi, Arturo Fontaine, Renzo Pecchenino "Lukas", Luis Sánchez Latorre, Hernán Millas, Juan Enrique Lira, Cristián Zegers, Raquel Correa, Pilar Vergara, Julio Martínez, Patricia Verdugo y Guillermo Blanco, quienes con su testimonio y una vocación casi inexplicable, han hurgado en los acontecimientos en el momento mismo en que suceden, relatando los pormenores que han ido decidiendo el curso de la historia.

"LA TIERRA Y EL PODER. REFORMA AGRARIA EN CHILE 1964-1973"

"La Tierra y el poder". Reforma Agraria en Chile (1964-1973), de Arturo Fontaine Aldunate, fue presentado el 7 de agosto, en la Universidad, por el abogado e historiador Gonzalo Vial Correa. La investigación del libro fue realizada en el CIDOC por los historiadores Paula Binda V., Claudia Arancibia F. y Francisco Bulnes S.

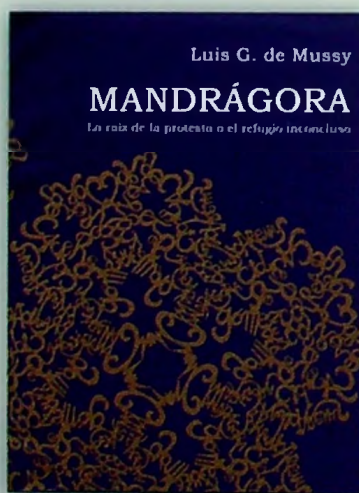
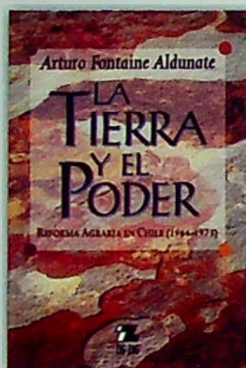
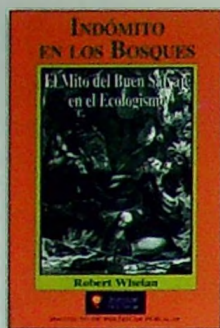
"La Tierra y el poder" es un ensayo en forma de relato sobre la reforma agraria chilena, desde su formulación en el gobierno de Jorge Alessandri, pasando por su definitiva expresión legal y práctica bajo la presidencia de Eduardo Frei Montalva, para terminar con su versión más radicalizada durante el régimen de la Unidad Popular. Los hechos se presentan tal como surgen de las diversas fuentes: los textos legales, la prensa de la época, los autores especializados y las conversaciones con personalidades que vivieron la experiencia bajo distintas perspectivas.

"MANDRÁGORA. LA RAÍZ DE LA PROTESTA O EL REFUGIO INCONCLUSO"

El 27 de agosto fue presentado el libro "Mandrágora. La Raíz de la Protesta o el Refugio Inconcluso" del historiador Luis de Mussy, egresado de esta casa de estudios, y editado por la Universidad. La obra fue comentada por Ludwig Zeller y corresponde a la tesis de grado del autor, en la que realizó una investigación sobre el surrealismo y el grupo Mandrágora.

"LOS ORÍGENES DE LA VIOLENCIA POLÍTICA EN CHILE. 1960-1973"

El 26 de junio fue presentado el libro "Los orígenes de la violencia política en Chile. 1960-1973", cuya edición estuvo a cargo de la Directora del Centro de Investigación y



Documentación en Historia de Chile Contemporáneo, CIDOC, Patricia Arancibia, con la colaboración de los investigadores Claudia Arancibia F. y Francisco Bulnes S. El libro fue elaborado en conjunto con el Instituto Libertad y Desarrollo.

"INDÓMITO EN LOS BOSQUES. EL MITO DEL BUEN SALVAJE EN EL ECOLOGISMO"

El Instituto de Políticas Públicas editó el libro "Indómito en los bosques. El mito del buen salvaje en el ecologismo" del norteamericano Robert Whelan. Esta obra es un valioso aporte en el que el autor demuestra, con sólidas argumentaciones, la falacia de mitos que se transmitieron durante mucho tiempo como verdades incuestionables y que son la base actual de muchas corrientes ambientalistas.

"ACTO ÚNICO. DRAMATURGOS EN ESCENA"

Se reúne en este libro el ciclo de entrevistas televisivas realizadas por Eduardo Guerrero a los más connotados autores teatrales de nuestro medio. "Acto Único, dramaturgos en escena", rescata un espacio de conversaciones franca y abierta, sin censura ni autocensura, ahondando en el personaje y en su obra y sobre todo reflexionando en torno al arte escénico. Quince dramaturgos que dan cabal cuenta del desarrollo de nuestro teatro desde mediados de los años cincuenta hasta nuestros días. Figuran, Isidora Aguirre, David Benavente, Fernando Cuadra, Fernando Debesa, Marco Antonio de la Parra, Jorge Díaz, Benjamín Galemiri, Ramón Griffero, Gustavo Meza, Juan Radrigán, Luis Rivano, Marcelo Sánchez, Nissim Sharim, Alejandro Sieveking y Egon Wolff.

"JORGE DÍAZ: UN PEZ ENTRE DOS AGUAS"

Libro de conversaciones entre el dramaturgo chileno Jorge Díaz y el crítico Eduardo Guerrero. Con esta publicación se completa el texto aparecido en 1994, "Conversaciones: el teatro nuestro de cada Díaz", incorporándose una nueva entrevista y material fotográfico.



"INFORME INSTITUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS"

El Instituto de Políticas Públicas, que dirige el economista Álvaro Bardón, publica un informe con temas de actualidad trimestralmente, que se distribuye en forma gratuita.

"INFORME DE COYUNTURA MACROECONÓMICA"

La Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, dirigido por el decano Patricio Rojas, elabora un informe económico sobre la coyuntura económica nacional y otro sobre economía internacional. Todos los meses se entrega, en forma alternada, uno de los informes, tanto a la prensa nacional como a empresarios y economistas.

"REVISTA DE DERECHO IV"

En mayo fue publicado el cuarto número de la "Revista de Derecho", editada por la Facultad respectiva, bajo la dirección de Enrique Navarro. Este número incluye, entre otros, los siguientes estudios: "La Huelga en Chile: Estatutos Jurídicos y Proposiciones para un nuevo siglo" de William Thayer, "Las constituciones vigentes en Chile en el siglo XX y sus Reformas" de José Ignacio Vázquez y Enrique Navarro, "La Constitucionalidad de los delitos de Omisión Impropia" de Roberto Salim-Hanna, "Principios Fundamentales del Nuevo Proceso Penal" de María Teresa Hoyos. Otras secciones son: Controversia Jurídica, en el cual se aborda la Justicia Tributaria; Seminario "El mundo de internet: Aspectos Empresariales y Jurídicos" y Jurisprudencia, donde se tratan los temas "Publicidad y Derechos Municipales" a cargo de Ignacio Covarrubias y "Constitucionalidad de las Servidumbres de la Ley de Gas" de Enrique Navarro.

"TEATRAE 3 Y 4"

En marzo fue publicado el tercer número de la revista "Teatrae" de la Escuela de Teatro, bajo la dirección de Eduardo Guerrero. La publicación, que es semestral, tuvo un carácter monográfico sobre el estado actual del teatro español. Se incluyó una obra completa, del dramaturgo Jorge Picó.

El 25 de septiembre fue publicado el cuarto número de la revista "Teatrae". En este número se incluyó el texto de una obra completa del dramaturgo Sergio Vodanovic, a quien se le realizó un homenaje en el lanzamiento. Entre los artículos des-



taca uno alusivo a la actriz Ana González, además de temas de discusión, una sección sobre la dramaturgia chilena y otra sobre lenguajes del teatro.

