

ESTUDIOS PÚBLICOS

Nº 128

PRIMAVERA

2012

**Macarena Domínguez,
Martín Bascopé,
Lorena Meckes,
Ernesto San Martín**

¿Producen mejores resultados las carreras de pedagogía básica con más años de acreditación?

Jorge Fábrega

El aborto y los límites de la autonomía

María Pollitzer

John Stuart Mill y el peligro del estancamiento en las sociedades modernas

Carlos Peña, Carlos Williamson B., Arturo Fontaine, Ricardo Paredes
Lucro y universidad

Marcelo D. Boeri

Forma, función y realidad:
Observaciones sobre la noción platónica y aristotélica de forma

Miguel Concha

Ontogenia de la forma en los seres vivos

Arturo Fontaine

Una cuestión de tono (E. Ottone y J. Navarrete: *Debatiendo sin ira*, 2012)

CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS

ESTUDIOS PÚBLICOS

REVISTA DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Nº 128 primavera 2012

ESTUDIOS PÚBLICOS

REVISTA DE POLÍTICAS PÚBLICAS

www.cepchile.cl

Estudios Públicos es una revista académica y multidisciplinaria de políticas públicas, editada por el Centro de Estudios Públicos. Su finalidad es contribuir, desde una perspectiva tanto nacional como internacional, al conocimiento y debate sobre la justificación, diseño, ejecución y evaluación de políticas públicas.

La revista aparece trimestralmente en forma impresa y electrónica. Los trabajos publicados en la primera sección (bajo la denominación “artículo”) han sido previamente sometidos a por lo menos dos especialistas externos al CEP en un proceso de arbitraje ciego. Los textos publicados en *Estudios Públicos* son responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de los editores ni del Centro de Estudios Públicos.

Las colaboraciones deben ceñirse a las normas para Presentación de Trabajos a *Estudios Públicos*. Los trabajos sometidos a consideración, así como los comentarios y correspondencia deben dirigirse a: *Estudios Públicos*, Monseñor Sótero Sanz 162, C. Postal 7500011 Providencia, Santiago, Chile, o ser enviados por email a: estudiospublicos@cepchile.cl.

© Centro de Estudios Públicos.

Esta prohibida la reproducción total o parcial de los trabajos publicados. Toda reproducción debe contar con la autorización expresa del Centro de Estudios Públicos.

Print and online editions of *Public Studies*

The online edition of *Public Studies* is published on CEP's web site, www.cepchile.cl, and includes the papers in Spanish, and their abstracts both in Spanish and English. A number of papers and documents are also available in English in the online edition.

Indexación

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

Suscripciones

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

Teléfono: 2328-2400. Fax: 2328-2440 (Formulario de suscripción en última página).

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

Composición: Pedro Sepúlveda; *diagramación:* David Parra

Impreso en *Andros Productora Gráfica*.

Hecho en Chile / Printed in Chile, 2012.

Director Responsable **Arturo Fontaine**
Secretaria de Redacción **María Teresa Miranda H.**
Secretaria Ejecutiva **Ana María Folch V.**

Comité Editorial

Enrique Barros

Universidad de Chile.
Centro de Estudios Públicos.
Santiago, Chile.

Antonio Bascuñán

Universidad Adolfo Ibáñez.
Santiago, Chile.

Harald Beyer

Ministerio de Educación.
Santiago, Chile.

Dan Black

The University of Chicago.
Chicago, Estados Unidos.

Marcelo Boeri

Universidad Alberto Hurtado.
Santiago, Chile.

Andrés Bordali

Universidad Austral de Chile.
Valdivia, Chile.

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales.
Santiago, Chile.

Vittorio Corbo

Centro de Estudios Públicos.
Santiago, Chile.

Sofía Correa

Universidad de Chile.
Santiago, Chile.

Sebastián Edwards

University of California
Los Angeles (UCLA).
Los Angeles, Estados Unidos.

Cristián Eyzaguirre

Director de empresas.
Santiago, Chile.

Juan Andrés Fontaine

Libertad y Desarrollo.
Santiago, Chile.

David Gallagher

Centro de Estudios Públicos.
Santiago, Chile.

James Heckman

The University of Chicago.
Chicago, Estados Unidos.

Juan Pablo Illanes

Diario *El Mercurio*.
Santiago, Chile.

Fabián Jaksic

P. Universidad Católica
de Chile.
Santiago, Chile.

Felipe Larraín

P. Universidad Católica
de Chile.
Santiago, Chile.

Jorge Larraín

Universidad Alberto Hurtado.
Santiago, Chile.

Jari Lavonen

University of Helsinki.
Helsinki, Finlandia.

Beltrán Mena

P. Universidad Católica
de Chile.
Santiago, Chile.

Sonia Montecino

Universidad de Chile.
Santiago, Chile.

Juan Pablo Montero

P. Universidad Católica
de Chile.
Santiago, Chile.

Emilio Pacheco

Liberty Fund., Inc.
Indianápolis, Estados Unidos.

Óscar Parra

Universidad de Concepción.
Concepción, Chile.

Francisco Javier Pinedo

Universidad de Talca.
Talca, Chile.

Hans-Jörg Rheinberger

Max-Planck-Institut für
Wissenschaftsgeschichte.
Berlín, Alemania.

Carlos Rosenkrantz

Universidad de San Andrés.
Buenos Aires, Argentina.

Lucas Sierra

Universidad de Chile.
Centro de Estudios Públicos.
Santiago, Chile.

John B. Thompson

Cambridge University.
Cambridge, Inglaterra.

Mariano Tomassi

Universidad de San Andrés.
Buenos Aires, Argentina.

Sergio Urzúa

University of Maryland, EE.UU.
Centro de Estudios Públicos.
Santiago, Chile.

Arturo Valenzuela

Georgetown University.
Washington DC.
Estados Unidos.

Rodrigo Vergara

Banco Central.
Santiago, Chile.

PRESENTACIÓN DE TRABAJOS A *ESTUDIOS PÚBLICOS*

- *Estudios Públicos* selecciona los trabajos a publicar entre aquellos que han sido previamente admitidos para revisión y luego favorablemente informados. En el caso de los trabajos académicos-científicos, una vez que éstos han sido admitidos para revisión, son sometidos a la evaluación de al menos dos especialistas externos en un proceso de arbitraje ciego.
- Se entiende que los trabajos recibidos para publicación no han sido publicados en forma íntegra o parcial en otro medio impreso o electrónico, ni han sido sometidos simultáneamente a otros editores en su forma actual o como parte de un trabajo más extenso. Los autores que presenten textos cuyos contenidos sean de algún modo similares a trabajos ya publicados, deben hacer presente esta situación en una carta adjunta. Asimismo, los autores deben informar en nota al pie de página si el trabajo fue realizado por encargo o si ha contado con el financiamiento de alguna entidad privada o del Estado, a fin de determinar si esa situación puede afectar o no el contenido del trabajo.
- Toda reproducción impresa o electrónica, parcial o total, de los textos aceptados o publicados en *Estudios Públicos* debe contar con la autorización previa del CEP.
- Los derechos de autor de los textos publicados por la revista pertenecerán al Centro de Estudios Públicos.

NORMAS DE ESTILO

- **Extensión:** El trabajo deberá tener una extensión máxima de diez mil palabras, incluidos gráficos, tablas, notas y referencias bibliográficas.
- **Resumen y palabras clave:** Se deberá anteponer en la primera página, antes del comienzo del texto o trabajo, un resumen del mismo, de no más de 120 palabras, y entre tres y cinco palabras clave. Tanto el resumen, como las palabras clave y el título del trabajo deben incluirse, además, en inglés.
- **Nota biográfica:** En hoja aparte del trabajo deben enviarse el nombre o los nombres del o de los autores, sus grados académicos más relevantes, ocupaciones o cargos actuales, instituciones a las que pertenecen, institución de filiación principal, teléfonos de contacto y direcciones electrónica y postal.
- **Notas a pie de página, referencias bibliográficas, bibliografía final, tablas y gráficos, citas, uso de comillas, cursivas y otros,** consultar las normas que se detallan en http://www.cepchile.cl/dms/lang_1cat_725_inicio.html.
- **Permisos de reproducción.** Los autores son responsables de obtener autorización escrita para publicar material sobre el cual no poseen los derechos de reproducción.
- **Lenguaje técnico:** Para que los textos puedan ser fácilmente comprendidos por personas cultas pero de otras disciplinas, se debe evitar en lo posible el lenguaje técnico. Cuando sea necesario usar tecnicismos, su sentido debe explicarse en el texto.
- **Idioma:** *Estudios Públicos* recibe trabajos en castellano e inglés. Los originales en inglés son traducidos al castellano por *Estudios Públicos*.
- Los trabajos deben enviarse de preferencia por correo electrónico, en programa Word, a estudiospublicos@cepchile.cl o bien a *Estudios Públicos*, Monseñor Sótero Sanz 162, Santiago, Chile. No se devuelven los originales.

ESTUDIOS PÚBLICOS

REVISTA DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Nº 128 primavera 2012

CONTENIDO

	<i>Artículo</i>	1
<i>Macarena Domínguez, Martín Bascopé, Lorena Meckes, Ernesto San Martín</i>	¿Producen mejores resultados las carreras de pedagogía básica con más años de acreditación?	
	<i>Artículo</i>	61
<i>Jorge Fábrega</i>	El aborto y los límites de la autonomía	
	<i>Artículo</i>	89
<i>María Pollitzer</i>	John Stuart Mill y el peligro del estancamiento en las sociedades modernas	
	<i>Seminario</i>	115
<i>Carlos Peña, Carlos Williamson B., Arturo Fontaine, Ricardo Paredes</i>	Lucro y universidad	
	<i>Conferencia</i>	187
<i>Marcelo D. Boeri</i>	Forma, función y realidad: Observaciones sobre la noción platónica y aristotélica de forma	
	<i>Conferencia</i>	211
<i>Miguel Concha</i>	Ontogenia de la forma en los seres vivos	

Arturo Fontaine

Libro

227

Una cuestión de tono
(Ernesto Ottone y Jorge Navarrete:
Debatiendo sin ira, 2012)

¿PRODUCEN MEJORES RESULTADOS LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA BÁSICA CON MÁS AÑOS DE ACREDITACIÓN?*

Macarena Domínguez
CEPPE

Martín Bascopé
CEPPE

Lorena Meckes
CEPPE

Ernesto San Martín
Universidad Católica de Chile

Resumen: ¿Existe alguna relación entre años de acreditación de los programas de pedagogía básica y los resultados de sus egresados en los exámenes de egreso (INICIA)? ¿Existe relación entre años de acreditación de estos programas y su

MACARENA DOMÍNGUEZ. Psicóloga. Doctora en Psicología, Universidad Católica de Chile. Investigadora del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), Santiago de Chile. Dirección: mdomingl@uc.cl.

MARTÍN BASCOPÉ. Sociólogo. Magíster en Economía con mención en políticas públicas, Universidad Católica de Chile. Investigador del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), Santiago de Chile. Dirección electrónica: mbascope@uc.cl.

LORENA MECKES. Psicóloga. MA in Assessment and Evaluation, Institute of Education, University of London. Investigadora del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). Dirección: lmeckes@uc.cl.

ERNESTO SAN MARTÍN. Doctor en Ciencias, Orientación Estadística, Instituto de Estadística, Université Catholique de Louvain, Bélgica. Profesor Asociado del Departamento de Estadística de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigador del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), Santiago de Chile. Dirección: esanmart@mat.puc.cl.

* Trabajo realizado en el marco del Proyecto CIE 01, financiado por Conicyt.

aporte a los resultados de sus egresados dados los puntajes PSU con que ingresan a la carrera? ¿Juega algún rol la agencia acreditadora en estas relaciones? Este trabajo aborda estas preguntas como una aproximación para estudiar la coherencia entre los dos indicadores de calidad de las carreras de pedagogía más relevantes que hoy se ponen a disposición del público, y encuentra evidencia de que la calificación que obtienen los programas de pedagogía en los procesos de acreditación —expresada en una métrica de 0 a 7 años— no es consistente con los resultados de los egresados ni con la contribución de las carreras al logro de sus estudiantes, habiendo además diferencia entre las agencias acreditadoras.

Palabras clave: formación inicial docente, acreditación, INICIA, rendición de cuentas, valor agregado.

Recibido: agosto 2011; **aceptado:** julio 2012.

DO PROGRAMS OF TEACHER PREPARATION WITH HIGHER ACCREDITATION STATUS ACHIEVE BETTER RESULTS?

Abstract: *Is there a relationship between the accreditation qualifications of primary teachers' preparation programs and the results of their graduates in the exit exams they take (INICIA)? Is there a relationship between the years of accreditation of these programs and their contribution to the results of their graduates, given the scores in their admission tests? Does the specific accrediting institution play any role? Addressing these questions, this paper intends to study the coherence between the most salient indicators of teacher preparation quality that are currently available in Chile. We found that the grade obtained by teacher preparation programs in the accreditation processes —expressed in a metric of 0-7 years of accreditation— is neither consistent with the results of the graduates of such programs in their exit exams, nor with the program's contribution to their students' achievement, showing also differences between different accreditation institutions.*

Keywords: *teacher preparation programs, accreditation, INICIA, accountability, value added.*

Received: *August 2011; accepted: July 2012.*

1. Introducción

Durante los últimos años, las políticas educacionales han prestado creciente atención a los profesores, su reclutamiento, formación, evaluación y a la retención de los mejores. El reporte de la OECD *Teachers Matter* en 2004 (OCDE, 2004) y posteriormente el informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2008) han sido claramente muy influyentes en este sentido. En Chile, por su parte, la preocupación por la formación inicial docente ha sido creciente en los debates públicos y más especializados de política educativa. Sucesivas revisiones nacionales e internacionales de las políticas educacionales chilenas se han enfocado en los docentes y en particular en su formación inicial. El informe de la OCDE sobre la política educacional chilena (2004) destinó un capítulo completo a la formación de profesores y concluyó que ésta era débil y que requería ajustarse para responder a los requerimientos de la reforma curricular. Expertos nacionales (Comisión sobre FID, 2005; Consejo Asesor Presidencial, 2006; Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010) también han llamado la atención sobre la distancia observada entre la formación ofrecida y los requerimientos del sistema escolar y, en particular, en relación con las necesidades de implementación del nuevo currículum (Sotomayor *et al.*, 2010; Varas *et al.*, 2008).

El incremento explosivo de la matrícula y de la oferta de programas de Formación Inicial Docente (FID) entre 2002 y 2010, acompañado de la disminución en su selectividad (Cox, *et al.* 2011; Bellei y Valenzuela, 2010) y los magros conocimientos pedagógicos y disciplinarios demostrados por sus egresados tanto en los exámenes nacionales de egreso¹ (en los cuales la última evaluación mostró que sólo el 58 y el 31% de los egresados de pedagogía en educación básica alcanzan o supera el nivel mínimo aceptable de conocimientos pedagógicos y disciplinarios, respectivamente) como en el estudio internacional de TEDS-M² coordinado por la Asociación Internacional para la Evaluación del

¹ Resultados disponibles en www.evaluacioninicia.cl.

² El TEDS-M (Teacher Education Study in Mathematics, en Tatto, 2012) de la IEA es un estudio comparativo internacional sobre la formación inicial del profesorado de matemáticas en educación primaria y secundaria. Participaron 17 países: Estados Unidos, Alemania, Noruega, Polonia, la Federación Rusa, España, Suiza, Taiwán, Singapur, Tailandia, Malasia, Botswana, Filipinas, Chile, Georgia y Omán, aunque este último no fue contabilizado en los resultados finales. En Chile, en una muestra representativa, 1.400 estudiantes de último año de pedagogía en educación básica fueron evaluados.