"ALAS Y RAÍCES III"

En septiembre fue publicado el tercer número de la revista "Alas y Raíces" de la Escuela de Artes, bajo la edición del académico Antonio Landauero. En este número se ha dado preponderancia a la escultura y, en especial, a la escultura chilena. También se dedican dos homenajes a artistas chilenos fallecidos recientemente, Ricardo Mesa y Enrique Zañartu. Se incluye, además, un catastro con las actividades de la Escuela, de sus alumnos, ex alumnos y profesores.



DOCUMENTOS DE TRABAJO

La Escuela de Periodismo editó dos documentos de trabajo. El primero sobre las ponencias realizadas en la "Primera Conferencia Internacional de Comunicación Estratégica" y la segunda sobre las realizadas en el seminario "Los medios el segundo poder". Ambos documentos constituyen un valioso aporte en la materia.

INFORMATIVO PARA EX ALUMNOS

Desde hace años se editan tres números anuales del Informativo "Ex Alumnos", en el que se informa sobre las actividades que realizan las distintas facultades y la universidad, en general. La idea de la publicación es mantener una comunicación permanente y fluida con quienes han realizado sus estudios en nuestra universidad.

INFORMATIVO MUNDO FINIS TERRAE

En septiembre se publicó el primer informativo "Mundo Finis Terrae" orientado a estudiantes de terceros y cuartos medios y a toda la comunidad académica de la universidad. Tiene una periodicidad mensual y es editado por la Escuela de Periodismo. En él se informa sobre las distintas actividades que está realizando la universidad en un lenguaje sencillo y con una diagramación fácil y moderna. El segundo número fue publicado en octubre.

LOS ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD

PREMIOS Y DISTINCIONES

PREMIO AL MEJOR ALUMNO DE LA FACULTAD DE DERECHO

El 2 de mayo se realizó la ceremonia de entrega de Diplomas de Egreso a los alumnos de la Facultad de Derecho. En la oportunidad se entregó el premio "Francisco Bulnes Ripamonti" al mejor alumno de la promoción 2000 Diurna, que correspondió a Patricia Vivanco Illanes, y el premio "Francisco Hoyos Henrichson" al mejor alumno de la promoción Vespertina 2000, que lo obtuvo Carolina Gajardo Fontecilla.

PREMIO AL MEJOR ALUMNO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS

El 19 de abril se realizó la ceremonia de entrega de títulos a los alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas en las menciones Administración y Economía. En la ocasión se hizo entrega del premio "Emilio Sanfuentes Vergara" al mejor alumno de la promoción, que recayó en Mauricio de la Maza Domínguez.

PREMIO AL MEJOR ALUMNO DE LA FACULTAD DE ARQUITECTURA Y DISEÑO

El 12 de abril se realizó la entrega de títulos a los alumnos de la Facultad de Arquitectura y Diseño. Se hizo entrega de los premios a los mejores alumnos de la Facultad en las categorías Arquitecto a Jorge Gonzalo Manieu Bruceño, Diseño Gráfico a Paula Prieto Izquierdo y Diseño de Ambientes y Objetos a Nicole Albagli Iruretagoyena.

"PREMIO PHILIPS DE ARTE PARA JÓVENES TALENTOS 2001"

El "Premio Philips de Arte para jóvenes talentos" es una iniciativa para descubrir y promocionar talentos en el inicio de su formación y tiene como objetivo estimular la creatividad de los jóvenes artistas latinoamericanos. En este concurso obtuvieron premios en Categoría Digital, Paulina Silva, el Premio Selección y Mención Honrosa Cristián de Pablo, y en Categoría Análoga, Mención Honrosa, Pilar García-Huidobro.



"DIBUJO Y GRABADO" ARTE JOVEN

En este concurso organizado por la Galería Palma y Valdés, que se realizó en el mes de enero, obtuvo la Beca Penta S.A. Francisca Monreal, alumna de Grabado.

PREMIO AL MEJOR ALUMNO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

El 24 de abril se realizó la ceremonia de entrega de títulos de la Escuela de Periodismo. En la oportunidad se entregó el premio al mejor alumno, que recayó en Lorena Schmitt Castro, y un premio especial a Luisa Edwards Morice por haber recibido el título de Periodista, bachiller en Historia y la mención en Comunicación Estratégica.

PREMIO AL MEJOR ALUMNO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

El 4 de junio se realizó la ceremonia de entrega de títulos de la Escuela de Educación a los alumnos de Educación Parvularia y Básica. En la oportunidad se hizo entrega del "Premio al mejor alumno de la promoción" que recayó en Marcia Del Carmen Maureira Parra y el "Premio al alumno que representa más fielmente el perfil del educador" a Alejandra Janette Oyarzún Cruz.

PREMIO AL MEJOR ALUMNO DE LA FACULTAD DE ARTES

En diciembre de 2000 se realizó la ceremonia de entrega de títulos de la Facultad de Artes. En el acto se hizo entrega del premio al mejor titulado en cada una de las menciones que imparte la Escuela de Artes Plásticas. En Escultura la distinción la obtuvo Carolina Navarro Echeñique; en Pintura, Antonella Gallegos Davico y en Grabado, Rodolfo Martínez Parga.

SEMANA TERRÁQUEA

La "Semana Terráquea" se efectuó este año entre el 5 y 6 de abril. Ésta se realiza para dar una cálida bienvenida a los alumnos que ingresan a nuestra Casa de Estudios y celebrar el inicio de un nuevo año académico. Las actividades incluyeron un paseo a la playa, concursos y actividades deportivas, fiestas y un asado en la universidad.

VIAJES DE ESTUDIOS DE LOS ALUMNOS DE ARQUITECTURA Y DISEÑO

La Facultad de Arquitectura y Diseño realizó entre el 4 de julio y el 10 de agosto el undécimo viaje de estudio, en el que cuarenta y tres alumnos guiados por tres profesores visitaron más de veinte ciudades de Europa y Estados Unidos y pudieron conocer la historia de su arquitectura, construcciones y comparar los distintos hitos y

acontecimientos que han marcado el desarrollo de ciudades como Chicago, Frankfurt, Colonia, Praga, Hamburgo, Nuremberg, Viena, Budapest, Cracovia, Varsovia, Santuario Czestokowa, Riga, San Petersburgo, Helsinki, Turku, Estocolmo, Goteborg, Oslo, Copenhagen, Aquisgran, París.

VIAJE DE ESTUDIOS ESCUELA DE TEATRO

Un grupo de quince alumnos de la Escuela de Teatro junto a la profesora de voz Sara Pantoja, realizaron un viaje a Buenos Aires, donde participaron en un seminario de dirección teatral a cargo del destacado dramaturgo y director Juan Carlos Gené. Éste se efectuó entre el 24 y 30 de septiembre.

TRABAJOS DE INVIERNO PARRAL 2001

Por sexto año, alumnos de la universidad organizaron, en esta oportunidad, trabajos de invierno, los que se realizaron entre el 21 y el 31 de julio. A ellos asistieron setenta estudiantes, quienes efectuaron la construcción de treinta mediaguas y compartieron con la comunidad, entre otras actividades, con lo cual demostraron su gran espíritu universitario.

Fue tal el éxito logrado en los trabajos de invierno, que el fin de semana del 12 al 15 de octubre, el mismo grupo de alumnos volvió al lugar para pintar las mediaguas, ofrecer asesorías jurídicas, presentar obras de teatro, dar talleres de capacitación, entre otros.