Rendimiento Educativo (IEA, por su sigla en inglés) —en el que Chile obtuvo el penúltimo lugar de dieciséis países participantes³— han contribuido a un diagnóstico sombrío de la formación inicial de los docentes.

Por su parte, las políticas educacionales chilenas referidas a FID han transitado desde iniciativas de apoyo e incentivo con muy escasas medidas de rendición de cuentas a fines de los noventa (Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial y Mecesup) hacia una combinación de políticas de apoyo con medidas de *accountability* (o rendición de cuentas), altas consecuencias y mayor regulación en el aseguramiento de la calidad de los futuros profesores⁴. La obligatoriedad de la acreditación de las carreras de pedagogía desde 2007 y la instalación de exámenes de egreso (INICIA) en 2008, con resultados públicos a nivel institucional desde 2011, son las políticas más visibles y emblemáticas de esta creciente tendencia. El reciente proyecto de ley enviado por el ejecutivo al Congreso en que se establece un “Sistema de promoción y desarrollo profesional docente del sector municipal” refuerza esta tendencia y asocia nuevas consecuencias tanto para la acreditación como para los exámenes de egreso, indicando que para ser contratado en un establecimiento subvencionado es necesario haber aprobado el examen y haber estudiado en un programa acreditado⁵.

En el contexto descrito, este estudio busca examinar desde distintas perspectivas la coherencia entre los principales mecanismos de aseguramiento de la calidad de los procesos y resultados de la formación de los profesores en Chile⁶, a saber: la acreditación de los programas de formación y los exámenes de sus egresados.

En la sección 2 se presentan antecedentes sobre la acreditación en Chile, sobre los criterios con que se estiman los resultados de los procesos formativos y las funciones del proceso de acreditación. En la sección 3 se describe la evaluación de los nuevos profesores al egreso

³ Véanse resultados en Ávalos y Matus (2010).

⁴ Para un análisis de esta evolución de las políticas referidas a la formación inicial docente desde mediados de los noventa hasta 2010, véase Cox, Meckes y Bascopé (2011).

⁵ Proyecto de ley que establece el sistema de promoción y desarrollo profesional docente del sector municipal, Santiago, 29 de febrero de 2012.

⁶ Utilizamos aquí la expresión “mecanismo de aseguramiento de la calidad” de un modo más amplio que la sola acreditación. Entendemos que la selección de los postulantes a las pedagogías, la acreditación de las carreras y la habilitación profesional al término de la formación son todos mecanismos de aseguramiento de la calidad de la fuerza docente de un país (Tatto *et al.*, 2012).

(INICIA) y se discuten algunos estudios relativos a la relación entre acreditación y resultados de la formación. En la sección 4 se presentan las interrogantes del estudio y la división del trabajo entre un análisis exploratorio y uno multivariado. La sección 5 presenta la metodología, datos y resultados del análisis exploratorio y en la sección 6 se realiza lo mismo para el análisis multivariado. Finalmente en la sección 7 se presenta la discusión y principales conclusiones del estudio..

2. La acreditación de las carreras de pedagogía en Chile

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que entró en vigencia con la aprobación de la Ley 20.129 de Aseguramiento de la Calidad el 2006, incluye: 1) la acreditación institucional ejercida por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y 2) la acreditación de carreras y programas de pregrado y posgrado ejercida por agencias acreditadoras privadas⁷ (con excepción de la acreditación de los programas de doctorado, que quedó a cargo de la misma CNA). A la CNA compete, además, la autorización y supervisión de las nuevas agencias privadas de acreditación. Hasta la fecha, cuatro agencias privadas han sido autorizadas por la CNA para acreditar programas del área educación⁸.

2.1. Características de los procesos de acreditación

La acreditación de carreras conducentes al título profesional de Profesor o Educador es obligatoria y es prerrequisito para recibir financiamiento estatal, quedando el otorgamiento de crédito con aval del Estado y una serie de becas ofrecidas por éste condicionados a la situación de acreditación del programa y/o institución en el que el estudiante esté inscrito.

⁷ Cada carrera debe elegir y pagar por el proceso a una agencia privada que determinará libremente un precio dependiendo del número de carreras y de la cantidad y lugar de las sedes a acreditar. Las agencias usan como referencia para fijar los precios de acreditaciones un “precio estándar” (los aranceles de la CNA establecidos por la Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda, que indican lo que debería cobrarse por la acreditación de una carrera con una sola sede). Los valores de referencia no difieren demasiado entre agencias privadas (370-380 UF), según lo publicado en sus páginas web, aunque sí pueden hacerlo los valores reales cobrados en cada caso.

⁸ Para mayor descripción del proceso de acreditación chileno véase www.cnachile.cl.

El proceso chileno de acreditación de carreras y programas define tres etapas consecutivas: (1) la evaluación interna, a través de la cual la unidad académica reúne y analiza información sobre sí misma, a partir de criterios y patrones de evaluación definidos, plasmándola en un informe de autoevaluación; (2) una evaluación externa, realizada por un equipo de —usualmente tres— académicos o profesionales (llamados pares evaluadores) que visitan la unidad académica (la mayoría de las veces por tres días), la observan, entrevistan a los principales actores y analizan el informe de autoevaluación para validarlo; y finalmente (3) pronunciamiento o juicio de acreditación, el cual se basa en los criterios de evaluación, el informe de autoevaluación de la carrera y el informe de los pares evaluadores.

El Comité de pares evaluadores debe estimar: a) el grado en que la carrera o programa se ajusta a los criterios y parámetros establecidos; b) el grado de cumplimiento de los propósitos que la carrera o programa se ha definido, y c) validar el informe de autoevaluación.

Los pronunciamientos pueden ser:

- Acreditar la carrera por un plazo de hasta siete años indicando en los acuerdos correspondientes la fecha de término de la acreditación.
- No acreditar la carrera, cuando ella no alcance un nivel mínimo de cumplimiento de los criterios de evaluación.
- En el caso de aquellas carreras impartidas en más de una sede, jornada o modalidad, la CNA podrá determinar que, si no se han cumplido los criterios de evaluación, una de éstas podrá resultar no acreditada. Respecto de aquellas sedes, jornadas o modalidades que cumplan con los criterios de evaluación, éstas se acreditarán por un mismo número de años (CNA Chile, 2008).

Los acuerdos de acreditación son los documentos de público acceso que dan cuenta de los resultados de la evaluación y la acreditación obtenida por una carrera, en no más de seis páginas, con un resumen de las observaciones y el dictamen de la agencia.

Los criterios de evaluación para carreras del área educación en régimen fueron definidos, previamente a 2006, por el Comité Técnico de Educación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP). El documento establece tres dimensiones de evaluación. Éstas son: 1) perfil de egreso y resultados, 2) condiciones mínimas de operación y 3) autorregulación. Los criterios de evaluación se describen en el Cuadro N° 1.

CUADRO N° 1: DIMENSIONES Y CRITERIOS PARA ACREDITACIÓN DE CARRERAS

I. PERFIL DE EGRESO Y RESULTADOS	Perfil profesional del educador La unidad responsable de la carrera de Educación, en adelante “la unidad”, debe establecer con claridad el perfil profesional, tomando en consideración tanto sus propósitos y orientaciones generales como la definición y el perfil establecidos en el documento de la CNAP. Estructura curricular La unidad debe estructurar el currículum en función de los estándares que se derivan del perfil profesional del educador. Resultados del proceso de formación La unidad debe hacer un seguimiento de sus procesos académicos (tasas de retención, de aprobación, de titulación, tiempo de egreso, niveles de exigencia) e introducir cambios cuando sea necesario. Vinculación con el medio La unidad debe mantener vínculos con el medio, en el ámbito disciplinario, interdisciplinario y profesional que le corresponde, con el fin de que la formación de los profesores sea pertinente y actual. Los vínculos con el medio debieran expresarse a través de actividades de investigación, extensión y/o servicios, las que deben considerar los desafíos del sistema educacional y del entorno relevante de la unidad.
II. CONDICIONES MÍNIMAS DE OPERACIÓN	Estructura organizacional, administrativa y financiera La unidad debe demostrar que dispone de un adecuado y coordinado sistema de gobierno que permita una eficaz gestión institucional, administrativa y financiera, incluyendo mecanismos para evaluar el grado de cumplimiento de sus metas y objetivos. Recursos humanos La unidad debe contar con mecanismos apropiados para asegurar una dotación académica adecuada en número, dedicación y calificaciones, que le permita cubrir el conjunto de funciones definidas en sus propósitos. La unidad debe tener criterios claros y conocidos para la selección, contratación, perfeccionamiento y evaluación de su personal académico y administrativo. Efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje La unidad debe poseer criterios de admisión claramente establecidos, públicos y apropiados a las exigencias de su plan de estudios. El proceso de enseñanza debe tomar en cuenta las competencias de los estudiantes y los requerimientos del plan de estudios, proporcionando oportunidades de aprendizaje teóricas y prácticas, según corresponda. La unidad debe demostrar que los mecanismos de evaluación aplicados a los estudiantes permiten comprobar el logro de los objetivos planteados en el programa de estudios. Infraestructura y recursos para el aprendizaje La unidad debe proporcionar las instalaciones y recursos necesarios para la enseñanza (infraestructura física, instalaciones, laboratorios, talleres, biblioteca, equipamiento, etc.), apropiados en número y suficientemente actualizados que sean requeridos para satisfacer plenamente sus propósitos, lograr los resultados de aprendizaje esperados y cumplir su proyecto de desarrollo. Debe asimismo demostrar que el proceso de enseñanza considera el uso adecuado y frecuente de los recursos.

III. CAPACIDAD DE AUTORREGULACIÓN	Propósitos La unidad debe contar con una declaración explícita de propósitos claramente definidos y susceptibles de verificación posterior, concordante con la misión y propósitos de la universidad a la cual pertenece. Asimismo, el programa o carrera debe contar con una clara definición de sus fines y objetivos, incluyendo el perfil y los estándares de egreso del profesional que pretende formar y de los conocimientos y habilidades vinculadas al grado académico que otorga. Por último, es esencial que existan mecanismos que permitan evaluar el logro de los propósitos definidos. Integridad La unidad debe estar en condiciones de avanzar responsablemente en la tarea de cumplir sus propósitos institucionales. Debe, asimismo, proporcionar información completa, clara y realista a sus miembros y a los usuarios de sus servicios. Autoevaluación En el desarrollo del proceso de autoevaluación, la unidad debe demostrar su capacidad de autorregulación.
-----------------------------------	---

Como se puede observar, el proceso de acreditación de las carreras pretende medir tanto condiciones curriculares y resultados, incluidos en la dimensión I, como características de infraestructura, operación y autorregulación. Cabe notar que si bien la primera dimensión hace alusión a resultados, no contempla evaluaciones de resultados propiamente tales en términos de logro de los propósitos formativos por parte de sus estudiantes y sólo verifica que la carrera defina un perfil de egreso, cuente con una propuesta curricular consistente con dicho perfil y haga seguimiento de sus resultados, entendidos éstos fundamentalmente como eficiencia (retención, tiempo de titulación, etc.).

2.2. Datos descriptivos y resultados de los procesos de acreditación

Respecto a la cobertura de la acreditación de carreras de educación, el 2006 había 547 carreras en el área de educación y 126 estaban acreditadas (23% del total de las carreras). Hacia fines del 2010, la situación cambió radicalmente en este sector aumentando en gran medida su porcentaje de cobertura y de carreras con decisión de acreditación⁹, tal como lo refleja la Tabla N° 1.

⁹ Carreras con decisión de acreditación son todas aquellas que se han sometido a un proceso de acreditación al cabo del cual han resultado acreditadas o no acreditadas. Por tanto, no están en esa categoría ni las carreras en proceso de acreditación ni aquellas que nunca se han sometido a acreditación.

TABLA N° 1: NÚMERO DE CARRERAS DE PREGRADO ACREDITADAS POR ÁREA (2010)

	Total de carreras	Carreras ingresadas al sistema de acreditación		Carreras con decisión de acreditación	
		Núm.	%	Núm.	%
Total sector educación	616	423	69%	394	64%
Resto sector educación	526	348	66%	334	63%
Educación básica*	90	75	83%	60	67%
Administración y comercio	723	72	10%	68	9%
Arte y Arquitectura	333	38	11%	35	11%
Ciencias	153	37	24%	29	19%
Ciencias sociales	310	66	21%	55	18%
Derecho	113	15	13%	13	12%
Humanidades	120	15	13%	12	10%
Recursos naturales	223	47	21%	47	21%
Salud	342	92	27%	82	24%
Tecnología	1.087	143	13%	125	11%
Total	4.020	948	24%	860	21%

* Se consideraron carreras de educación básica aquellas que lo explicitan en el nombre de su carrera en la base de noviembre 2010 de la CNA.

¹ Se utiliza como definición de “carrera” la utilizada por la CNA, que no hace distinción entre las distintas sedes de una carrera, a diferencia del CNED, que considera como una carrera a cada sede.

² Se consideran carreras profesionales y técnicas vigentes de instituciones autónomas, universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica, FF.AA., de Orden y Seguridad (base de datos CNA nov/2010). La prueba INICIA considera solamente carreras profesionales, lo que reduce el universo total de carreras a tomar en cuenta en esta investigación.

Fuente: CNED, índices 2011 para el año 2010 (base histórica): <http://www.cned.cl>, <http://indices.cned.cl>.

Como se observa en la Tabla N° 1, educación lidera la proporción de carreras ingresadas al sistema de acreditación (sobre todo en el área de educación básica) y con decisión de acreditación del total de carreras vigentes.

De acuerdo a datos de la CNA, el área de educación presenta comparativamente el segundo porcentaje más alto de programas no acreditados (4,3% correspondiente a 18 carreras)¹⁰ y con menor canti-

¹⁰ Sin considerar a derecho, que tiene el 6,7%, que equivale solamente a una carrera sin acreditación, en comparación con las 18 carreras de educación.

dad de años de acreditación por carrera comparada con otros programas de estudio. De las carreras de educación acreditadas informadas hasta el 2010 por la CNA, el 57% tiene tres o menos años de acreditación y sólo el 6% tiene seis o más años de acreditación, tal como se aprecia en la Tabla N° 2.

En educación básica, el porcentaje de carreras acreditadas por tres años o menos es menor, pero en gran parte esto se debe a que hay una gran cantidad de carreras en proceso de acreditación en esta área. Además, al año 2010 no había carreras de pedagogía básica acreditadas por seis años o más.

Considerando el gran número de carreras de educación que han ingresado al sistema de acreditación (423), el número de carreras no acreditadas es bajo (18). El Panel de Expertos para una Educación de Calidad ha propuesto recientemente exigir un mínimo de cuatro años de acreditación, lo que en la práctica deja en duda la calidad de “acredita-

TABLA N° 2: RESULTADOS DE ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE PREGRADO 2010

	% de carreras respecto del total de carreras que pasaron por el proceso de acreditación				
	En proceso	No acreditadas	Acreditadas por 3 años o menos	Acreditadas por 4 o 5 años	Acreditadas por 6 o más años
	%	%	%	%	%
Total sector educación	4	11	53	30	6
Resto sector educación	4	9	55	30	7
Educación básica	4	20	47	29	0
Administración y comercio	3	8	18	40	33
Arte y Arquitectura	0	8	26	39	26
Ciencias	3	24	19	38	19
Ciencias sociales	0	17	29	41	14
Derecho	7	20	7	60	13
FF.AA y de Orden	0	0	0	100	0
Humanidades	0	20	13	60	7
Recursos naturales	2	2	23	57	17
Salud	1	12	27	41	20

Fuente: Elaboración propia, en base a datos de Comisión Nacional de Acreditación (CNA 2010).

das” de las carreras que lo han sido por menos años¹¹. Por ende, vale la pena preguntarse en qué grado el número de años de acreditación es una medida fiable de la calidad de un programa de pedagogía.