ESQUINAZO DE FIESTAS PATRIAS

Los Centros de Alumnos organizaron un esquinazo, el jueves 13 de septiembre, para celebrar las Fiestas Patrias. Un grupo de música folclórica de Melipilla interpretó música chilena.

DEPORTES

Este año el deporte ha tenido un desarrollo más destacado que en años anteriores, ya que se participó en más deportes de los torneos organizados por ADUPRI (Asociación Deportiva de Universidades Privadas) como voleibol, tenis, tenis de mesa y natación, además de fútbol.

Se organizó un torneo de baby fútbol interfacultades, que se realizó entre el 22 de octubre y 10 de noviembre, donde participaron ocho equipos representativos de las distintas Escuelas.



BECAS DE HONOR Y LISTAS DE MÉRITO**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES***Segundo semestre de 2000***Becas de Honor**

- Paulina Mayol Videla
- José Jaime Parada Hoyl

Lista de Mérito

- María Macarena Anrique Vial
- María Carolina Edwards Concha
- María del Pilar Ovalle Edwards
- Sonia Macarena Sánchez Pérez
- Catalina Tagle Schmidt

*Primer semestre de 2001***Becas de Honor**

- Paulina Mayol Videla
- Carla Fernanda Prenafeta Godoy

Lista de Mérito

- María del Pilar Forero Molina
- Soledad Fernández Silva
- Claudia Andrea Razmilic López
- Alfonso Martínez Meza
- Catalina Tagle Schmidt

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS*Segundo semestre de 2000***Becas de Honor**

- Félix Berrios Theodoluz
- Carolina Berenguer Márquez
- María Paz Fuenzalida Miranda

Lista de Mérito

- Francisca Cáceres Barizon
- Sergio Carvallo Pérez
- Rodrigo Lee Greswell
- Fernando Montalva Armanet
- Carla Nazar Pelosi
- Alberto Quiroga Cerda
- Enrique Tornero Gómez

*Primer semestre de 2000***Becas de Honor**

- Fernando Morales Godoy
- Víctor Hugo Gautier Hill

Lista de Mérito

- Claudio Belardi González
- Carolina Berenguer Márquez
- Sergio Carvallo Pérez
- María Paz Fuenzalida Miranda
- Rodolfo Levin Koffman
- Christian Ramírez Ubilla

- José Esteban Irazoqui Soto
- Andrés Elriksen Contreras

FACULTAD DE ARTES**ESCUELA DE ARTES PLÁSTICAS***Segundo semestre de 2000***Becas de Honor**

- Nuria Sofía González Tugás
- Sandra Patricia Guzmán Maluenda

Lista de Mérito

- María del Pilar Saavedra Sánchez
- Licia Santuz
- Camila Paz Téllez Álvarez
- Ursula Aline Topelberg Colombo
- Carla Vaccaro Rivera
- Carolina Andrea Valenzuela Arteaga

*Primer semestre de 2001***Becas de Honor**

- Sofía Domínguez Fernández
- Nuria Sofía González Tugás

Lista de Mérito

- Sandra Guzmán Maluenda
- Federico Infante Lorca
- Andrea Lira Ratinoff
- Sebastián Maquieira Ossa
- Nicolás Sáez Rupcich Scholz
- María del Pilar Saavedra Sánchez
- Patricia Sánchez Sáez

ESCUELA DE TEATRO*Segundo semestre 2000***Beca de Honor**

- Andrea Moro Winslow

Lista de Mérito

- Muriel Luisa Palacio Cuevas
- Bárbara Ruiz-Tagle Correa
- Carmen Gloria Sánchez Duque
- Carolina Ivonne Vergara Espinoza

*Primer semestre de 2001***BECAS DE HONOR**

- Valeria Gabriela Germain Greene
- María Jesús López Merino

Lista de Mérito

- Francisco Javier Díaz Pacheco
- Andrea Moro Winslow

- María José Siebald Morgan
- Tatiana Pamela Torés Achilles

FACULTAD DE ARQUITECTURA Y DISEÑO*Segundo semestre de 2000***Becas de Honor**

- Mariana Cristina López Bruce
- María José Morandé Mujica
- Catalina Reitze Herrera

Lista de Mérito

- Bárbara Acuña Velasco
- Catalina Barros Huneeus
- Rodrigo Ignacio Feres Sepúlveda
- Bryan Neal Harting Eckman
- Daniela Letelier Valle
- Julio Nicolás Silva Barros

*Primer semestre de 2001***Becas de Honor**

- María Isabel Neumann Sabugo
- Fernanda Andrea López Swett

Lista de Mérito

- Nicole Andreu Cooper
- Mariana López Bruce
- Constanza Harris Correa
- María Paz Maluenda Razeto
- Catalina Reitze Herrera
- Blanca Rodríguez Valdés

FACULTAD DE DERECHO**Becas de Honor**

- Stella Dunnage Roberts
- Cristián Parada Bustamante
- Algela Compostó Longhi
- Andrés López Aránguiz

Lista de Mérito

- María Fernanda Arenas Cataldo
- Claudio Cabello Olavarría
- Héctor Ronda Reyes
- Felipe Sanhueza Urzúa
- Abel Sepúlveda González
- Carolina Cantallopis Cepeda
- Carolina Gajardo Fontecilla
- Jessica Henríquez Oyarzún
- Soledad Mora Pérez
- Matías Nacur Hirman
- José F. Riveaux Correa
- Luciano Yerkovic Jara

ALUMNOS TITULADOS Y LICENCIADOS

ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA

*Segundo semestre 2000***Becas de Honor**

- Jessica Roxana Guzmán Rossani

Lista de Mérito

- Magdalena Domínguez Balmaceda
- María Carolina Domínguez Ferrán
- María de los Angeles García-Huidobro Elzo
- Catalina Constanza Miranda Araya
- Gianella Paulina Muñoz Rebolledo
- Gladys Elizabeth Soto Olave

*Primer semestre 2001***Becas de Honor**

- Magdalena Domínguez Balmaceda

Lista de Mérito

- María Macarena Barros Arenzana
- María Inés Johnson Vidal
- Jessica Guzmán Rossani
- Catalina Miranda Araya

ESCUELA DE EDUCACIÓN PARVULARIA

*Segundo semestre 2000***Becas de Honor**

- Leticia Elena Castillo Chade

Lista de Mérito

- Paola del Pilar Acevedo Benavente
- Evelyn Bravo Moller
- Cecilia Valeria Bustamante Kruger
- María Jesús Elortegui Castro
- Viviana Elizabeth Garrido Arredondo
- Francisca Rodríguez Ugarte

*Primer semestre 2001***Becas de Honor**

- María Paz Pérez-Cotapos Ruiz-Tagle

Lista de Mérito

- Javiera Bernardita Besa Pérez
- Carla Patricia Bustos Peña
- Ana Hortensia Gallegos Cuevas
- Carol Gloria Muñoz Andrade
- Alejandra Paola Pino Ríos

FACULTAD DE ARQUITECTURA Y DISEÑO

DISEÑO GRÁFICO

- Olivia María Calderón Reisenauer
- Verónica Casanueva de Landa
- Carolina Fosk Belán
- Macarena Fuenzalida Dávila
- Enrique Guillermo Fugon Souter
- Anita Luisa Gaete Larraín
- María Isidora Gueneau de Mussy del Solar
- Danae Kishinevsky Rayo
- Guadalupe Krauss Valdés
- María Trinidad Letelier Echeverría
- Margarita María Mena Holzapfel
- María Fernanda Merino Silva
- Andrea Debora Meyer Silberman
- Francisca Morán Escribano
- Javiera Carolina Munizaga Preece
- María Pia Passalacqua García de la Huerta
- María de la Luz Pérez Vial
- Fernanda María Ponti del Valle
- Paula Prieto Izquierdo
- Paula Undurraga Mujica
- María Beatriz Vorwerk Varela
- Mariela Isabel Zabala Meruane

DISEÑO DE AMBIENTES Y OBJETOS

- Karin Alejandra Abad Ortega
- Nicole Albagli Iruretagoyena
- Maya Katherina de Rodt Zungulov
- Roberto del Piano Bascuñán
- Bernardita del Solar Díaz
- María Ignacia Herrera Quintana
- María Carolina Selman Pinto
- Paula Andrea Silva Celis

ARQUITECTURA

- Juan José Aguirre Detmer
- Diego Roberto Aigner Schultz
- María Carolina Aigner Schultz
- Paula Andrea Álvarez Gutiérrez
- Alejandro Carlos Amenábar Opaso
- Paula Amenábar Velasco
- Rodrigo Amunátegui Echeverría
- José Miguel Arellano González
- Diego Antonio Ballacey Molina
- Christian Beais Vaccaro
- Pia Alejandra Benoit Harris
- Jaime Rodrigo Besa Neveu
- Constanza Pia Bessone Blossin
- Mariana Manuela Blanc Mendiberri
- Pablo Andrés Brostein Honnywell
- Beatriz Magdalena González
- María Pilar Casanueva de Landa
- Mathias Gonzalo Cienfuegos Velasco
- Gerardo Marcelo Chávez Rivera
- María Elvira Coe Calcagni
- Ignacio José Correa Correa
- María Macarena Correa Molina
- Cristián Eugenio Cummins Sotomayor

2001

- Ana María del Solar Pérez
- Martín Donoso Aránguiz
- Ana Carolina Doren Muñoz
- María Teresa Errázuriz Greene
- Andrea Ejsmentewicz Farfán
- Mariana Rebeca Feller Goudie
- Juan Cristóbal Fernández Chadwick
- Carolina Figueroa Planella
- Nicolás Andrés Flanagan Margozzini
- Macarena Andrea Flaño Versalovic
- Alan Donald Fox Iguait
- Paula Francisca Friedl Cifuentes
- María José Fuenzalida Zúñiga
- Ignacio Gana Duval
- Francisco José García-Huidobro Tagle
- Paula Garrido Arancibia
- Verónica Hill González
- Viviana Paz Isotta Bucarey
- Francisca Javiera Labbe Foncea
- Enrique Alejandro Loyer Hughes
- Beatriz Margarita Majluf Aday
- Jorge Gonzalo Manieu Briceño
- Francesca Lorena Massoni Morales
- Luis Fernando Mira Gumucio
- Alberto Esteban Moletto Rodríguez
- María Francisca Montero Yavar
- Paula Daniela Mora Taito
- María Alejandra Moreno Maira
- Fernando Jesús Gonzalo Muñoz Sánchez
- Luis Rodrigo Olea Cosgnani
- Kai Cristóbal Olivares Rivet
- Sebastián Patricio Ortiz Hartard
- Manuel José Ovalle Molina
- Marcia Javiera Oyarzún Páez
- Lorena Andrea Paiva Véliz
- Agustín Palacios Bacque Macri
- Ignacio Felipe Pardo Mardones
- Enrique Peña Mujica
- Valeria Perelis Feldman
- Mario Pérez de Arce Ovalle
- Paula Andrea Preller González
- Macarena María Prieto Gandarillas
- Herbert Christian Ramdohr Planella
- Gonzalo Rodríguez Whipple
- Claudia Carolina San Martín Farto
- Guillermo Roberto Schencke Taucher
- Santiago Raimundo Schmidt Berguecio
- Andrea Schweikart Vial
- Karen Adriana Steinert Lira
- Luis Ignacio Silva de la Cerda
- Diego Fernando Sutil Urrutia
- Gonzalo Manuel Ulloa Klug
- Manuel José Undurraga Costa
- Francisco Javier Undurraga Palma
- Carolina Uribe-Echeverría Bustos
- Francisco Javier Varas Palma
- María José Vargas Abarca
- Eugenio Andrés Vargas Larraín
- Andrés Nicolás Vásquez Andriola
- Miguel Luis Vergara Opazo

- Pamela Lincarayen Vildósola Bello
- Víctor Manuel Villalobos Bilbao
- Alberto Daniel Yoacham de la Maza
- Gonzalo Javier Zegers Besanceney
- Julio Zegers Larraín
- Marie Caroline Zippelius Sims

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

PERIODISMO

- María Isabel Allendes Barros
- María de los Angeles Avilés Munita
- Pía Bruzzone Copello
- Matías Cartajena Vodanovic
- Sebastián Casali Larraín
- Jaime Enrique Correa Herrera
- Patricia de la Cerda Hennings
- Isabel de la Maza Cave
- Alejandra Eyzaguirre Márquez
- Maea García Alemparte
- María Consuelo Hurtado de la Fuente
- María Paz Jiménez Pfingsthorn
- Pablo Marín Espinosa
- Marcelino Martínez González
- Claudia Olea Pérez
- Beatriz Ríos Araya
- Gonzalo Zúñiga Martínez

PERIODISMO CON MENCIÓN EN COMUNICACIÓN ESTRATÉGICA

- María Celina Bosco Aorteguy
- Manu Chantlani Nanbdwani
- María Elena Dressel Roa
- Luisa Edwards Morice
- Brian Gubbins Stanfiel
- Iván Guerrero Mena
- Nicole Martín de Ugarte
- Marco Montalbetti Viñuela
- Lorena Schmitt Castro

BACHILLER EN HISTORIA

- María de los Angeles Avilés Munita
- Luisa Edwards Morice
- Maea García Alemparte

FACULTAD DE INGENIERÍA COMERCIAL

INGENIERO COMERCIAL CON MENCIÓN EN ADMINISTRACIÓN

- Soledad Arenas Hodar
- Raúl Arriagada Subercaseaux
- Francisco Aubel Mohr
- Gabriel Barón Alsina
- Raimundo Barros Bezanilla
- Luis Barros de la Sotta
- Paula Ceballos Etchebarne
- Felipe Claro Arroyo
- Carolina Correa Molina
- Manuel José Correa Silva
- Eugenio Cortés Novoa

- Carolina de Amesti de Amesti
- María Cristina del Favero Tocornal
- Alfonso Donoso Ossa
- Michael Ecclefield Varas
- Karin Edwards Caballero
- Ximena Edwards Oyarce
- Tomás Flanagan Margozzini
- Jean Pierre Fuentes Lizama
- Ariel Galarce Suárez
- Pedro García-Huidobro Covarrubias
- Erika Giovanini Krause
- María Fernanda Gómez Cordero
- Francisco Greene Fernández
- Nicolás Gubbins Lyon
- Miguel Ángel Gumucio Castellón
- Jorge Harambillet León
- Carlos Honorato Comandari
- Matías Irrázaval Piñera
- Matías Jarpa Délano
- Cristián Kanthak Pérez de Arce
- Nicolás Larraín Tejeda
- Patricio Leguía Berg
- Pablo Lobos Navia
- Juan Pablo Malatrassi Moso
- Carla Maritano Fuentealba
- Gonzalo Martínez Fuenzalida
- Juan Sebastián Mas Bullemore
- Carlos Alberto Matte Palacios
- Cristóbal Molina Moebis
- Esteban Montalva Herreros
- Francisco Novoa Tonda
- Jorge Orrego Loyola
- Sebastián Palma Walker
- Francisco Panisello Valenzuela
- Cristián Pérez Vodanovic
- Sergio Prieto Silva
- Daniella Puelma Marchetti
- Alberto Quiroga Cerda
- Sebastián Reyes Mora
- Jaime Riesco Lertora
- Cristóbal Ríos Ossa
- Mitri Rischmaui Mandiola
- Magaly Romero Espinoza
- Andrés Ruiz Ruiz
- Mario Sáez Trotter
- Carolina Sánchez Hill
- Carlos Saxton Barrios
- Rodrigo Silva Ortúzar
- Pablo Stone Escanilla
- Carlos Tejeda Deceval Cuza
- Francisco Ulloa Urrutia
- Sergio Ignacio Valdés Ide
- Pieter van der Westhuizen Smith
- Daniel Vinagre Abt
- Rafael Zañartu Ossa