2.3. Funciones de los procesos de acreditación: fomento y *accountability*

Zapata y Tejeda (2009) identifican los propósitos de los sistemas de acreditación a nivel internacional, los que pueden ser clasificados en dos grandes grupos: formativos (apoyo a la planificación institucional y del sistema, fomento y mejoramiento continuo de la calidad)¹² y de *accountability* (información pública sobre calidad, reconocimiento y *rankings*, certificación de la calidad, control, direccionamiento del financiamiento). Si bien en Chile el discurso oficial ha enfatizado el propósito formativo de la acreditación, sin duda la publicación de sus resultados y su obligatoriedad en el caso de pedagogía incorpora con fuerza el propósito de *accountability*.

Sin perjuicio de los beneficios que el sistema chileno de acreditación ha significado para el mejoramiento continuo de las instituciones (Scharager y Aravena, 2010), es indiscutible que cumple también un propósito de *accountability*. Su diseño y procedimientos son sin embargo más afines a evaluaciones que tienen propósitos exclusivamente formativos y no cumplen con los requerimientos necesarios de evaluaciones con consecuencias. Estas últimas requieren, entre otras cosas, asegurar su validez e imparcialidad, contar con un referente o marco (estándares de aquello que se está evaluando), “puntos de corte” que distingan niveles de desempeño, mecanismos para eliminar o disminuir

¹¹ “Un programa de estudios que obtenga menos de cuatro años de acreditación no podrá obtener beneficios económicos del Estado para sus estudiantes. Si ello ocurre por segunda vez, no podrá aceptar nuevos estudiantes de pedagogía. Sólo podrá volver a abrir sus puertas si en una tercera evaluación alcanza el umbral de cuatro años. Si el programa no lo logra, la institución que lo ofrece quedará impedida de ofrecer la carrera de pedagogía”. (Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010).

¹² Tal como lo expresara Eugenio Díaz, ex presidente de CNA Chile, en el seminario del Consejo Nacional de Educación “El aseguramiento de la calidad: ¿Práctica ritual o efectos reales?”, realizado en 2010: “El propósito del sistema es ayudar a las instituciones de la educación superior a mejorar la calidad de su gestión y de los servicios que entregan”, “el sentido del sistema [es] instalar una cultura de autorregulación de la calidad” (http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionSeminario/doc/69/cse_articulo941.pdf).

los sesgos y errores de medición, mecanismos de control del cumplimiento de las condiciones estandarizadas de las evaluaciones (Fuhrman, 2003; Ravela *et al.*, 2008). Estos mecanismos necesitan de un sistema diseñado para garantizar la independencia y neutralidad del evaluador y la estandarización de los procedimientos, instrumentos y criterios para asegurar la comparabilidad de los resultados.

De acuerdo a un estudio paralelo a éste¹³, se ha encontrado que la mayoría de los procesos que se deben llevar a cabo antes y durante la acreditación —como por ejemplo la capacitación de los pares evaluadores o los criterios para definir el número de años de acreditación en los casos de multisedes— son discrecionales y están en manos de las agencias y los comités de pares, que no cuentan con normativas, orientaciones ni instrumentos para llevarlos a cabo. Que las agencias acreditadoras sean seleccionadas por la institución formadora y no asignadas al azar, que el proceso sea financiado por ésta y que su costo sea materia de negociación entre agencia e institución, son otras características del caso chileno que introducen incentivos contradictorios que limitan la imparcialidad del proceso y la confiabilidad de sus resultados para usos de *accountability* (Domínguez y Meckes, 2011). En este sentido, el sistema de acreditación chileno todavía no alcanza niveles de rigurosidad que permitan obtener resultados comparables, ni utiliza procedimientos estandarizados para la toma de decisiones. Sin embargo, sus resultados son ampliamente utilizados como una medida de *accountability* por parte de las instituciones y se ofrecen como una referencia importante para la decisión sobre qué carrera estudiar y dónde hacerlo.

3. Evaluación de la formación inicial docente

En otros países, los indicadores de resultados que utilizan los sistemas nacionales de evaluación de la calidad de la formación inicial docente generalmente combinan evaluaciones de su desempeño en las prácticas profesionales (por ejemplo a través de la inspección de dichas instituciones, como en el caso del Reino Unido), análisis de su inserción y retención en el ámbito laboral, percepciones de su preparación,

¹³ Domínguez, Bascopé, Carrillo *et al.* (2012a).

y la evaluación de sus empleadores. Si bien es menos frecuente que se recurra a datos agregados a nivel institucional sobre los resultados de los graduados en exámenes externos de habilitación, ésta es una tendencia creciente. Es así como los sistemas de acreditación en Europa y Estados Unidos progresivamente han cambiado su foco de atención desde los insumos y procesos a los resultados, entendidos éstos como de desempeño y conocimientos que deben demostrar quienes egresan de los programas (Ingvarson *et al.*, 2006; Rothstein *et al.*, 2009; Euridyce, 2010). Por ejemplo, entre los criterios para la acreditación de un programa de formación, el National Council for the Accreditation of Teacher Education (EE.UU.) considera que la institución debe alcanzar un determinado porcentaje mínimo de graduados que pasen el examen de habilitación estatal, demostrando así que sus egresados logran los estándares requeridos.

3.1. La evaluación INICIA

En Chile, sólo recientemente el Ministerio de Educación ha introducido un examen para los egresados de las carreras de pedagogía llamado INICIA, el cual se ha implementado desde 2008 y hasta la fecha es voluntario tanto para instituciones como para los individuos que la rinden.

El examen evalúa conocimientos disciplinarios y pedagógicos básicos para ejercer la profesión. La prueba INICIA, aún sin consecuencias legales para quienes la rinden, consiste, para los egresados de pedagogía básica, en un set de pruebas de lápiz y papel que miden conocimientos disciplinarios (PCD) generales y específicos en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y sociales, más un test de conocimientos pedagógicos (PCP), que desde 2010 mide conocimientos sobre el aprendizaje, el proceso de enseñanza y la responsabilidad profesional de los futuros profesores. Además de estas pruebas de conocimientos, la batería incluye —al menos hasta 2011— pruebas de habilidades generales para expresarse por escrito y utilizar las tecnologías de información y comunicaciones (Manzi, 2010). Estas pruebas de conocimientos disciplinarios y las de conocimientos pedagógicos combinan preguntas de opción múltiple con preguntas de desarrollo que son sometidas a estudios de validez de contenido realizados por expertos. Las preguntas seleccionadas a través de este proceso de validación son piloteadas en

muestras de profesores novicios y luego elegidas de acuerdo a sus características psicométricas (índices de dificultad y discriminación, comportamiento de las opciones de respuesta)¹⁴.

A pesar de que hasta ahora la prueba es voluntaria, la tasa promedio de participación ha sido elevada. Entre 38 y 43 instituciones han participado en el examen cada año entre 2008 y 2010, lo que representa a cerca del 80% de las instituciones formadoras en Chile. Sin embargo, la participación de los estudiantes al interior de las instituciones ha sido más variable y si bien en promedio el 70% de los inscritos rindió la prueba en 2009, este porcentaje osciló entre el 10% en algunas instituciones y el 100% en otras.

Desde 2011 los resultados obtenidos por las instituciones son públicos y presentados por las autoridades como *rankings*. Si bien el número total de participantes en cada caso y el porcentaje de estudiantes que dan la prueba es heterogéneo y está mediado por los programas específicos que cada institución inscribe en la evaluación, en la práctica el puntaje es utilizado para rendición de cuentas y como medida de calidad y de resultados de las instituciones formadoras. El gobierno ha enviado al Congreso dos iniciativas legales (la primera en 2010 y la segunda en 2012) que asocian mayores consecuencias a estos exámenes de egreso, otorgando mejores salarios a los docentes novicios que obtengan mejores resultados, exigiendo que el examen sea aprobado para poder ser contratado en un establecimiento subvencionado y determinando que los resultados agregados por institución deberán publicarse¹⁵. Se refuerza así el sentido de rendición de cuenta pública que esta prueba ya tiene desde 2011 para las carreras de educación.

Las principales limitaciones para el uso de los puntajes agregados de las pruebas INICIA como indicadores válidos y confiables de resultados de las instituciones son: (i) aunque la evaluación incluye aspectos pedagógicos, sólo se miden conocimientos sin abarcar todo el rango de competencias que se espera hayan desarrollado los profesores

¹⁴ Para más información sobre la confiabilidad del instrumento, su proceso de aplicación y los principales resultados a nivel nacional y por institución véase www.evaluacioninicia.cl.

¹⁵ Proyecto de ley que establece el examen de excelencia profesional docente y la asignación de excelencia pedagógica inicial, y el proyecto de ley que establece el sistema de promoción y desarrollo profesional docente del sector municipal.

en formación; y (ii) el carácter aún voluntario de la prueba no garantiza siempre que el conjunto de quienes la rinden en cada institución sea representativo del universo de egresados de ésta.

Respecto de la primera de las limitaciones enumeradas, si bien demostrar conocimientos de la disciplina que se deberá enseñar y sobre cómo enseñarla en una prueba de lápiz y papel no garantiza necesariamente que un profesor sea efectivo al momento de enseñar, cabe señalar que careciendo de dichos conocimientos es simplemente imposible que lo sea. En este sentido, la prueba puede ser concebida como una medida de las condiciones mínimas de egreso de los candidatos a profesor. En otras palabras, aunque no es una medida completa de la calidad del futuro profesor, es una medida objetiva de los conocimientos mínimos que debe dominar para desempeñarse como docente y la única evaluación —estandarizada y nacional— de logro de los egresados que ofrece indicadores comparables al respecto. Más adelante se desarrolla el modo como este estudio se hace cargo metodológicamente de la segunda de las limitaciones mencionadas.

3.2. Estudios de la relación entre acreditación y calidad docente

Los resultados de los exámenes de graduados de las carreras de pedagogía están teniendo un creciente uso para diseñar políticas educacionales. La tendencia tanto en Chile como en los países que cuentan con exámenes de egreso o de habilitación profesional es que éstos sean utilizados para propósitos de rendición de cuentas (*accountability*) y como indicadores de calidad de las instituciones formadoras. La utilización de estos puntajes agregados es, sin embargo, menos frecuente en la investigación sobre calidad y resultados de la formación inicial, lo que probablemente cambie en la medida que la acumulación de datos disponibles se incremente y sea posible hacer más estudios de validez predictiva de los resultados en este tipo de examen respecto del posterior desempeño profesional efectivo. En el caso de Chile, la disponibilidad y representatividad de los datos ha crecido notablemente y se espera que siga esta tendencia, debido a los proyectos de ley antes mencionados. En este contexto surge el interés por comparar estos resultados con los que se obtienen del proceso de acreditación.

Si bien es escasa la investigación sobre el efecto de la acreditación de las carreras formadoras de profesores en el aprendizaje de los

estudiantes a los que los profesores candidatos enseñarán (Darling-Hammond, Johnson y Chung Wei, 2009; Wilson y Youngs, 2005), se han desarrollado algunos estudios que vinculan acreditación de los programas con los resultados de sus graduados como candidatos a profesores o como profesores en ejercicio. En Estados Unidos se ha correlacionado la acreditación de las instituciones con la calidad de los profesores egresados, medida a través de las pruebas de certificación que se rinden al final de la carrera docente o durante el ejercicio profesional (Darling-Hammond, 2000; Gitomer, Latham y Ziomek, 1999). Estos estudios han verificado una correlación positiva entre el porcentaje de carreras acreditadas y el desempeño docente a nivel estatal (Darling-Hammond, 2000). También se ha encontrado que —controlando por las características de ingreso a la carrera— una proporción mayor de estudiantes pasa el examen estatal de certificación de profesores en el caso de las carreras acreditadas por el National Council for Accreditation of Teacher Education (Gitomer *et al.*, 1999). Es probable que esta relación se deba a que el sistema de acreditación que se analiza en estas investigaciones (NCATE) se especializa en carreras formadoras de profesores y se basa en estándares y criterios de calidad que son específicos para ellas y que la investigación ha identificado como factores relevantes en la formación de docentes.

Estudiar la relación o coherencia entre resultados de la acreditación y resultados de los graduados de los mismos procesos formativos permite evaluar en qué medida estos resultados son sinérgicos en un *sistema* de aseguramiento de la calidad de los futuros profesores de un país. De acuerdo a Tatto *et al.* (2012), un *sistema* de aseguramiento de la calidad de la fuerza docente debe considerar la selección de los postulantes, la acreditación de los programas de formación, los exámenes de egreso, el carácter habilitante de éstos y las políticas para hacer de la profesión docente una carrera atractiva.

Si en el mundo las investigaciones sobre la relación entre acreditación y exámenes de egreso o habilitación son escasas, en Chile no existe evidencia sobre esa relación debido a la corta historia de los sistemas de acreditación y a que sólo recientemente se cuenta con datos para realizar un análisis al respecto a nivel nacional. El presente artículo se inscribe en este ámbito de interés, buscando ser una primera aproximación a estudiar la coherencia entre los indicadores de calidad emitidos por el sistema de acreditación y los indicadores de resultados de la

formación disponibles a partir de los resultados de las instituciones en los exámenes nacionales de egreso administrados a los estudiantes de pedagogía.

4. Las interrogantes que aborda este estudio

Para analizar la coherencia entre calificaciones otorgadas a través de la acreditación y resultados de las instituciones en los exámenes de egreso (INICIA), este estudio se plantea tres interrogantes. La primera: *¿Existe alguna relación entre años de acreditación de los programas de pedagogía básica y los resultados de sus egresados en los exámenes de egreso (INICIA)?* Para responder a esta pregunta examinamos si los resultados que se publican a partir de ambos procesos evaluativos —y respecto de los cuales las instituciones se ven enfrentadas a rendir cuentas— están proporcionando o no señales consistentes entre sí. La relevancia de esta interrogante se relaciona con la toma de decisiones en distintos niveles (postulantes a las carreras, decisores de política educativa e instituciones formadoras) y con la coherencia de los indicadores que les están siendo entregados para informar tales decisiones.

Como se señaló en la sección 2, los actuales procesos de acreditación de las carreras de pedagogía evalúan la calidad de éstas entendiéndola como la combinación resultante de condiciones de operación, capacidades de autorregulación, claridad de propósitos formativos y coherencia de sus procesos con dichos propósitos¹⁶. En este trabajo proponemos como criterio fundamental para evaluar la calidad de los procesos formativos la capacidad de éstos para promover progreso en los conocimientos y habilidades de los estudiantes, es decir, su capacidad para promover aprendizaje. Consideramos que las capacidades institucionales, de autorregulación y diseños curriculares son parámetros de calidad que adquieren sentido en la medida que agregan valor y aportan al aprendizaje o progreso de los estudiantes en dimensiones centrales para un adecuado desempeño profesional. Por este motivo, más adelante (en la sección 6) examinamos si la calificación que obtienen las carreras de pedagogía en los procesos de acreditación es coherente con el grado en que dichas carreras promueven el progreso de sus

¹⁶ Véanse los criterios para la acreditación de los programas de pedagogía expuestos en el Cuadro N° 1.

estudiantes. Para responder a la segunda interrogante del estudio: *¿Es coherente la calificación que obtienen los programas de formación de profesores básicos en la acreditación y su contribución a los resultados de sus egresados con el nivel de conocimientos que tenían al ingresar a la carrera?*, tomamos como indicadores, en términos operacionales, los años de acreditación, por una parte, y los resultados de los egresados en las pruebas INICIA, controlando por los puntajes de éstos en las pruebas de admisión universitaria (PSU), por otra parte.