INGENIERO COMERCIAL CON MENCIÓN EN ECONOMÍA

- Wilboor Brun Andrade
- Hugo Céspedes Aravena

2001

- Mauricio de la Maza Domínguez
- Ariel Galarce Suárez
- María Paz García Valdés
- María Fernanda Gómez Cordero
- Jorge Orrego Loyola
- Julio Pereira Fernández

FACULTAD DE DERECHO

- Cecilia Aguilera Vásquez
- Felipe Alessandri Vergara
- Maximiliano Alfaro Jarpa
- Priscila Alvarado Rodríguez
- Olivia Aracena Esquivel
- Boris Arias García
- Karen Aspé Duarte
- Eduardo Azolas Contreras
- Igor Barrera Inzunza
- Lorena Barria Bórquez
- Rodolfo Blanco Santander
- Darwin Eric Bratti Jorquera
- Patricio Bravo Cid
- Ingrid Bustos Gutiérrez
- Claudio Cabello Olavarria
- Cristóbal Calleja Noriega
- Iván Rodrigo Campos Aravena
- Óscar Alejandro Castro Vila
- Jaime Cerda Sepúlveda
- Eduardo Cerda Torres
- Marcos Antonio Cordóvez Lara
- Alejandra Cornejo Pérez
- Daniel Chaucón Ojeda
- José Manuel Ferrer León
- Carlos Flores Larraín
- María Paz Fuenzalida Catalán
- Carolina Gajardo Fontecilla
- Claudio Garrido Alda
- Carmen Gloria González Castillo
- Paulina Gutiérrez Alvarado
- César Hernández Flores
- Marcelo Herrera Vásquez
- Domingo Iraola Bernal
- Gabriela Landero Peralta
- Denisse Lara Castro
- Bárbara Locke Castillo
- Roberto López Pintado
- Héctor López Sepúlveda
- Rodrigo Llambías Lascar
- Tatiana Malinowsky Soto
- Simón Marín Svensson
- Alejandro Márquez Villanueva
- Arturo Molina Zamora
- Marta Morales Canales
- Victoria Morales Carvajal
- José Moris Ferrando
- Anyela Olguín Cornejo
- José Luis Palma Rojas
- Paulina Pinto González
- Raúl Rencoret Guerra
- Alejandra Reyes Marín

- José Domingo Rivera Villegas
- Marcela Rodríguez Andrade
- Ana Elena Rojas Badilla
- Fabián Rojas Díaz
- Juan Francisco Rojas León
- Matías Rojo Picand
- Carlos Ruiz Bahamondes
- Víctor Ruiz Huerta
- Francisco Javier Ruiz Rodríguez
- Sebastián Ruiz Salcedo
- Juan Pablo Sánchez Sepúlveda
- Felipe Sanhueza Urzúa
- Raúl Santander Padilla
- Felipe Santelices Cox
- Mauricio Silva Pérez
- María Loreto Soko Piffardi
- Bernarda Soto Farias
- Carolina Tamayo Silva
- Mario Tomicic Bono
- Claudio Toro Tapia
- Rodrigo Tudela Rojo
- Macarena Ureta Mery
- Ivonne Venegas Navarro
- Patricia Vivanco Illanes
- Cristián Yáñez Maldonado

FACULTAD DE ARTES

Mención Pintura

- Jazmín Abuabud Weber
- Alejandra Cortínez Ovalle
- Elena Cruz Blanco
- María José Edwards Urrejola
- María Antonia Echeñique Rivas
- Carolina Fuenzalida Cerda
- Andrea González Ruiz
- Antonella Gallegos Davico
- Pablo Hermann García
- Trinidad Lamarca García
- Fernanda Levine Flanagan
- Bernardita Lynch Sánchez
- Ana María Maturana Covarrubias
- Xristina Maure Olivares
- Clemente Movillo Achurra
- Claudia Pinninghoff Heinrich
- María del Rosario Saavedra Bernales
- Matías Alejandro Vergara De Lorenzo
- Juan Fernando Waidele Donoso
- Manuel Zamudio Olivares

Mención Escultura

- Lorena Hidalgo Gaete
- Luis Inostroza Saavedra
- Ana María Maturana Covarrubias
- Carolina Navarro Echeñique
- Francisca Silva Parot

Mención Grabado

- Jazmín Abuabud Weber
- Carolina Álvarez de la Fuente

- Claudia Blanco Clarke
- José Pablo Díaz Aguirre
- Carolina García Costabal
- Andrea González Ruiz
- Lorena Hidalgo Gaete
- María Trinidad Lamarca García
- María Ignacia Larraín Caussade
- Denise Lira Ratinoff
- Gina Lorini Arauco
- Rodolfo Javier Martínez Parga
- Rosario Montes Prieto
- Francisca Orbenes Figueroa
- Javier Héctor Ovalle Nuñez
- Paula Parada Undurraga
- María Cristina Torres Karmy
- Johanna Trautmann Marcoleta
- Rodrigo Vergara Bahamondes

ESCUELA DE EDUCACIÓN

EDUCACIÓN BÁSICA

- Paula Andrea Negrete González

EDUCACIÓN PARVULARIA

- Ivonne Andrea Cabrera Moya
- Marcia del Carmen Maureira Parra
- Alejandra Jeanette Oyarzún Cruz
- Isabel Mariluz Pizarro Villar
- Carola Paz Valdebenito Valenzuela

Univers

NÚMEROS ANTERIORES



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 EDUCACION 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 TERRAE 1992	101



INDICE

FINISTERRAE SEGUNDA EPOCA, AÑO II, Nº 2, 1994

CARTA DEL RECTOR 2

I.	LA COMUNIDAD EUROPEA	
•	ANTONIO ORTÚZAR, LEÓN LARRAÍN, FRANCISCO RECABARREN Y CARLOS PORTALES LA UNIÓN EUROPEA: HISTORIA, INSTITUCIONES Y OBJETIVOS, 1944 - 1994	7
II	V CENTENARIO DEL TRATADO DE Tordesillas	
•	D. JUAN JOSÉ LUCAS DISCURSO DEL PRESIDENTE DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN EN LA INAUGURACIÓN DE LOS ACTOS CONMEMORATIVOS DEL V CENTENARIO DEL TRATADO DE Tordesillas	40
•	LOS REPRESENTANTES DE LAS EMBAJADAS DE PORTUGAL Y ESPAÑA ANTE LA CONMEMORACIÓN DEL V CENTENARIO DEL TRATADO DE Tordesillas -CUESTIONARIO PRESENTADO POR LOS EDITORES DE FINIS TERRAE	42
	-RESPUESTA DEL EXMO. SEÑOR EMBAJADOR DE PORTUGAL, D. LUIS MENESES CORDEIRO	43
	-RESPUESTA DEL SEÑOR CONSEJERO DE INFORMACION DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA, DR. ALFREDO MORENO CEBRIÁN	45
•	DOCUMENTOS SOBRE LA PUGNA CASTELLANO-PORTUGUESA, 1479-1494	
	-TRATADO DE ALCACOVAS (4 DE SEPTIEMBRE DE 1479)	48
	-BULA INTER CAETERA II (4 DE MAYO DE 1493)	50
	-TRATADO DE Tordesillas (7 DE JUNIO DE 1494)	52
•	AUGUSTO SALINAS LA CIENCIA Y LA TÉCNICA EN EL TRAZADO DE LA LÍNEA DE Tordesillas	55
III.	VISION HISTORICA DE CHILE Y AMERICA	
•	GABRIEL VALDÉS SUBERCASEAUX, PDTE. DEL SENADO DE LA REPÚBLICA VISIÓN HISTÓRICA DE CHILE	76
•	MARIO TORAL MEMORIA HISTÓRICA DE UNA NACIÓN	85
•	SILVIA READY AMÉRICA PRECOLOMBINA: DE ASOMBRO Y DE ENIGMA	92
•	ANGEL SOTO BIBLIOGRAFÍA SOBRE HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE CHILE	100
IV.	PERIODISMO	
•	TOMÁS MAC HALE DEMOCRACIA Y LEGISLACIÓN DE PRENSA	117
V.	ENTREVISTA	
•	MARCOS UBEDINSKY EDUCACIÓN Y JUSTICIA COMO VOCACIÓN	120
VI.	CRONICA DE LA UNIVERSIDAD FINIS TERRAE	
•	REVISTA FINIS TERRAE	125



CARTA DEL RECTOR 2

I.	LA PRIMERA BOMBA ATOMICA	
•	REDACTORES DE FINIS TERRE	
	HIROSHIMA: 50 AÑOS DESPUÉS	7
•	LA CARTA DE EINSTEIN AL PRESIDENTE DE LOS ESTADOS UNIDOS	14
•	EL INFORME FRANK	17
•	LA DECISIÓN DE USAR LA BOMBA ATÓMICA	23
II.	HISTORIA CONTEMPORANEA DE CHILE	
•	REDACTORES DE FINIS TERRAE	
	LA UNIDAD POPULAR Y EL GOBIERNO MILITAR	33
•	GONZALO VIAL	
	LA UNIDAD POPULAR COMO ALIANZA POLÍTICA	35
•	AUGUSTO SALINAS	
	CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN CHILE, 1970-1973	43
•	GONZALO VIAL	
	CAUSAS Y ANTECEDENTES DEL 11 DE SEPTIEMBRE DE 1973	67
•	MANUEL ANTONIO GARRETÓN	
	LA CRISIS DE LA DEMOCRACIA, EL GOLPE MILITAR Y EL PROYECTO	
	ANTIRREVOLUCIONARIO	74
•	HERMÓGENES PÉREZ DE ARCE	
	LAS CAUSAS INMEDIATAS DEL PRONUNCIAMIENTO MILITAR	83
•	PABLOBARAONA	
	LA POLÍTICA ECONÓMICA DEL GOBIERNO MILITAR	91
•	MIGUEL A. SCHWEITZER	
	EL GOBIERNO MILITAR ANTE EL PROBLEMA	
	DE LOS DERECHOS HUMANOS	100
•	CRISTIÁN ZEGERS	
	EL ACUERDO NACIONAL EN LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA	109
•	TOMÁS MOULIAN	
	EL RÉGIMEN MILITAR: DEL AUTORITARISMO A LA TRANSICIÓN	
	A LA DEMOCRACIA	124
•	ANGELSOTO	
	BIBLIOGRAFÍA EN INGLÉS SOBRE LA UNIDAD POPULAR	
	Y EL RÉGIMEN MILITAR	134
III.	UNION EUROPEA	
•	NABOR GARCÍA	
	ESPAÑA EN LA PRESIDENCIA DE LA UNIÓN EUROPEA	138
IV.	ARTE	
•	ENRIQUE ORDÓÑEZ	
	OBRA Y REFERENTE	143
•	JAIME LEÓN	
	EN TORNO A LA MONA LISA	145
•	MARIO TORAL	
	¿ARTE PARA QUIÉN?	147
•	FRANCISCO GACITÚA	
	MATERIA	151
V.	ARQUITECTURA Y DISEÑO	
•	CRÓNICA DE VIAJE	
	HACIA UNA VIVENCIA DE LA HISTORIA AMERICANA	153
VI.	CRONICA DE LA UNIVERSIDAD	159



ÍNDICE

FINISTERRAE SEGUNDA EPOCA, AÑO IV, Nº 4, 1996

CARTA DEL RECTOR 2

I. LA CONSTITUCION DE 1980

- ROBERTO GUERRERO Y ENRIQUE NAVARRO
ALGUNOS ANTECEDENTES SOBRE LA HISTORIA FIDEDIGNA
DE LAS NORMAS DE ORDEN PÚBLICO ECONÓMICO
ESTABLECIDAS EN LA CONSTITUCIÓN DE 1980 7
- JOSÉ LUIS CEA
UNA TESIS POR LA JUSTICIA CONSTITUCIONAL 22
- OLGA FELJÚ
INTEGRACIÓN MIXTA DEL SENADO CHILENO 28
- BRIGADIER GENERAL CARLOS MOLINA
EL CONSEJO DE SEGURIDAD NACIONAL EN CHILE 33
- ALVARO BARDÓN
EL PODER MONETARIO AUTÓNOMO 39
- MESA REDONDA:
EL PLEBISCITO DE 1989 Y EL PROCESO DE REFORMAS
A LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE CHILE 42
- ANDRÉS ALLAMAND
LAS REFORMAS CONSTITUCIONALES Y LOS MOLINOS DE VIENTO 54
- HERMÓGENES PÉREZ DE ARCE
REFORMAS CONSTITUCIONALES Y MONOPOLIO PARTIDISTA 59
- ENTREVISTA A JOSÉ ANTONIO VIERA-GALLO
LA DEMOCRACIA Y LA REFORMAS A LA CONSTITUCIÓN DE 1980 63
- CARLOS CÁCERES
INSTITUCIONALIDAD Y PROYECTO ECONÓMICO 67

II ESTADO Y EDUCACION SUPERIOR PRIVADA EN CHILE 79

- JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER
LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS Y EL RETO DE LA INNOVACIÓN 80
- ENTREVISTA A ROBERTO GUERRERO
EL DIFÍCIL CAMINO DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA 84
- ENTREVISTA A PABLO BARAONA
EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE
NECESITA DE UNA JERARQUIZACIÓN 88
- EDITORES DE *FINIS TERRAE*
CALIFICACIÓN UNIVERSITARIA EN LOS ESTADOS UNIDOS.
UNA FUNCIÓN PRIVADA 93

III LA UNIVERSIDAD FINIS TERRAE

- IN MEMORIAM JAVIERA GONZÁLEZ MAÑÉS 98
- PABLO SARAONA
LA REVOLUCIÓN ECONOMICA DEL GOBIERNO MILITAR
Y SU SIGNIFICADO HISTÓRICO 106
- FICHERO BIBLIOGRÁFICO
HISTORIA RECIENTE DE CHILE, 1970-1990 111
- EDITORES DE *FINIS TERRAE*
LA EVOLUCIÓN DE LA LETRA Y LA HISTORIA DEL HOMBRE 117