Sería razonable esperar coherencia entre años de acreditación otorgados y “progreso” de los estudiantes en los conocimientos relevantes para la profesión. Si definimos calidad de la formación como capacidad de promover aprendizaje en los estudiantes, entonces buscar una respuesta a esta interrogante puede entenderse como un estudio de validez de la evaluación realizada por la acreditación utilizando el aporte de la institución al nivel de conocimiento de los estudiantes como una medida alternativa de calidad. Para que ambos indicadores resulten consistentes, se requiere que la acreditación evalúe en forma objetiva y confiable¹⁷ insumos, condiciones y procesos que son relevantes para promover aprendizaje y formación de los futuros profesores y que el aprendizaje de éstos resulte adecuadamente capturado al controlar los resultados en los exámenes de egreso (INICIA) por el nivel inicial demostrado por los estudiantes en la PSU.

Adicionalmente, el estudio examina *si estas relaciones entre años de acreditación asignados a los programas de formación y resultados agregados de sus egresados en los exámenes de egreso (controlando y no controlando por puntajes PSU al ingreso) se dan de igual manera en las distintas agencias autorizadas para conducir procesos de acreditación*. La relevancia de esta pregunta se vincula con las garantías que debe ofrecer la acreditación como todo proceso de evaluación cuyos resultados tienen consecuencias y son utilizados para rendición de cuentas o *accountability*. En éstos, se espera que las diferencias en las calificaciones obtenidas sean atribuibles a las variaciones en aquello que se está evaluando y no al agente evaluador. Es decir, se espera que los resultados de la evaluación sean comparables independientemente de quién evalúa y que la agencia acreditadora no sea una variable que incida en ellos.

¹⁷ Aquí se usa el término “confiable” en el sentido evaluativo (confiabilidad), significando precisión e independencia del resultado del agente evaluador.

Para responder a las tres interrogantes señaladas, los resultados se estructuran en dos partes. En la sección 5 se hace un análisis exploratorio en base al puntaje promedio obtenido por cada institución en INICIA, como indicador de los resultados de cada una, para luego estudiar su relación con los años de acreditación. Este análisis constituye una mirada descriptiva y profunda de los datos a partir de promedios y correlaciones bivariadas. En la sección 6 se incluye un análisis multivariado que considera el nivel de los estudiantes al ingreso y analiza la relación entre años de acreditación y el resultado efectivo obtenido por las instituciones en INICIA en comparación con el puntaje que sería predecible dados los puntajes PSU de sus estudiantes al ingresar, como una forma simplificada de analizar el “valor agregado” o aporte de las carreras al aprendizaje de sus estudiantes; además se verifica si los años de acreditación de una carrera se relacionan con el rendimiento de sus egresados controlando por su rendimiento académico al iniciar la carrera. En ambas secciones se analiza el comportamiento de las distintas agencias acreditadoras.

5. Análisis exploratorio:

¿Existe alguna relación entre los puntajes de los egresados de pedagogía en la prueba INICIA y los años de acreditación de las carreras de las que egresaron? ¿Es igual esta relación entre INICIA y acreditación en todas las agencias acreditadoras del área educación?

5.1. Metodología

En este estudio se usaron datos de dos fuentes: (a) los puntajes de las cohortes del 2009 y 2010 de la evaluación INICIA en la prueba generalista de conocimientos disciplinarios¹⁸ (PCD), los puntajes 2010 en la prueba de conocimientos pedagógicos (PCP) que comenzó a administrarse ese año, los puntajes en la PSU al ingresar a la carrera; y (b) la base de datos con los resultados de acreditación que incluye los años de acreditación obtenidos por cada carrera y la agencia acreditadora que evaluó al programa, descargada de la página web de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)¹⁹.

¹⁸ Conocimientos de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales e historia geografía y ciencias sociales.

¹⁹ Base de datos descargada de la página web de la CNA (<http://www.cnachile.cl>) en noviembre del 2010.

Para conformar la muestra se escogieron, en primer lugar, aquellos alumnos que rindieron la prueba INICIA 2009 y 2010 que habían egresado de programas regulares y profesionales de educación básica, por lo que el universo de instituciones a estudiar no considera carreras técnicas ni programas especiales. En segundo lugar, se incluyeron solamente las carreras que habían concluido el proceso de acreditación y en las que al menos un número de egresados equivalente al 25% de los titulados de 2009 había rendido el examen de egreso (INICIA) en 2010 y 2009, para asegurar un nivel básico de representatividad de los puntajes institucionales obtenidos respecto del universo de egresados de cada carrera. El umbral de 25% se utilizó para incluir en el estudio un número mayor de instituciones, luego de haber probado con criterios más exigentes (sobre el 25% de asistencia a la evaluación) y de haber constatado que los resultados del estudio no variaban significativamente para las distintas muestras (véase el resultado de este ejercicio en Anexo B)²⁰.

5.2. Representatividad de la muestra

Dado que la evaluación INICIA es una prueba en la cual las instituciones voluntariamente inscriben a sus alumnos y éstos deciden si rendir la prueba o no, existen dos posibles fuentes de sesgo de los resultados: la eventual selección institucional y la autoselección a nivel individual. Esto limita la generalización de los resultados al segmento de las instituciones y carreras de pedagogía básica estudiadas, y según la representatividad del grupo que rinde la prueba respecto del que se ausenta, para cada institución.

La magnitud y dirección de estos sesgos ha sido estudiada previamente. En el estudio FONIDE N° F511015 (Manzi *et al.*, 2012) se constató que las instituciones que inscribieron a sus estudiantes en la prueba INICIA se distribuyen de forma no aleatoria, de modo que las sedes inscritas en la evaluación INICIA 2009 y 2010 reportan una mayor

²⁰ Referencia para la comparación con el total nacional se obtiene de los datos de titulados ÍNDICES del CNED 2009; debido a la falta de información para el 2010 se asume constante la cantidad de titulados entre 2009 y 2010. Para probar que los resultados no dependen del muestreo y corroborar la robustez de los resultados de esta muestra, se detalla en el Anexo B un ejercicio de prueba bajo criterios de selección más exigentes, comprobando que los resultados no son significativamente distintos.

proporción de egresadas mujeres, de menor edad y provenientes de institutos profesionales, universidades privadas y programas de estudios de jornada diurna. Asimismo, para determinar si existe un posible sesgo de autoselección a nivel individual, se observó si aquellos que se presentan a la prueba tienen características distintas respecto a los inscritos que no la rindieron. Se encontró que aquellos que asisten a rendir la prueba de conocimientos disciplinarios generalista son, en mayor proporción que los no asistentes, egresados de menor edad, con un mejor rendimiento académico previo, provenientes de universidades del Consejo de Rectores y de programas de estudio de jornada diurna. Sin embargo, el estudio concluye que la magnitud de estos sesgos no es significativa.

Para el presente estudio se realizó un ejercicio modelando la probabilidad de rendir la prueba en función de características de los estudiantes y la institución de la cual provienen. Luego se agregó un estimador de la probabilidad de rendir la prueba INICIA para ver si dicha probabilidad tenía influencia sobre los puntajes de las pruebas. A partir de esto se pudo establecer, tanto para la cohorte 2009 como para la cohorte 2010, que la magnitud de los sesgos es menor y que a nivel individual no tiene un efecto significativo sobre los puntajes INICIA.

De este modo, para el año 2009 se obtiene información sobre el 54% (N=24) de las carreras profesionales de pedagogía básica con un total de 1.127 alumnos que corresponden al 59% de los egresados de estos programas. Para el año 2010 se cuenta con información sobre el 61% (N=28) de las carreras de pedagogía básica, con un total de 1.452 alumnos correspondientes al 68% de los egresados de las instituciones muestreadas.

5.3. Sobre los años de acreditación de las carreras como indicador

Dado que el presente estudio se propone analizar la relación entre puntajes promedio alcanzados por las instituciones y sus calificaciones en la acreditación, vale la pena examinar si estas calificaciones se refieren a los procesos formativos experimentados por las cohortes 2009 y 2010 que rindieron las pruebas INICIA. Desde que el proceso de acreditación es obligatorio y se rige bajo la nueva normativa, ninguna carrera de pedagogía se ha acreditado dos veces y la mayor parte de ellas nunca se ha acreditado dos veces en su historia. Por lo tanto, no es posible construir indicadores de acreditación por carrera que incluyan más de

un proceso de acreditación y pretender que éstos sean comparables. Por otro lado, la mayor parte de los procesos de acreditación se realizó durante los años 2008 y 2009, ya que la mayoría de los acuerdos fueron firmados entre los años 2009 y 2010. Considerando lo anterior, se revisó la fecha de los acuerdos firmados por las carreras que se analizarán en este estudio y se constató que los egresados de pedagogía que rindieron la evaluación INICIA en los años 2009 y 2010 necesariamente estudiaron al menos parte de su carrera bajo el proceso formativo que fue evaluado en la acreditación respectiva. Si bien los procesos formativos de las carreras son dinámicos, la acreditación examina aspectos que tienen cierta estabilidad y respecto de los cuales es difícil suponer que haya habido cambios abruptos en el periodo correspondiente a la trayectoria formativa de estas cohortes. En suma, es posible señalar que la calificación obtenida por los programas de formación en el último proceso de acreditación (en la mayoría de los casos el único) está referida al mismo proceso formativo que atravesaron los egresados de las cohortes que rindieron INICIA 2009 y 2010.

La distribución de los alumnos y las carreras por agencia acreditadora se presenta en la Tabla N° 3.

TABLA N° 3: DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA: NÚMERO DE ALUMNOS Y CARRERAS MUESTREADAS POR AÑO

Agencia acreditadora	Alumnos			Carreras		
	2009	2010	Total	2009	2010	Total
Agencia 1	19	192	211	1	3	3
Agencia 2	77	61	140	2	2	2
Agencia 3	469	469	940	9	9	10
Agencia 4	221	232	453	4	4	5
Agencia 5	341	498	791	8	10	10
Total	1.127	1.452	2.535	24	28	30

Nota: En el año 2010 no se había contabilizado el conjunto de estudiantes que no habían rendido la prueba de conocimientos disciplinarios generalista pero que sí habían rendido la de conocimientos pedagógicos. Esto significó no considerar dos carreras completas que estaban en esta situación, dejando de contabilizar en esta tabla a 354 estudiantes en ese año.

Al año 2010, cinco agencias acreditadoras habían acreditado carreras de pedagogía básica. De estas cinco, tres son agencias privadas vigentes y las otras dos son comisiones creadas antes de la promulgación de la ley. Como no es la intención de este estudio indicar diferencias entre agencias específicas sino el funcionamiento del sistema en general, se ha preferido guardar el anonimato de las agencias acreditadoras y de las comisiones e identificarlas como agencia 1, 2, 3, 4 y 5.

5.4. Principales resultados del análisis exploratorio

Para dar cuenta de la relación entre los resultados en INICIA de los egresados de una carrera de pedagogía básica y los años de acreditación otorgados a la carrera, se hizo un análisis descriptivo que muestra la correlación entre los puntajes INICIA y PSU de cada estudiante y los años de acreditación de la carrera en la que realizó sus estudios. En segundo lugar, este ejercicio se realizó distinguiendo por agencia encargada del proceso de acreditación de cada carrera para observar si los resultados hallados para el sistema en general son homogéneos o difieren dependiendo de la agencia que acredite a las carreras.

La Tabla N° 4 muestra las correlaciones bivariadas entre el porcentaje de logro en la prueba INICIA, en la PSU y los años de acreditación de la carrera del recién egresado para los años 2009 y 2010²¹.

Como se puede observar, el análisis arroja una correlación positiva y significativa de los resultados de la prueba INICIA y los años de acreditación, que va entre 0,12 y 0,23. Sin embargo, esta correlación es bastante baja si se la compara, por ejemplo, con la correlación existente entre puntaje en las pruebas de conocimientos disciplinarios de INICIA y puntaje PSU del egresado, que es tres veces mayor, bordeando 0,7. Es decir, el puntaje de ingreso de los estudiantes en la PSU resulta mucho más predictivo de los resultados de sus egresados al término de una carrera que los años de acreditación de ésta.

En un análisis más detallado, la Tabla N° 5 muestra el promedio de logro en la prueba INICIA de los egresados de acuerdo a la cantidad de años de acreditación de sus carreras. Para el 2009 se muestra el pro-

²¹ Sólo hay información sobre la prueba de conocimiento pedagógicos (PCP) para el 2010. El 2009 esta prueba no se rindió.

TABLA N° 4: CORRELACIÓN BIVARIADA ENTRE PUNTAJE EN INICIA, PSU Y AÑOS DE ACREDITACIÓN DE LA CARRERA

Correlación bivariada entre las variables principales 2009				
	PSU	Puntaje PCD	Acreditación carrera	
PSU	1			
Puntaje PCD	0,688*	1		
Acreditación carrera	0,124*	0,119*	1	

Correlación bivariada entre las variables principales 2010				
	PSU	Puntaje PCD	Puntaje PCP	Acreditación carrera
PSU	1			
Puntaje PCD	0,726*	1		
Puntaje PCP	0,573*	0,581*	1	
Acreditación carrera	0,331*	0,228*	0,189*	1

PCP: Prueba de conocimientos pedagógicos.

PCD: Prueba de conocimientos disciplinarios.

medio en la prueba de conocimientos disciplinarios (PCD) y el 2010 se agrega la prueba de conocimientos pedagógicos (PCP) que se aplicó por primera vez ese año. Se puede apreciar, además, la cantidad de carreras y el número de alumnos considerados en la muestra según años de acreditación.

En primer lugar, se desprende de la tabla que el puntaje en la prueba de conocimientos disciplinarios al egreso (PCD) 2009 y 2010 de aquellos egresados de carreras con dos años de acreditación es menos 50% y no difiere significativamente²² del logro de los egresados de carreras no acreditadas. Por otro lado, aquellos egresados de carreras acreditadas por tres, cuatro y cinco años contestan en promedio más de la mitad de la prueba correctamente. Sin embargo, para el año 2009, el grupo de alumnos pertenecientes a carreras acreditadas por tres años obtiene resultados significativamente mayores que aquellos egresados de carreras con cuatro o cinco años de acreditación. Para el año 2010

²² Todas las diferencias significativas de aquí en adelante son calculadas al 95% de confianza.