IV. CRONICA DE LA UNIVERSIDAD FINIS TERRAE 119



CARTA DEL RECTOR	2
I. LA REFORMA UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE	
• EDITORES DE <i>FINIS TERRAE</i>	7
• CARLOS BASCUÑÁN	10
IGLESIA Y UNIVERSIDAD	
• GONZALO ROJAS	26
EL MOVIMIENTO GREMIAL DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA	
• ALEJANDRO SAN FRANCISCO	32
DE LA TOMA DE LA UC A LA REFORMA UNIVERSITARIA	
• ANGEL SOTO	43
LA ESCUELA DE ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN DURANTE LA «TOMA» DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA	
• AUGUSTO SALINAS	55
TRADICIÓN E INNOVACIÓN EN LA REFORMA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE	
• DOCUMENTOS SOBRE LA REFORMA UNIVERSITARIA DE 1967	72
EDITORES DE <i>FINIS TERRAE</i>	
1. CARTA DE LOS REPRESENTANTES DE LOS ALUMNOS OPOSITORES DE LA UC	73
A LA SAGRADA CONGREGACIÓN DE SEMINARIOS Y UNIVERSIDADES	
2. DECLARACIÓN DEL CONSEJO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE	82
3. FERNANDO CASTILLO V.: «LA VIOLENCIA EN LA REFORMA UNIVERSITARIA»	84
4. DECLARACIÓN DEL COMANDO DE DEFENSA DE LA UC	90
5. CARTA-RENUNCIA DEL RECTOR DE LA UC, MONSEÑOR A. SILVA SANTIAGO, AL NUNCIO APOSTÓLICO	92
• ENTREVISTAS:	
ERNESTO ILLANES	97
«LA LIBERTAD FUE NUESTRA PRINCIPAL MOTIVACIÓN»	
RODRIGO EGAÑA	103
«CON LA DERROTA SENTÍ QUE PERDÍA EL PUEBLO DE CHILE»	
• LA EXPRESIÓN PICTÓRICA	107
1965-1973	
• FICHERO BIBLIOGRÁFICO	112
BIBLIOGRAFÍA SOBRE LA UNIVERSIDAD CHILENA CONTEMPORÁNEA	
II. UNIVERSIDAD FINIS TERRAE:	125
SU PRIMERA DÉCADA	
III. CRÓNICA DE LA UNIVERSIDAD	143



ÍNDICE

FINISTERRAE SEGUNDA EPOCA, AÑO VI, Nº 6, 1998

PRESENTACION

CARTA DEL RECTOR PABLO BARAONA URZÚA	4
--	---

I. VISION DE CHILE EN EL FIN DE SIGLO

VISION HISTORICA	
SIMON COLLIER Y WILLIAM SATER	7
GONZALO VIAL	14

VISION POLITICA	
OSCAR GODOY	24
TOMÁS MOULIAN	30

VISION ECONOMICA	
ALVARO BARDÓN	37
EDUARDO ANINAT	47

VISION SOCIAL	
ARMANDO DE RAMÓN	55
GONZALO VIAL	65

VISION CULTURAL	
PEDRO MORANDÉ	71
GASPAR GALÁZ	77

VISION DE LAS RELACIONES INTERNACIONALES	
MARIO BARROS	50
EDUARDO RODRÍGUEZ	87

VISION JURIDICA	
PABLO RODRÍGUEZ	96

II. INDICE DE VIDEOS

III. CRONICA DE LA UNIVERSIDAD

RECUERDOS, SUEÑOS Y ANHELOS	115
AUTORIDADES	121
INFRAESTRUCTURA	123
EXTENSIÓN	123
ACTIVIDADES DOCENTES Y ACADÉMICAS	125
LOS ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD FINISTERRAE	126
ALUMNOS TITULADOS	132
INDICE NÚMEROS ANTERIORES	134



PRESENTACIÓN	
CARTA DEL RECTOR PABLO BARAONA URZÚA	4
MONICA PERL	
UN SIGLO DE PRENSA EN CHILE	7
JOSE DIAZ	
DE FIN DE SIGLO A FIN DE SIGLO: EL DESEMPEÑO ECONÓMICO CHILENO 1898-1998	20
PABLO BARAONA	
EN LA ECONOMÍA CHILENA, LA TRANSICIÓN ES DIFÍCIL DE DESCUBRIR	38
LUIS HERNAN ERRAZURIZ	
ARTE Y PUBLICIDAD: UNA HISTORIA COMPARTIDA	42
SERGIO PEREIRA	
INNOVACIÓN Y RUPTURA EN LA DRAMÁTICA CHILENA DE COMIENZOS DE SIGLO	53
EDUARDO GUERRERO	
CREACIÓN DE LOS TEATROS UNIVERSITARIOS	62
EDUARDO THOMAS	
LOS AÑOS SESENTA: GENERACIÓN DE DRAMATURGOS CHILENOS	65
JUAN ANDRES PIÑA	
LA CREACIÓN COLECTIVA Y LOS AÑOS 70	73
ALVARO PACULL	
APUNTES BÁSICOS SOBRE TEATRO CHILENO DE LOS AÑOS OCHENTA	78
FRANCISCO BULNES S.	
DOCUMENTO	84
ANGEL SOTO E ISABEL DE LA MAZA	
TESTIMONIO HISTÓRICO: "EL GOBIERNO MILITAR Y EL PROGRAMA DE RECUPERACIÓN ECONÓMICA"	91
CRONICA DE LA UNIVERSIDAD	
1. AUTORIDADES	109
2. INFRAESTRUCTURA FÍSICA E INSTALACIONES	111
3. EXTENSIÓN	111
4. ACTIVIDADES DE CARÁCTER DOCENTE Y ACADÉMICO	111
5. PUBLICACIONES	117
6. LOS ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD FINIS TERRAE	119
ÍNDICE NÚMEROS ANTERIORES	129



ÍNDICE

FINISTERRAE SEGUNDA EPOCA, AÑO VIII, N° 8, 2000

PRESENTACIÓN	
CARTA DEL RECTOR PABLO BARAONA URZÚA	5
MARIANA AYLWIN, EDUARDO DEVÉS, SERGIO VILLALOBOS Y GONZALO ROJAS	
HISTORIA DE CHILE RECIENTE: QUÉ Y CÓMO ENSEÑARLA	9
GONZALO VIAL CORREA	
LAS GRANDES CRISIS CHILENAS DEL SIGLO XX	29
ÁNGEL SOTO GAMBOA	
LIBERALISMO: UNA REFLEXIÓN AL FINAL DEL SIGLO XX	37
CONSUELO LARRAÍN ARROYO	
PERIODISMO Y LITERATURA: CON LOS PASOS ENTRELAZADOS	46
ANTONIO LANDAURO	
VANGUARDIAS ARTÍSTICAS: DEL MÍNIMAL ART AL KITSCH	52
RAMÓN ALFONSO MÉNDEZ	
ARQUITECTURA, REFORMAS Y CULTURA	62
CRISTÓBAL ACKERMANN MARÍN	
CRÓNICA DE UN SOBREVIVIENTE	73
DOCUMENTO	
ENTREVISTA A JUAN DE DIOS CARMONA	81
TESTIMONIO	
EDUARDO GUERRERO: ENCUENTRO CON ESCRITORES	94
CRÓNICA DE LA UNIVERSIDAD	105
INFRAESTRUCTURA FÍSICA E INSTALACIONES	106
EXTENSIÓN	106
ACTIVIDADES DE CARÁCTER DOCENTE Y ACADÉMICO	110
PUBLICACIONES	113
LOS ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD	115
ÍNDICE DE NÚMEROS ANTERIORES	121



CONSEJO SUPERIOR

El Consejo Superior de la Universidad Finis Terrae está integrado por las siguientes personas: Pablo Baraona Urzúa, Presidente; Eliodoro Matte Larraín, Vicepresidente; R.P. Manuel Aromir Masager L.C.; Álvaro Bardón Muñoz; Fernando Barros Tocornal; R.P. José Cárdenas Jiménez L.C.; Sergio Cardone Solari; Sergio de Castro Spikula; R. P. Vicente Cortina Monsonís L.C.; Juan Carlos Dörr Zegers; Agustín Edwards Eastman; Óscar Garrido Rojas; Roberto Guerrero del Río; José Antonio Guzmán Matta; Felipe Lamarca Claro; Guillermo Luksic Craig; R.P. John O'Reilly L.C.; Juan Obach González; Antonio Ortúzar Solar; Bruno Philippi Irrarrázaval; Adelio Pipino Cravero; Lucía Santa Cruz Sutil; Martín Subercaseaux Sommerhoff y Javier Vargas Díez-Barroso.