TABLA N° 5: RELACIÓN ENTRE EL PUNTAJE DE LOS EGRESADOS EN LA PRUEBA INICIA Y LOS AÑOS DE ACREDITACIÓN DE LAS CARRERAS

INICIA 2009: Puntajes promedio de los egresados de cada grupo de carreras						
		No acreditadas	2 años	3 años	4 años	5 años
Total	Puntaje PCD					
	(en % resp. correctas)	49%	45%	57%	51%	53%
	N° carreras	2	4	9	4	5
	N° alumnos	54	244	453	220	156
INICIA 2010: Puntajes promedio de los egresados de cada grupo de carreras						
		No acreditadas	2 años	3 años	4 años	5 años
Total	Puntaje PCD					
	(en % resp. correctas)	47%	46%	54%	52%	53%
	Puntaje PCP					
	(en % Resp. correctas)	44%	41%	48%	47%	51%
	N° carreras	2	4	8	5	9
	N° alumnos	56	279	476	184	457

Nota: Los puntajes de los egresados en la prueba INICIA se expresan en % de respuestas correctas.
PCP: Prueba de conocimientos pedagógicos.
PCD: Prueba de conocimientos disciplinarios.

no se encuentran mayores diferencias entre las carreras acreditadas por tres, cuatro y cinco años, tanto en la prueba de conocimientos disciplinarios como en la prueba de conocimientos pedagógicos.

En síntesis, a pesar de que existe una correlación positiva y significativa entre acreditación y resultados en INICIA, este análisis indica que el número exacto de años asignado por los procesos de acreditación a las carreras de pedagogía básica no guarda una relación directa con los conocimientos con que sus estudiantes finalizan su programa de estudio. Es decir, no necesariamente egresan de las carreras acreditadas por más años alumnos con mejores resultados en INICIA o, lo que es lo mismo, más años de acreditación de una pedagogía no significa necesariamente egresados con mayor acervo de conocimientos disciplinarios o pedagógicos.

Para observar si existe la misma relación positiva entre INICIA y años de acreditación para todas las agencias acreditadoras, se analiza

para cada una de ellas la correlación entre el puntaje en las pruebas y años de acreditación, tal como se muestra en la Tabla N° 6.

En la Tabla N° 6 se pueden observar las diferencias existentes entre las distintas agencias al correlacionar el porcentaje de logro en las pruebas y los años de acreditación de las carreras de cada estudiante considerado en la muestra. En la prueba de conocimientos disciplinarios (PCD) el año 2009, salvo por la agencia 2, todas las otras agencias muestran una correlación positiva y significativa. Para los puntajes de INICIA en el año 2010, sin embargo, dos de las cuatro agencias muestran una correlación negativa o no significativa entre años de acreditación otorgados y el logro de los estudiantes. En la prueba de conocimientos pedagógicos (PCP) el año 2010 la correlación es negativa o no significativa para tres de las cuatro agencias que muestran variación en los años de acreditación otorgados y solamente es positiva para el caso de la agencia 5.

Se puede obtener un panorama más detallado al ver qué sucede con el logro promedio de los egresados dependiendo de la agencia acreditadora, como se muestra en las Tablas N°s. 7 y 8. La Tabla N° 7 resume información sobre el promedio en la prueba INICIA 2009 de conocimientos disciplinarios de los alumnos egresados de carreras acreditadas por un determinado número de años y por una agencia específica. Además se agrega el número de carreras por agencia y el número de estudiantes muestreados para cada caso. Se realiza lo mismo

TABLA N° 6: CORRELACIÓN ENTRE PUNTAJE DE LOS EGRESADOS EN INICIA Y AÑOS DE ACREDITACIÓN DE LA CARRERA POR AGENCIA ACREDITADORA

Pruebas de conocimientos disciplinarios (PCD) y de conocimientos pedagógicos (PCP)			
Agencia	2009 PCD	2010 PCD	PCP
Agencia 1†	—	—	—
Agencia 2	−0,4866*	−0,4732*	−0,5657*
Agencia 3	0,1648*	0,1881*	0,1193
Agencia 4	0,2144*	0,0828	0,0256
Agencia 5	0,3390*	0,3536*	0,3197*

† Las carreras de la muestra acreditadas por la agencia 1 obtuvieron todas cinco años, por lo que la falta de variación impide calcular la correlación para esta agencia.

TABLA N° 7: RELACIÓN ENTRE EL PUNTAJE EN LA PRUEBA INICIA Y AÑOS DE ACREDITACIÓN POR AGENCIA ACREDITADORA EN EL AÑO 2009

Puntajes promedio de los egresados de cada grupo de carreras					
	No acreditadas	2 años	3 años	4 años	5 años
Agencia 1					
Puntaje PCD				50%	
N° carreras					1
N° alumnos					19
Agencia 2					
Puntaje PCD		65%		48%	
N° carreras		1		1	
N° alumnos		21		56	
Agencia 3					
Puntaje PCD		43%	57%	51%	50%
N° carreras		2	3	2	2
N° alumnos		134	123	138	74
Agencia 4					
Puntaje PCD			51%		57%
N° carreras			3		1
N° alumnos			167		54
Agencia 5					
Puntaje PCD	49%	45%	64%	56%	67%
N° carreras	2	1	3	1	1
N° alumnos	54	89	163	26	9

Nota: Los puntajes de los egresados en la prueba INICIA se expresan en % de respuestas correctas.
PCP: Prueba de conocimientos pedagógicos.
PCD: Prueba de conocimientos disciplinarios.

en la Tabla N° 8 para el año 2010, considerando también la prueba de conocimientos pedagógicos.

Por lo tanto, cada celda se ubica en la intersección de un determinado número de años de acreditación y una agencia en específico, dando información sobre el puntaje en cada prueba, la cantidad de carreras y el número de alumnos muestreados. Las celdas en blanco indican que la agencia no acreditó a ninguna carrera por el número de años con que se cruza en esta intersección²³.

²³ Para observar los datos con mayor detalle se adjuntan en el Anexo A dos tablas, una para el año 2009 y otra para el año 2010, en las que se muestran estadísticos descriptivos de los resultados de los estudiantes, años de acreditación y agencia acreditadora por carrera. Se mantienen en anonimato las instituciones, ya que no es el fin de este reporte marcar diferencias entre instituciones sino mostrar el funcionamiento del sistema en su conjunto.

TABLA N° 8: RELACIÓN ENTRE EL PUNTAJE EN LA PRUEBA INICIA Y AÑOS DE ACREDITACIÓN POR AGENCIA ACREDITADORA EN EL AÑO 2010

Puntajes promedio de los egresados de cada grupo de carreras					
	No acreditadas	2 años	3 años	4 años	5 años
Agencia 1					
Puntaje PCD					69%
Puntaje PCP					57%
N° carreras					3
N° alumnos					192
Agencia 2					
Puntaje PCD		65%		47%	
Puntaje PCP		57%		40%	
N° carreras		1		1	
N° alumnos		12		49	
Agencia 3					
Puntaje PCD		44%	52%	53%	50%
Puntaje PCP		40%	48%	47%	42%
N° carreras		2	3	2	2
N° alumnos		129	191	75	74
Agencia 4					
Puntaje PCD			50%		52%
Puntaje PCP			45%		44%
N° carreras			2		2
N° alumnos			145		87
Agencia 5					
Puntaje PCD	47%	46%	62%	54%	65%
Puntaje PCP	44%	40%	52%	54%	51%
N° carreras	2	1	3	2	2
N° alumnos	56	138	140	60	104

Nota: los puntajes de los egresados en la prueba INICIA se expresan en % de respuestas correctas.

PCP: Prueba de conocimientos pedagógicos.

PCD: Prueba de conocimientos disciplinarios.

A partir de la información expuesta en las tablas se puede observar en detalle que en muchos casos los resultados de los egresados van en sentido contrario al número de años de acreditación de las carreras o no muestran diferencias significativas entre carreras acreditadas por distinto número de años.

En términos generales, se puede distinguir en la mayoría de los casos una diferencia en los resultados de los egresados de carreras acreditadas por dos años o menos con los egresados de carreras de tres años o más, pero dentro de estos grupos no es posible probar diferencias en

los resultados que favorezcan a aquellas carreras acreditadas por mayor número de años.

En resumen, se puede decir que considerando la totalidad del sistema se ha encontrado una relación positiva pero muy débil entre años de acreditación de las carreras de pedagogía y resultados finales en INICIA, relación que se distorsiona al analizarla considerando la agencia acreditadora. A nivel de cada agencia, en efecto, no se encuentran patrones de resultados consistentes —respecto a la eventual relación entre más años de acreditación de la carrera y mejores puntajes de los egresados en la prueba INICIA— que pudieran ser útiles para decidir dónde estudiar la carrera o para los gestores de política educacional a la hora de analizar antecedentes sobre la calidad de la formación adquirida por los futuros docentes.

No obstante, se podría argumentar que el puntaje promedio de los alumnos al egresar, en términos absolutos, puede no reflejar la calidad del proceso formativo por cuanto este puntaje no considera los conocimientos y habilidades de entrada de los alumnos. Por este motivo, habría que considerar la diferencia entre lo que traen los alumnos al ingresar y el logro final, una forma simplificada de apreciar la contribución de cada carrera a incrementar el nivel de conocimientos de sus estudiantes (es decir, una forma de “valor agregado”). Éste es el enfoque del análisis que se expone a continuación.

6. Análisis multivariado:

¿Refleja la acreditación la calidad de un programa, entendida ésta como su contribución a los conocimientos de sus alumnos? ¿Existen diferencias entre las distintas agencias acreditadoras al respecto?

6.1. Metodología

Para responder a esta pregunta se tomaron los puntajes PSU promedio de los estudiantes que rindieron la prueba INICIA y los porcentajes de logro promedio en las pruebas INICIA por carrera para relacionarlos entre sí y con los años de acreditación de sus programas. Para esto, se realizó en primer lugar una estimación que pretende predecir el puntaje en INICIA promedio de cada carrera a partir de la PSU, mediante un modelo de regresión lineal simple.

Se sostiene que considerar los residuos obtenidos por institución a partir de un análisis de regresión lineal simple entre INICIA y la PSU

permite distinguir de manera simple y clara a aquellas instituciones que por diversos motivos se ubican sobre o bajo el puntaje INICIA predicho por la PSU²⁴. Lo que nos interesa de las regresiones es lo que no se logra explicar con las variables independientes, de ahí nuestro interés en los residuos, pues contienen la contribución de las carreras al puntaje INICIA promedio que no queda explicado por PSU promedio de los mismos estudiantes al ingresar. Estos análisis asumen que la PSU no está correlacionada con estos residuos²⁵. Considerando que este supuesto puede resultar cuestionable, los autores probaron los análisis con una modelización más compleja cuyos resultados son concurrentes con los presentados en este artículo, lo que nos permite confiar en la robustez de los mismos²⁶.

Además, se realizaron estimaciones mediante un modelo de regresión lineal múltiple, que consideró los resultados en INICIA como variable dependiente, controlando por los años de acreditación y la PSU promedio de los egresados de cada institución. De este modo se puede calcular el efecto de los años de acreditación de una carrera sobre el puntaje en la prueba INICIA, controlando por el nivel inicial de conocimiento de sus egresados.

Para evitar que los resultados estén sesgados por incluir los puntajes iniciales de quienes desertan o se retrasan en la carrera, sólo se consideraron los puntajes PSU de quienes se obtiene información (INICIA) al final de la carrera. Asimismo, y como se expuso en el estudio exploratorio (sección 6), se realizó un cuidadoso análisis de sesgo muestral, para verificar que los resultados por institución no dependan del subconjunto de la población al que se estaba observando.

²⁴ Es importante enfatizar que se trata de una relación de efectos agregados: puntaje INICIA agregado por carrera y puntaje PSU agregado por carrera, de forma que el análisis se centra en las instituciones y no en los individuos.

²⁵ Metodológicamente, para que la distancia con respecto a la predicción lineal represente una medida de la efectividad de cada institución en términos de valor agregado, se debe suponer que no existe una correlación entre el puntaje PSU de quienes ingresan a una institución y la efectividad de éstas. Dado que no es posible probar esta relación empíricamente, debe reconocerse la limitación de estos resultados, que se basan en el supuesto de que la efectividad para generar mejoras en los alumnos en una institución no guarda relación clara con las características iniciales de sus matriculados.

²⁶ Esta modelización fue presentada en un trabajo actualmente en revisión para publicación.

Se presentan en la sección 6.2 tres gráficos que muestran para el año 2009 y 2010 la nube de puntos de las carreras consideradas en este estudio y su posición en relación con el puntaje promedio en las pruebas INICIA (de conocimientos disciplinarios y pedagógicos) y el puntaje promedio PSU de los estudiantes que rindieron la prueba. Se grafica en cada uno de éstos la predicción lineal (de puntajes en INICIA dados los puntajes de ingreso en la PSU) y el intervalo de confianza de la predicción, a fin de establecer para qué carreras la PSU predice el logro de los estudiantes en la prueba INICIA y en cuáles no, distinguiendo la agencia acreditadora.

6.2. Resultados análisis multivariado

Desde el punto de vista de la calidad de una institución formadora se puede afirmar que una medida de aquella calidad es, además de los resultados absolutos de sus alumnos al egresar, producir un avance mayor que lo esperable, dadas las condiciones de entrada de sus estudiantes.

Los Gráficos Nos. 1, 2 y 3 muestran la relación entre PSU e INICIA para las tres pruebas que se están analizando (PCD 2009, PCD 2010 y PCP 2010 respectivamente)²⁷. La línea representa la relación predicha en términos probabilísticos entre puntaje PSU y puntaje en INICIA, en otras palabras, el puntaje esperado en las pruebas INICIA dado un determinado puntaje PSU. Cabe destacar que la correlación entre PSU y la prueba INICIA por carrera es superior a 0,9, por lo que puede considerarse a la PSU como un buen predictor de los resultados en las pruebas INICIA.

Cada punto representa una carrera de la muestra, el número que la acompaña representa los años de acreditación del programa y la forma de cada punto (carrera) indica la agencia que realizó el proceso de acreditación de la carrera. La zona gris de los gráficos representa el intervalo de confianza del análisis (al 95%), es decir, todos aquellos puntos que se encuentran dentro del área gris no difieren significativamente respecto a la predicción lineal.

²⁷ Si bien los resultados se muestran gráficamente, los resultados de las regresiones utilizadas para el cálculo de los gráficos se muestran en el Anexo B. Aquí se puede ver también cómo se mantienen los resultados utilizando distintos criterios para la selección de la muestra.

GRÁFICO N° 1: RELACIÓN PSU-INICIA Y AÑOS DE ACREDITACIÓN POR INSTITUCIÓN PRUEBA DE CONOCIMIENTOS DISCIPLINARIOS 2009

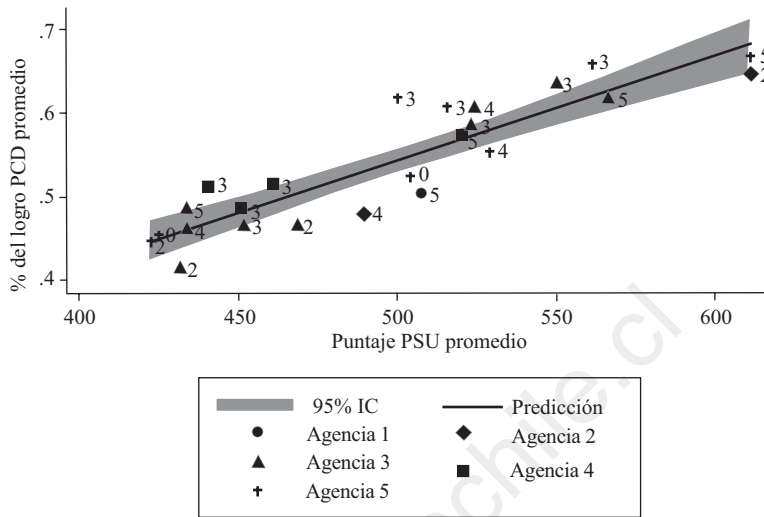


GRÁFICO N° 2: RELACIÓN PSU-INICIA Y AÑOS DE ACREDITACIÓN POR INSTITUCIÓN PRUEBA DE CONOCIMIENTOS DISCIPLINARIOS 2010

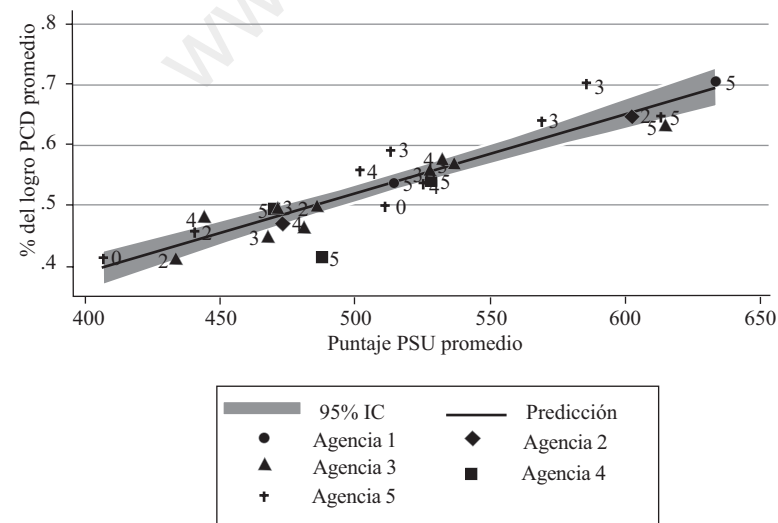
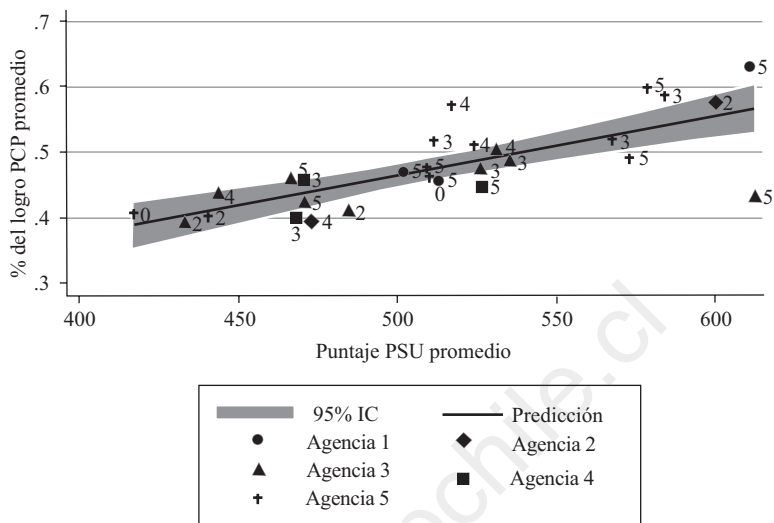


GRÁFICO N° 3: RELACIÓN PSU-INICIA Y AÑOS DE ACREDITACIÓN POR INSTITUCIÓN PRUEBA DE CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS 2010



Las carreras que se ubican sobre el intervalo de confianza muestran una contribución positiva de la carrera al logro de sus egresados ya que el puntaje final de éstos supera a la predicción de la PSU. Esto significa que sus alumnos han obtenido un puntaje en la prueba INICIA superior a lo esperado para su puntaje PSU de ingreso. Al contrario, las carreras que se encuentran bajo la zona gris muestran un logro de sus estudiantes en INICIA bajo lo esperado para su puntaje PSU.

Para interpretar estos gráficos se debe comparar carreras que tengan condiciones similares de ingreso de los estudiantes (puntajes PSU) y observar si aquellas que más contribuyen al logro final de sus alumnos (las que se ubican por encima de la zona gris) obtienen más años de acreditación que aquellas que están bajo la zona gris.

Si la acreditación valorara primordialmente la contribución de la carrera a los conocimientos de los estudiantes, veríamos un patrón en el que los años de acreditación sobre el intervalo de confianza serían mayores que los de las carreras que están bajo de él. Tal como se aprecia en los Gráficos N°s. 1, 2 y 3, no existe un patrón de este tipo y, además,

buena parte de las carreras que tienen cinco años de acreditación están bajo la zona gris mientras que varias carreras acreditadas por tres años se encuentran sobre este umbral.

En el mismo sentido, al comparar carreras con estudiantes de similar PSU (condiciones de ingreso) y que obtienen distintos niveles de logro en la prueba INICIA (resultados de egreso), se observa que no necesariamente aquellas carreras con mayor puntaje INICIA obtienen más años de acreditación, sino que esta relación es más bien azarosa. Por ejemplo, en el caso de la prueba de conocimientos pedagógicos, para carreras con alumnos que se ubican entre los 500 y 550 puntos PSU, puede observarse en el Gráfico N° 3 que aquellas que contribuyen más a sus logros al egreso obtuvieron tres o cuatro años de acreditación, y, paradójicamente, aquellas donde los estudiantes alcanzaron resultados más bajos que lo esperable según sus puntajes PSU, obtuvieron cinco años de acreditación. Esto indica que el número de años de acreditación no guarda relación con la contribución de cada carrera al conocimiento de sus estudiantes.

Al comparar lo que sucede entre agencias, tampoco es posible encontrar un patrón que ordene a las instituciones según el número de años de acreditación en relación con la contribución de cada carrera al nivel de conocimiento de sus estudiantes. No se puede apreciar con precisión que alguna agencia otorgue mayor número de años de acreditación a carreras que contribuyan positivamente a los resultados en las pruebas INICIA de sus estudiantes.

Para corroborar los resultados que muestran los gráficos, se realizaron estimaciones mediante un modelo de regresión múltiple que mide el efecto de los años de acreditación sobre el puntaje promedio de las carreras en la prueba INICIA, controlando por el puntaje PSU de sus egresados. Los resultados se exponen en la Tabla N° 9.

Se realizó esta operación para ambos años y se encontró un coeficiente no significativo de los años de acreditación sobre el logro promedio en INICIA en todas las pruebas. Esto comprueba que al controlar por las características iniciales de los egresados, una mayor cantidad de años de acreditación no se relaciona con carreras que logren mejores resultados en la prueba INICIA. Al igual que anteriormente, se calculó la robustez de estos resultados utilizando criterios más exigentes para la selección de la muestra y los resultados se mantienen para todas las esti-

TABLA N° 9: REGRESIÓN MÚLTIPLE: RESULTADOS EN LA PRUEBA INICIA POR CARRERA EN FUNCIÓN DE LA PSU DE SUS EGRESADOS Y SUS AÑOS DE ACREDITACIÓN

Variab	(1) PCD 2009	(2) PCD 2010	(3) PCP 2010
PSU	0,00122*** (0,000135)	0,00135*** (0,000119)	0,000891*** (0,000150)
Años de acreditación	0,00115 (0,00544)	-0,00415 (0,00501)	-0,00627 (0,00631)
Constante	-0,0694 (0,0646)	-0,141** (0,0571)	0,0323 (0,0720)
Observaciones	24	26	26
R-cuadrado	0,812	0,862	0,619
Número de agencias	5	5	5

Errores estándar entre paréntesis.

*** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1.

maciones²⁸. Sin embargo, es necesario señalar que la desventaja de esta estimación es que no permite diferenciar claramente el comportamiento de las agencias, a diferencia de lo que muestran los resultados gráficos.

7. Discusión y conclusiones

7.1. Síntesis de hallazgos

En un sistema coherente de aseguramiento de la calidad de la formación inicial de profesores, esperaríamos que existiera una relación positiva entre las evaluaciones oficiales de los procesos formativos de los programas, representadas por la acreditación, y los resultados que exhiben sus egresados en los exámenes nacionales de egreso. Este estudio muestra, sin embargo, que la correlación entre el número de años de acreditación otorgado a las carreras de pedagogía básica y el nivel de conocimientos disciplinarios y pedagógicos de sus egresados, según sus resultados en las pruebas nacionales de egreso, es extremadamente débil y podría ser caracterizada como errática.

²⁸ Véanse en Anexo B los resultados de las estimaciones para las distintas muestras.

Dado que en los resultados de la formación tienen enorme peso los antecedentes académicos o condiciones de entrada de los estudiantes a las carreras de pedagogía, y no sólo la calidad del proceso que se les ofrece, se podría argumentar que es más adecuado esperar una relación consistente entre la calificación otorgada por el proceso de acreditación y la contribución de la carrera a los resultados finales de sus egresados, considerando los puntajes de entrada de éstos. La segunda parte del estudio (sección 6) se hace cargo de esto y analiza la relación entre PSU, INICIA y años de acreditación, en el entendido que al focalizarse en las características del proceso formativo, los años de acreditación podrían reflejar la contribución de una carrera a los conocimientos de salida de sus estudiantes (INICIA) dados sus conocimientos al ingresar (PSU). Tampoco en este caso se encontró una relación entre el número de años de acreditación del programa y su aporte a los logros de egreso de los candidatos a profesor.

La capacidad que tiene un proceso formativo de impulsar el aprendizaje o avance de los estudiantes es una medida incuestionable de la calidad de dicho proceso, que se esperaría fuera consistente con la calificación otorgada por los procesos de acreditación expresada en número de años de acreditación. Sin embargo, la evidencia empírica presentada aquí muestra que la calificación otorgada por la acreditación a las carreras de pedagogía no es concurrente con sus resultados finales ni tampoco con el aporte de las carreras al nivel de conocimiento de sus estudiantes dado el rendimiento que sería predecible según sus puntajes al ingreso.

Adicionalmente, los patrones de relación entre años de acreditación y logros en INICIA difieren entre agencias (ya sea que se tomen sólo los puntajes finales o que se considere la relación entre PSU y resultados en INICIA), por lo que se puede señalar que no resulta neutral cuál sea la agencia responsable de acreditar una determinada carrera.

7.2. Discusión e implicancias

Dada la importancia que en los últimos años ha probado tener la calidad docente sobre los resultados de los escolares²⁹, la política edu-

²⁹ En Chile: D. Bravo, D. Falck, R. González, J. Manzi y C. Peirano (2008); M. G. León, J. Manzi y R. Paredes (2009). En el extranjero: S. Kukla-Acevedo (2009); E. Hanushek, J. Kain, D. O'Brien y S. Rivkin (2005); S. Rivkin, E. Hanushek y J. Kain (2005); E. A. Hanushek (2004).

cacional chilena ha dado pasos significativos para mejorar la formación inicial de profesores acentuando la rendición de cuentas e incrementando la información pública disponible sobre calidad de las instituciones formadoras y sobre los resultados que logran sus egresados. En esta línea se ha establecido la obligatoriedad de la acreditación de las carreras de pedagogía e instalado exámenes de egreso cuyos resultados son públicos por institución formadora desde 2011. Ambos procesos de evaluación, uno más enfocado en los procesos y condiciones institucionales (la acreditación) y otro focalizado en los resultados (los exámenes para egresados), generan indicadores de calidad de la formación, que como hemos visto no son consistentes entre sí, inconsistencia que sólo puede ser fuente de confusiones tanto para el público como para las propias instituciones y sus esfuerzos formativos.

Varias son las fuentes posibles para interpretar la inconsistencia encontrada. En primer lugar, y como se describió al inicio de este artículo, la acreditación considera diversos criterios al calificar los programas de formación, no todos ellos necesariamente relacionados con la capacidad de la institución para promover el aprendizaje de sus estudiantes. Es así como pesa en la calificación la evaluación de condiciones mínimas de operación tales como la infraestructura o la capacidad de autorregulación. Si éstas son las variables que determinaron con mayor peso la calificación de un programa, entonces no es de extrañar que dicha calificación no prediga necesariamente los resultados de sus egresados. Incluso los criterios que están más relacionados con los resultados de la formación son bastante generales y no consideran características específicas que pueden contribuir a la calidad de la formación de profesores. Para ilustrar algunos de estos criterios que son considerados en los procesos de acreditación de las pedagogías en otros países y que la evidencia comparada ha encontrado fuertemente ligados a una formación más eficaz se pueden mencionar los siguientes:

- Relación y coherencia entre la malla curricular y cada uno de sus cursos con los estándares o competencias de egreso esperados para los futuros profesores.
- Integración entre disciplina y didáctica específica de la disciplina.
- Profunda y temprana integración de experiencias prácticas en el ámbito escolar.

- Calificación del cuerpo académico que considere su experiencia actual en aula y su vinculación con el mundo escolar.
- Coherencia de las formas de evaluación de los alumnos durante la formación y al egreso y titulación con las competencias que de acuerdo a los estándares nacionales se espera demuestren, entre otros³⁰.

Otra fuente de inconsistencia entre los resultados en INICIA y las medidas de acreditación es la falta de condiciones que aseguren la confiabilidad y la comparabilidad de los procesos llevados adelante por las distintas agencias. La elección de la agencia acreditadora por parte de la institución, la determinación del arancel a través de una negociación entre agencia e institución, la falta de estandarización de procesos tales como la capacitación de los pares evaluadores o el criterio que se debe utilizar para determinar el número de años de acreditación en caso de que la calidad observada para diferentes sedes de un mismo programa sea heterogénea, son todos factores que introducen sesgos en la evaluación. De todo lo anterior se cuenta con evidencia reciente a partir del estudio (i) de los acuerdos de acreditación de las carreras de pedagogía básica publicados a la fecha, (ii) de todos los procesos de acreditación de las carreras de acreditación del sector educación, y (iii) de los documentos que establecen las normativas y lineamientos para los procesos de acreditación (Domínguez, Bascopé, Carrillo *et al.*, 2012b). Estos estudios muestran que los procesos de acreditación sólo cubren parcialmente los criterios de calidad requeridos para evaluar y que los criterios de resultados son precisamente los menos representados en los acuerdos de acreditación, que la asignación entre agencia e institución formadora presenta claros patrones, y que la mayoría de los procesos de acreditación no se encuentran normados sino que más bien quedan al arbitrio de las agencias acreditadoras.

Finalmente, otro aspecto que puede haber incidido se refiere a la escala de calificaciones utilizada. Nuestro estudio muestra que la actual escala utilizada para calificar la calidad de las carreras que se acreditan (acreditando desde uno a siete años) no discrimina entre instituciones, si

³⁰ Darling-Hammond y Bransford, 2005; Darling-Hammond, 2006; Levine, 2006; NCATE, 2008; National Research Council, 2010; Varas *et al.*, 2008; Sotomayor *et al.*, 2010; Quality Assurance Agency, QAA, 2007; Teacher Development Agency, TDA 2006 y 2008; Teacher Education Accreditation Council, TEAC, 2009.

es que se considera como criterio externo el nivel de conocimientos que muestran sus egresados. Sin duda que ocho categorías de calidad (incluyendo la categoría “no acredita”) representan un exceso de distinciones para las agencias y para los pares evaluadores y es posible hipotetizar que el sistema de calificaciones funcionaría mejor —y probablemente en forma más consistente con los resultados de los egresados— si el número de categorías para valorar la calidad fuera menor, por ejemplo: no acreditadas, acreditadas y sobresalientes³¹.

A la inversa, también sería posible interpretar la débil relación entre acreditación y resultados en exámenes de egreso atendiendo a las eventuales limitaciones de utilizar los puntajes de INICIA como un indicador completo de los resultados de la formación pedagógica. Ya se señaló que estos exámenes miden conocimientos disciplinarios y pedagógicos, sin incluir, por ejemplo, la evaluación de las habilidades para utilizar tales conocimientos al enseñar. Entonces, aun si suponemos que los procesos de acreditación evalúan de modo válido y confiable dimensiones relevantes para el aprendizaje de los futuros profesores, las calificaciones asignadas por la acreditación podrían resultar inconsistentes con los puntajes de los estudiantes en los exámenes de egreso si éstos no capturan adecuadamente los resultados que se esperan del proceso de formación de un profesor.