AUTORIDADES ACADÉMICAS

Pablo Baraona Urzúa	Rector
Roberto Guerrero del Río	Secretario General
Adelio Pipino Cravero	Vicerrector Económico
Álvaro Vial Gaete	Vicerrector Académico
Javier Vargas Díez-Barroso	Vicerrector de Desarrollo

FACULTAD DE DERECHO

Fernando Barros Tocornal	Decano
Roberto Salim-Hanna Sepúlveda	Director de Estudios Diurno
María Teresa Hoyos de la Barrera	Directora de Estudios Vespertino
Luz O'Shea Lecaros	Directora de Desarrollo Académico
Franco Brzovic González	Director de Extensión y Estudios Avanzados
Enrique Navarro Beltrán	Director del Centro de Investigación y Publicaciones
Andrés Donoso Rodríguez	Coordinador del Centro de Investigación y Publicaciones

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS

Patricio Rojas Ramos	Decano
María Eliana Rojas San Martín	Directora de Estudios Diurno
Pablo Cánepa Baldassares	Director de Estudios Vespertino
Roberto Bonifaz Mejías	Coordinador Área Finanzas
Enrique Ramos Meza	Coordinador Área Matemática
Macarena de Castro Blanco	Coordinadora de Ayudantías y Tutorías
Susana Jiménez Schuster	Investigadora
Gonzalo Sanhueza Dueñas	Investigador
Carlos Budnevich Le Fort	Investigador

FACULTAD DE ARQUITECTURA Y DISEÑO

Daniel Ballacey Frontaura	Decano
Jorge Morales Meneses	Director de Estudios
Sebastián Infante Montt	Subdirector de Estudios de Arquitectura
Sol Guillón Marambio	Subdirector de Estudios de Diseño
Kenneth Gleiser Avendaño	Director de Investigación y Extensión

FACULTAD DE ARTES

Mario Toral Muñoz	Decano
María Elena Farías Cataldo	Directora de Estudios, Escuela de Artes Plásticas
Pablo Mayer Fuentes	Subdirector de Estudios, Escuela de Artes Plásticas
Eduardo Guerrero del Río	Director Escuela de Teatro
Álvaro Pacull Lira	Director de Estudios Escuela de Teatro

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Loreto Serrano Rivera	Directora Escuela de Periodismo
Álvaro Góngora Escobedo	Director Escuela de Historia
Carolina García-Huidobro Lira	Directora de Estudios
Consuelo Larraín Arroyo	Coordinadora Área de Redacción
Jaime Navarrete Molina	Coordinador Área Comunicación Estratégica

ESCUELA DE EDUCACIÓN

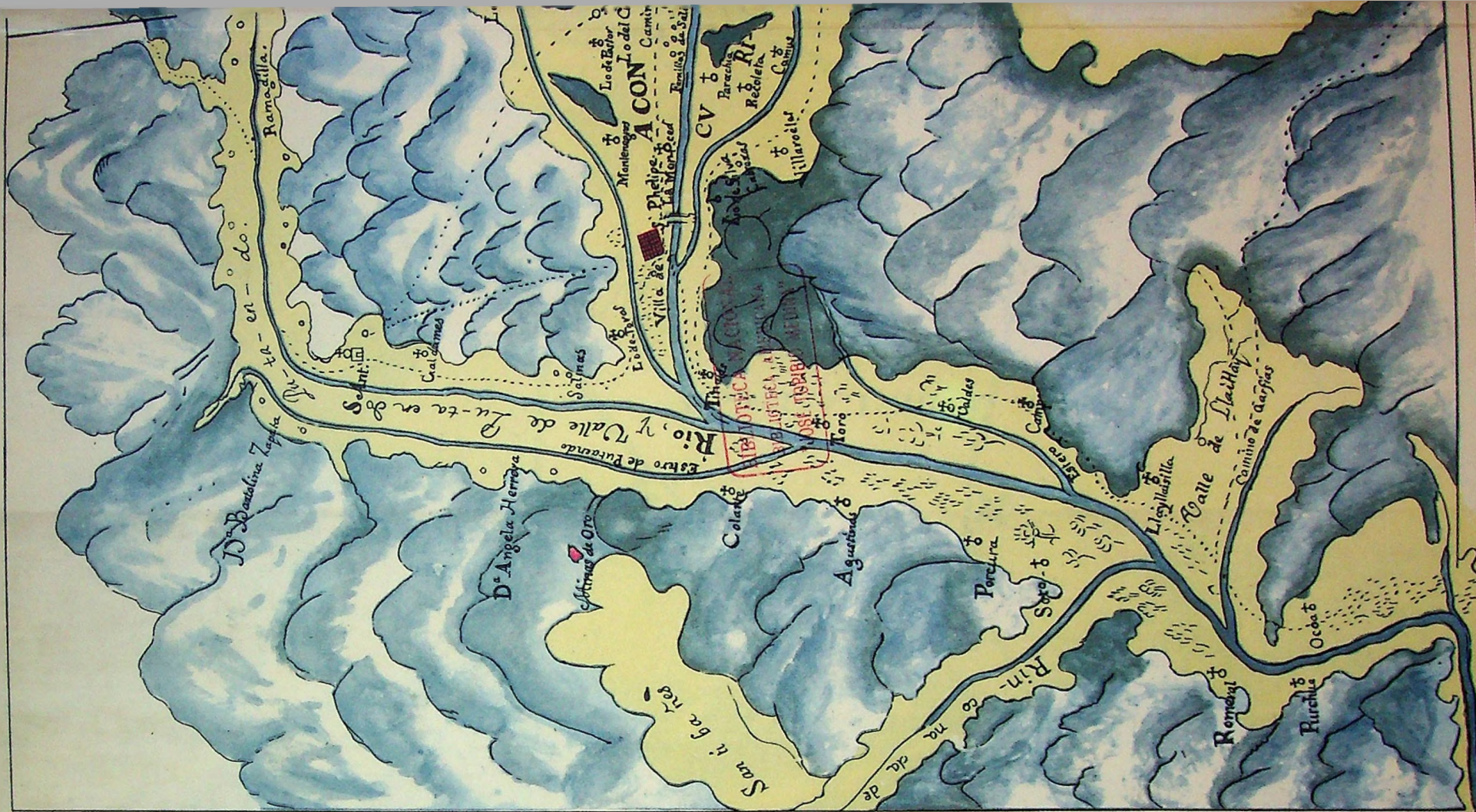
Paula Yakuba Vives	Directora Académica Educación Parvularia
Maritza Cottenie Schmith	Directora Académica Educación Básica

FACULTAD DE MEDICINA

Santiago Soto Obrador	Decano
Marina Costa Costa	Directora de Estudios

FACULTAD DE ODONTOLOGIA

Sergio Sánchez Rojas	Decano
Edgardo Ávila Figueroa	Director de Estudios
Arturo Manns Freese	Secretario Académico



Poniente