Todas estas posibles fuentes de inconsistencia entre ambos indicadores de calidad llaman a que tanto la evaluación de los procesos a través de la acreditación como la evaluación de los resultados de las instituciones a través de exámenes de egreso sean perfeccionadas, más que a cuestionar la necesidad de que los resultados de esas evaluaciones sean coherentes. Esto, especialmente si en lugar de indicadores de resultados finales utilizamos medidas de valor agregado de las instituciones a los conocimientos y habilidades de sus estudiantes.

El debate en torno a cuán importante debe ser la valoración de los procesos de formación *versus* la evaluación de los resultados está en pleno desarrollo (Amaral, 2010). El informe sobre profesores de la OCDE (2005) propone que para aumentar la innovación y diversidad de acercamientos en la formación de profesores se debe poner énfasis

³¹ Esto es consistente con la reciente propuesta de Araneda, Bernasconi, Brunner y Lemaitre en relación con las necesarias modificaciones al sistema nacional de acreditación en general, publicada en www.brunner.cl el 16 de mayo de 2012.

en los resultados (*outcomes*) de los programas, más que en sus recursos, currículum y procesos. La evidencia internacional muestra que en los últimos años las políticas sobre acreditación y regulación de la calidad docente han tenido gran dinamismo, observándose un movimiento desde centrar su foco en la regulación de los procesos y currículos de la formación de profesores, hacia los resultados, lo que un profesor debe “saber” y “saber hacer” (Eurydice, 2006). Sin embargo, hay quienes opinan que estos procesos se están encaminando rápidamente hacia la clasificación y los *rankings*, dejando de lado aspectos como la docencia y los procesos de formación (Amaral, 2010) y desestimando el valor agregado o contribución de la formación docente a los resultados (Bennett, 2001).

El dilema de complementar evaluaciones de procesos con evaluaciones de los resultados *versus* reducir o sustituir completamente la evaluación de procesos por la de resultados no es nuevo. Debates similares se han dado a nivel internacional y en Chile en el campo del desempeño de las escuelas como de los profesores en ejercicio (Isoré, 2009). Priorizar los resultados en procesos de *accountability* o rendición de cuentas a la hora de establecer consecuencias pone el foco, sin duda, en aquello que es prioritario, sin embargo los procesos evaluativos deben tener también un valor informativo (o formativo) respecto de las acciones que llevan a tales resultados, de modo que sea posible monitorear permanentemente los esfuerzos que se despliegan para alcanzarlos. La solución, nos parece, es el complemento de estos dos tipos de evaluación y de los indicadores que ellos aportan y no la sustitución de uno por otro. Las inconsistencias encontradas en este estudio nos deben llevar a optimizar los procesos de acreditación y los criterios considerados en ella y no a reemplazar esta calificación por evaluaciones de resultados de los estudiantes en sus exámenes de egreso. Sin embargo, para que esta complementariedad sea posible, es indispensable velar por la coherencia del sistema de rendición de cuentas o al menos explicitar públicamente de qué modo se deben interpretar las eventuales diferencias entre las calificaciones obtenidas en la acreditación y en los resultados alcanzados por los estudiantes al egreso.

En los sistemas más sólidos para asegurar la calidad de los egresados de pedagogía la coherencia se obtiene refiriendo los procesos de acreditación a estándares tanto de procesos y condiciones institucio-

nales como de resultados que deben alcanzar los egresados (Ingvarson *et al.*, 2006; Rothstein *et al.*, 2009). La consistencia se logra en estos casos porque los resultados de quienes egresan forman parte integral de la evaluación de las instituciones a la hora de acreditarse, y porque los criterios de acreditación incluyen factores clave, claramente relacionados con lograr un buen nivel de formación de sus egresados.

En Chile, los criterios para la acreditación de carreras de educación no consideran en absoluto los resultados entendidos de esta manera. Los únicos resultados mencionados en los documentos de CNA-Chile dicen apreciar las tasas de retención, las de aprobación y las de titulación de una carrera. Tampoco existen definiciones específicas de las características que se esperarían de un programa de pedagogía básica. Esto debe corregirse.

Ahora bien, ¿qué indicadores de resultados de la formación utilizar para dar cuenta de la calidad de los programas?, ¿resultados de los egresados en relación con un estándar o indicadores del valor agregado o del aporte de las instituciones? Nos parece que en un país donde a pesar de los pasos que ha dado la política educacional los últimos años, la regulación de la oferta de educación superior es exigua, y donde aún los requisitos de ingreso son bajos, es importante que si se considera la diferencia que hace la institución formadora en la preparación (el valor agregado o contribución positiva), esto se haga considerando siempre la proporción de los egresados que alcanzan el estándar esperado para ejercer su profesión.

Futuros análisis sobre la relación entre acreditación y resultados de la formación debieran: (a) estudiar el comportamiento de ambos indicadores si se utilizan escalas dicotómicas (por tramos de años de acreditación y distinguiendo aprobados de reprobados en INICIA³²), (b) estudiar la validez predictiva de los puntajes de los egresados en los exámenes nacionales observando su desempeño efectivo o el impacto en el aprendizaje de los escolares de los titulados una vez que ejerzan, y (c) indagar sobre las posibles fuentes de imprecisión que aquí se enumeraron para los procesos de acreditación.

³² Esto sólo es posible con los datos de INICIA 2011 que establecen niveles de logro de los examinados y la proporción de ellos que los alcanza en cada institución.

ANEXO A:
TABLAS DESCRIPTIVAS POR INSTITUCIÓN

Tabla N° A1: Descriptivos por institución de las variables consideradas año 2009

Institución	PSU				PCD INICIA				Años acredi- tación	Agencia acredi- tadora
	Prom.	DS	mín.	máx.	Prom.	DS	mín.	máx.		
1	566,5	69,5	475	671	0,62	0,16	0,45	0,86	5	3
2	421,7	61,8	296	545	0,45	0,14	0,2	0,73	2	5
3	510,8	55,0	432	575	0,61	0,18	0,32	0,98	3	5
4	437,0	59,7	314	638	0,49	0,12	0,18	0,8	5	3
5	528,1	26,7	475	592	0,60	0,09	0,45	0,82	4	3
6	550,0	40,9	468	624	0,63	0,12	0,34	0,86	3	3
7	492,6	62,2	328	601	0,48	0,14	0,16	0,84	4	2
8	455,5	67,5	317	573	0,51	0,12	0,32	0,75	3	4
9	528,7	44,2	474	625	0,56	0,14	0,16	0,77	4	5
10	561,0	36,8	476	644	0,66	0,12	0,39	0,86	3	5
11	507,2	56,7	393	637	0,62	0,12	0,34	0,84	3	5
12	435,8	61,1	309	683	0,46	0,12	0,18	0,73	4	3
13	470,7	60,4	295	608	0,51	0,14	0,14	0,77	3	4
14	430,7	58,1	336	598	0,46	0,14	0,2	0,77	0	5
15	506,8	39,3	451	620	0,53	0,14	0,27	0,84	0	5
16	510,5	33,9	458	582	0,50	0,11	0,36	0,73	5	1
17	611,0	43,2	531	715	0,65	0,11	0,41	0,86	2	2
18	520,9	29,9	465	608	0,58	0,12	0,32	0,86	3	3
19	629,1	81,4	538	762	0,67	0,13	0,48	0,86	5	5
20	477,7	45,7	368	625	0,47	0,12	0,23	0,7	2	3
21	454,2	74,0	284	618	0,49	0,13	0,23	0,75	3	4
22	520,9	27,3	478	596	0,57	0,12	0,3	0,91	5	4
23	436,8	66,9	281	673	0,41	0,13	0,14	0,77	2	3
24	445,9	70,9	287	564	0,46	0,12	0,18	0,7	3	3

Tabla N° A2: Descriptivos por institución de las variables consideradas año 2010

Institución	PSU			PCD INICIA			PCP INICIA			Años acredita- ción	Agencia acredita- dora			
	Prom.	DS	mín.	máx.	Prom.	DS	mín.	máx.	Prom.			DS	mín.	máx.
1	613,29	64,53	507	723	0,63	0,10	0,47	0,71	0,43	0,08	0,35	0,56	5	3
25	462,58	67,60	310	583	0,48	0,13	0,16	0,67	0,43	0,12	0,23	0,65	4	3
2	441,70	69,69	282	632	0,46	0,12	0,20	0,80	0,40	0,11	0,12	0,65	2	5
26	623,61	54,00	462	748	0,71	0,10	0,44	0,93	0,63	0,11	0,30	0,91	5	1
29	578,06	47,00	478	670	-	-	-	-	0,60	0,12	0,26	0,74	5	5
28	522,21	51,91	416	609	0,56	0,10	0,36	0,67	0,57	0,08	0,42	0,77	4	5
4	465,69	65,07	304	679	0,49	0,13	0,18	0,78	0,42	0,10	0,23	0,67	5	3
30	509,83	55,14	374	622	-	-	-	-	0,47	0,08	0,30	0,67	5	1
27	507,39	44,30	356	624	0,41	0,09	0,24	0,58	0,47	0,10	0,19	0,72	5	4 y 5
5	531,14	19,28	483	565	0,57	0,10	0,38	0,84	0,50	0,08	0,33	0,72	4	3
6	536,15	39,85	459	622	0,57	0,10	0,40	0,82	0,49	0,09	0,26	0,67	3	3
7	482,65	70,13	307	648	0,47	0,13	0,24	0,87	0,40	0,11	0,16	0,67	4	2
9	528,39	34,94	471	601	0,54	0,12	0,29	0,80	0,51	0,10	0,23	0,72	4	5
3	586,13	53,26	502	666	0,70	0,09	0,60	0,84	0,59	0,10	0,42	0,74	3	5
10	572,64	38,93	476	682	0,64	0,09	0,44	0,87	0,52	0,10	0,26	0,74	3	5
11	512,61	68,93	375	758	0,59	0,13	0,27	0,93	0,52	0,11	0,26	0,84	3	5
13	474,01	46,86	341	577	0,50	0,11	0,20	0,76	0,46	0,10	0,16	0,67	3	4
14	415,93	57,75	315	546	0,42	0,12	0,18	0,67	0,40	0,11	0,16	0,60	0	5
15	509,82	41,00	453	611	0,50	0,15	0,18	0,80	0,47	0,11	0,26	0,65	0	5
16	514,29	29,86	476	582	0,54	0,13	0,36	0,73	0,46	0,10	0,26	0,60	5	1
17	608,92	38,54	568	688	0,65	0,12	0,49	0,87	0,57	0,07	0,44	0,67	2	2
18	527,68	37,94	473	636	0,55	0,13	0,29	0,89	0,47	0,10	0,19	0,74	3	3
19	575,67	43,40	469	705	0,65	0,13	0,38	0,80	0,49	0,10	0,30	0,72	5	5
20	488,54	45,37	348	617	0,49	0,13	0,22	0,78	0,40	0,11	0,07	0,67	2	3
21	470,91	79,41	344	652	0,50	0,14	0,24	0,78	0,40	0,13	0,05	0,56	3	4
22	528,91	31,19	477	622	0,54	0,10	0,31	0,73	0,45	0,09	0,26	0,67	5	4
23	438,25	70,77	258	610	0,41	0,13	0,00	0,76	0,39	0,11	0,14	0,65	2	3
24	460,70	60,15	364	580	0,45	0,13	0,13	0,73	0,46	0,13	0,19	0,84	3	3

Nota: No aparecen las instituciones 8 y 12 porque no tienen información para el año 2010.

ANEXO B:
ROBUSTEZ DE LOS RESULTADOS PARA DISTINTAS MUESTRAS

Como se explicó en el cuerpo de la investigación, sólo se seleccionaron instituciones en las cuales al menos un cuarto de sus titulados había rendido la prueba INICIA para cada año, de modo que los resultados fuesen representativos de la institución y a la vez hubiese un grupo importante de instituciones en el estudio. En este anexo se presentan los principales resultados de las distintas muestras, para verificar que ellos sean robustos ante diferentes estrategias de muestreo.

Para estos efectos, se calcularon los resultados variando el criterio de selección de las instituciones a un mínimo de 30%, 40%, 50% y 60% de los titulados rindiendo la prueba. Aumentar la exigencia del criterio de selección implica una pérdida de alumnos e instituciones importante, tal como se expresa en la siguiente tabla:

TABLA N° B1: VARIACIÓN DEL TAMAÑO DE LA MUESTRA DEPENDIENDO DEL CRITERIO UTILIZADO

	Mínimo de egresados que rindieron la prueba INICIA por institución				
	25%	30%	40%	50%	60%
Año 2009					
Número de instituciones muestreadas	24	22	20	19	16
Número de egresados muestreados	1.127	1.079	945	848	707
Año 2010					
Número de instituciones muestreadas	28	26	25	22	19
Número de egresados muestreados	1.452	1.333	1.316	1.214	1.041

En las tablas que siguen, las correlaciones encontradas no varían significativamente al aumentar la exigencia para la selección de las instituciones muestreadas en el año 2010. En el año 2009, en algunas muestras, las correlaciones entre los años de acreditación y los resultados INICIA no difieren significativamente de cero, lo que refuerza el argumento de esta investigación acerca de la inexistencia de relación entre INICIA y acreditación.

En cuanto a los resultados gráficos, generados a partir del modelo de regresión simple entre INICIA y PSU, tampoco se observan mayores variaciones en la posición de las instituciones en los gráficos ni en los resultados obtenidos en el modelo de regresión, ya que los parámetros estimados no difieren significativamente para las distintas muestras (véanse Tablas N^{os}. B4, B5 y B6). En los gráficos, las instituciones que permanecen en la muestra mantienen su posición y se continúan observando carreras acreditadas por 2 o 3 años que contribuyen a superar el rendimiento inicial de sus estudiantes y carreras acreditadas por 4 o 5 años que muestran un retroceso en este aspecto.

Tras comprobar la robustez de los resultados se privilegió aquel criterio de selección de la muestra que incluyera mayor cantidad de instituciones y de estudiantes.

TABLA N° B2: CORRELACIONES DEPENDIENDO DE LA SELECCIÓN DE LA MUESTRA 2009

Correlaciones según estrategia de muestreo año 2009				
		PSU	Puntaje PCD	Acreditación carrera
Muestra con mínimo 25% de titulados con INICIA rendida	PSU	1		
	Puntaje PCD	0,688*	1	
	Acreditación carrera	0,124*	0,119*	1
Muestra con mínimo 30% de titulados	PSU	1		
	Puntaje PCD	0,69*	1	
	Acreditación carrera	0,099*	0,1026*	1
Muestra con mínimo 40% de titulados	PSU	1		
	Puntaje PCD	0,678*	1	
	Acreditación carrera	0,034	0,0173	1
Muestra con mínimo 50% de titulados	PSU	1		
	Puntaje PCD	0,685*	1	
	Acreditación carrera	0,029	0,014	1
Muestra con mínimo 60% de titulados	PSU	1		
	Puntaje PCD	0,705*	1	
	Acreditación carrera	0,061	0,037	1

TABLA N° B3: CORRELACIONES DEPENDIENDO DE LA SELECCIÓN DE LA MUESTRA 2010

Correlaciones según estrategia de muestreo año 2010		PSU	Puntaje PCD	Puntaje PCP	Acreditación carrera
Muestra con mínimo 25% de titulados con INICIA rendida	PSU	1			
	Puntaje PCD	0,726*	1		
	Puntaje PCP	0,573*	0,581*	1	
	Acreditación carrera	0,331*	0,228*	0,189*	1
Muestra con mínimo 30% de titulados	PSU	1			
	Puntaje PCD	0,719*	1		
	Puntaje PCP	0,566*	0,575*	1	
	Acreditación carrera	0,313*	0,194*	0,164*	1
Muestra con mínimo 40% de titulados	PSU	1			
	Puntaje PCD	0,719*	1		
	Puntaje PCP	0,581*	0,575*	1	
	Acreditación carrera	0,353*	0,194*	0,21*	1
Muestra con mínimo 50% de titulados	PSU	1			
	Puntaje PCD	0,723*	1		
	Puntaje PCP	0,570*	0,574*	1	
	Acreditación carrera	0,356*	0,223*	0,186*	1
Muestra con mínimo 60% de titulados	PSU	1			
	Puntaje PCD	0,732*	1		
	Puntaje PCP	0,572*	0,582*	1	
	Acreditación carrera	0,405*	0,231*	0,209*	1

TABLA N° B4: REGRESIÓN SIMPLE: PUNTAJE EN LA PRUEBA DE CONOCIMIENTOS DISCIPLINARIOS 2010 Y PSU DE SUS EGRESADOS PARA LAS DISTINTAS MUESTRAS

Variables	(1) muestra_25%	(2) muestra_30%	(3) muestra_40%	(4) muestra_50%	(5) muestra_60%
PSU	0,00131*** (0,000109)	0,00131*** (0,000118)	0,00131*** (0,000118)	0,00131*** (0,000136)	0,00133*** (0,000149)
Constante	-0,135** (0,0562)	-0,137** (0,0619)	-0,137** (0,0619)	-0,133* (0,0710)	-0,143* (0,0788)
N° de carreras	26	24	24	21	18
R-cuadrado	0,858	0,848	0,848	0,830	0,832

Errores estándar entre paréntesis.

*** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1.

TABLA N° B5: REGRESIÓN SIMPLE: PUNTAJE EN LA PRUEBA DE CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS 2010 Y PSU DE SUS EGRESADOS PARA LAS DISTINTAS MUESTRAS

Variab	(1) muestra_25%	(2) muestra_30%	(3) muestra_40%	(4) muestra_50%	(5) muestra_60%
PSU	0,000903*** (0,000155)	0,000910*** (0,000175)	0,000853*** (0,000176)	0,000755*** (0,000194)	0,000721*** (0,000215)
Constante	0,0119 (0,0804)	0,00754 (0,0916)	0,0346 (0,0917)	0,0887 (0,101)	0,108 (0,113)
N° de carreras	28	26	25	22	19
R-cuadrado	0,566	0,531	0,506	0,432	0,398

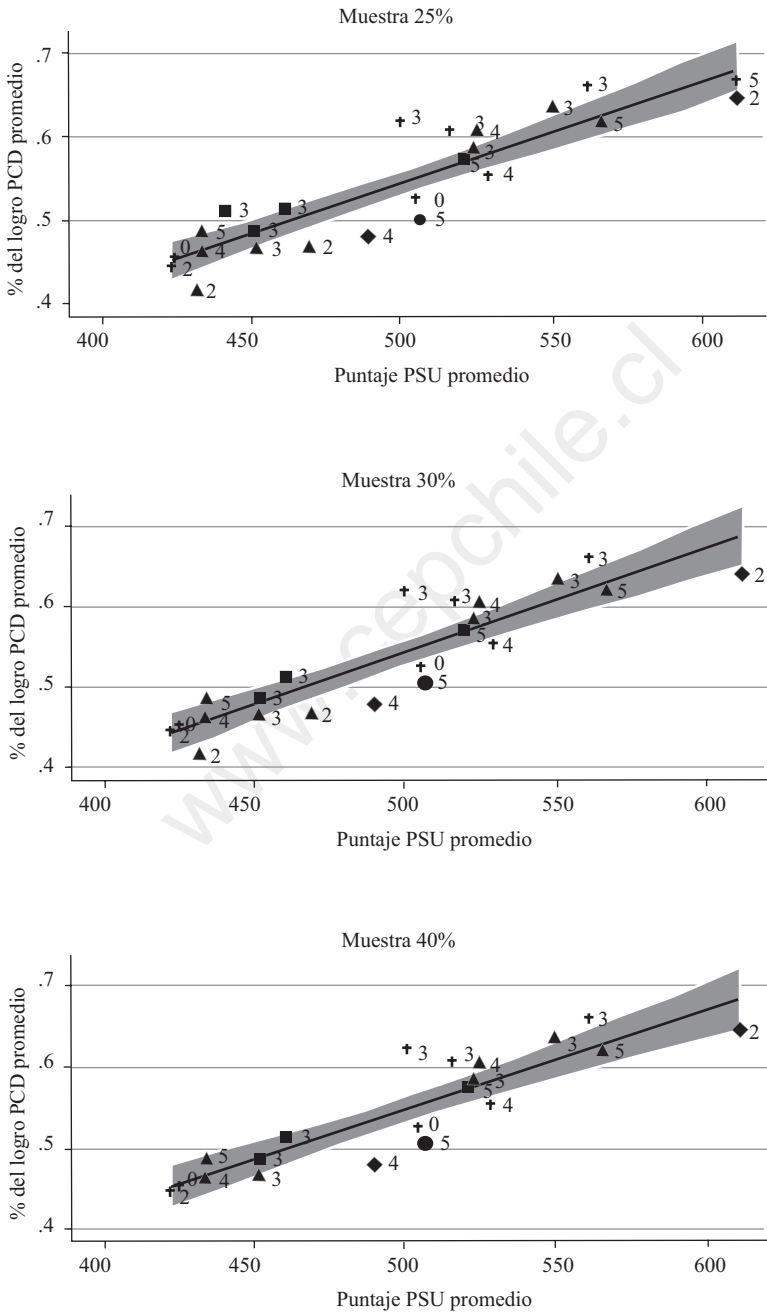
Errores estándar entre paréntesis.
*** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1.

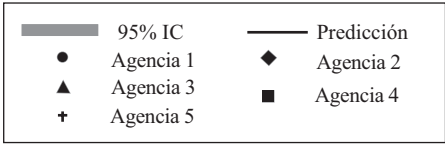
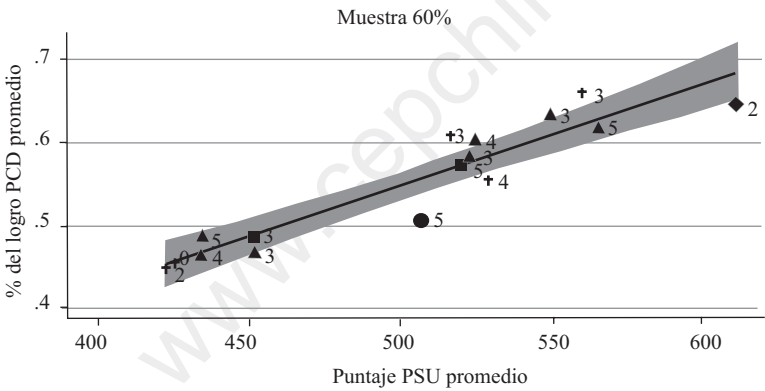
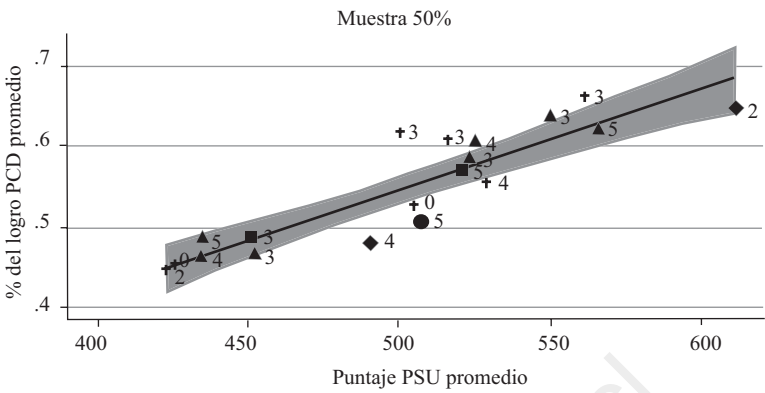
TABLA N° B6: REGRESIÓN SIMPLE: PUNTAJE EN LA PRUEBA DE CONOCIMIENTOS DISCIPLINARIOS 2009 Y PSU DE SUS EGRESADOS PARA LAS DISTINTAS MUESTRAS.

Variab	(1) muestra_25%	(2) muestra_30%	(3) muestra_40%	(4) muestra_50%	(5) muestra_60%
PSU	0,00123*** (0,000126)	0,00130*** (0,000144)	0,00122*** (0,000145)	0,00123*** (0,000151)	0,00122*** (0,000123)
Constante	-0,0700 (0,0631)	-0,104 (0,0714)	-0,0628 (0,0729)	-0,0694 (0,0760)	-0,0643 (0,0620)
N° de carreras	24	22	20	19	16
R-cuadrado	0,812	0,803	0,797	0,797	0,876

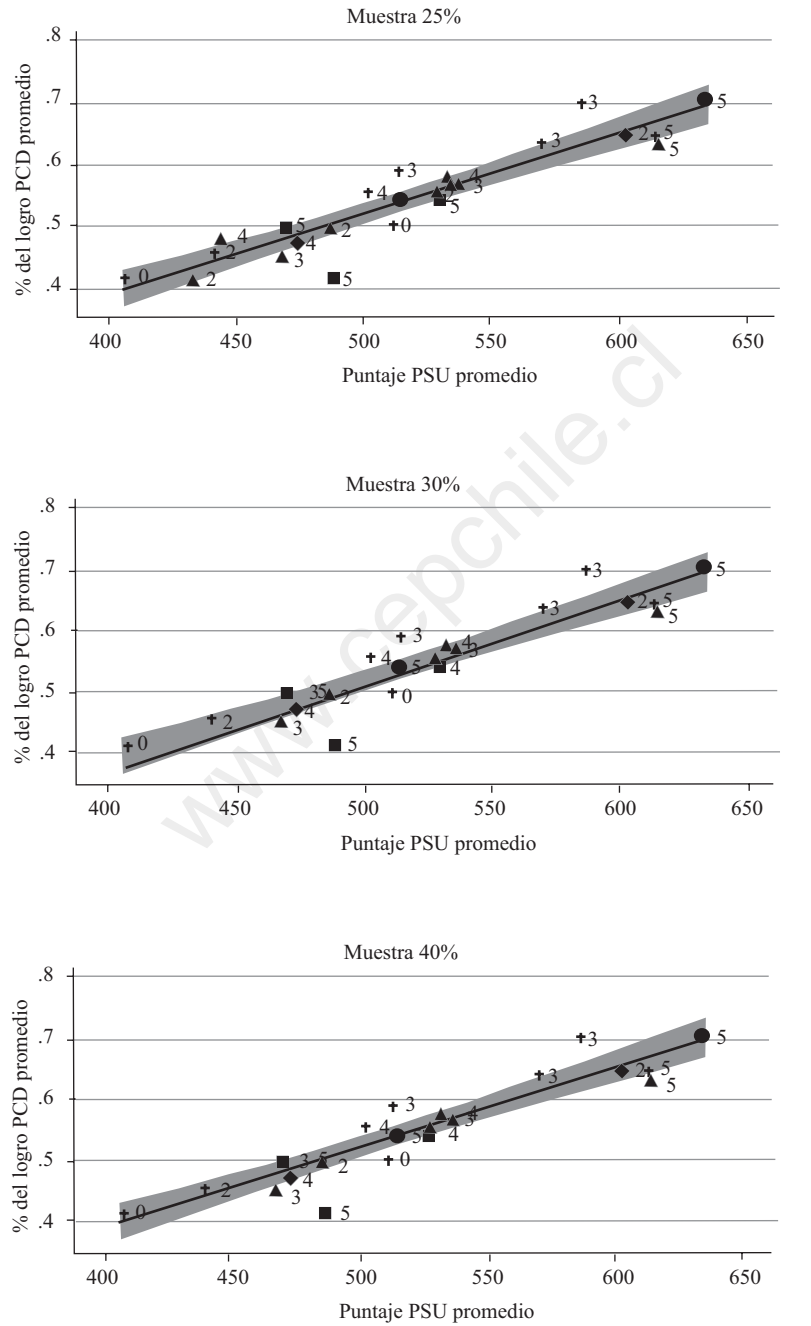
Errores estándar entre paréntesis
*** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1.

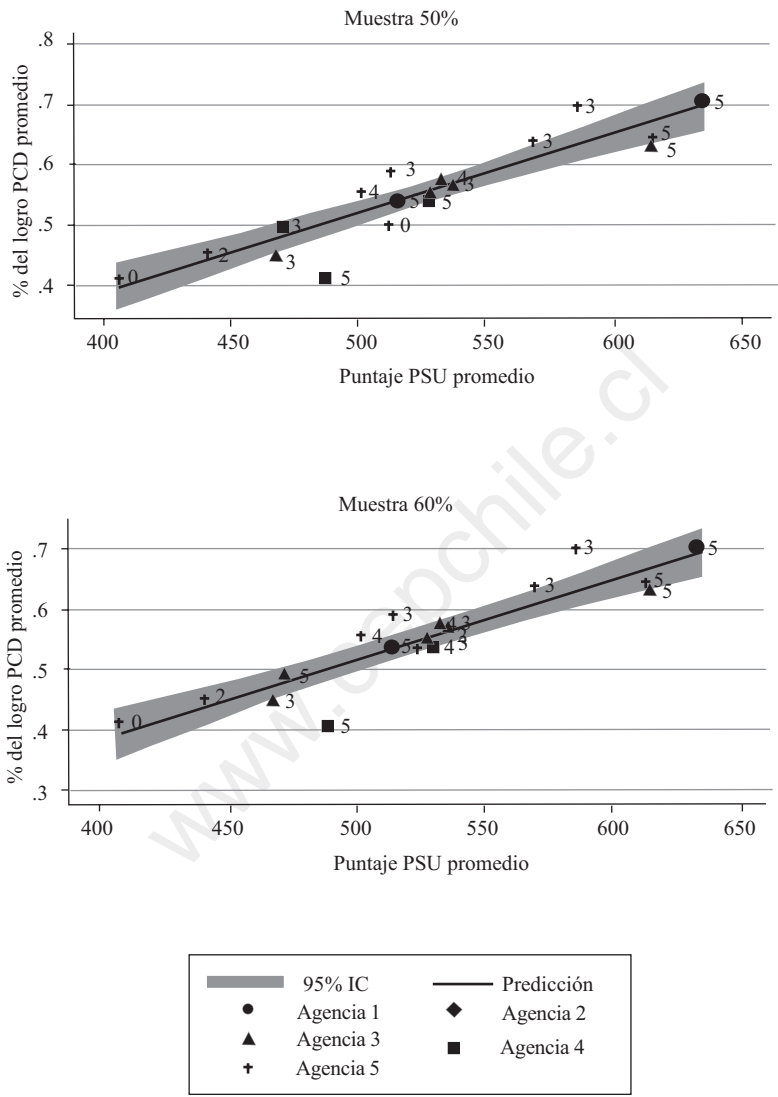
GRÁFICOS N° B1: RELACIÓN PSU-INICIA PCD 2009 Y AÑOS DE ACREDITACIÓN POR INSTITUCIÓN



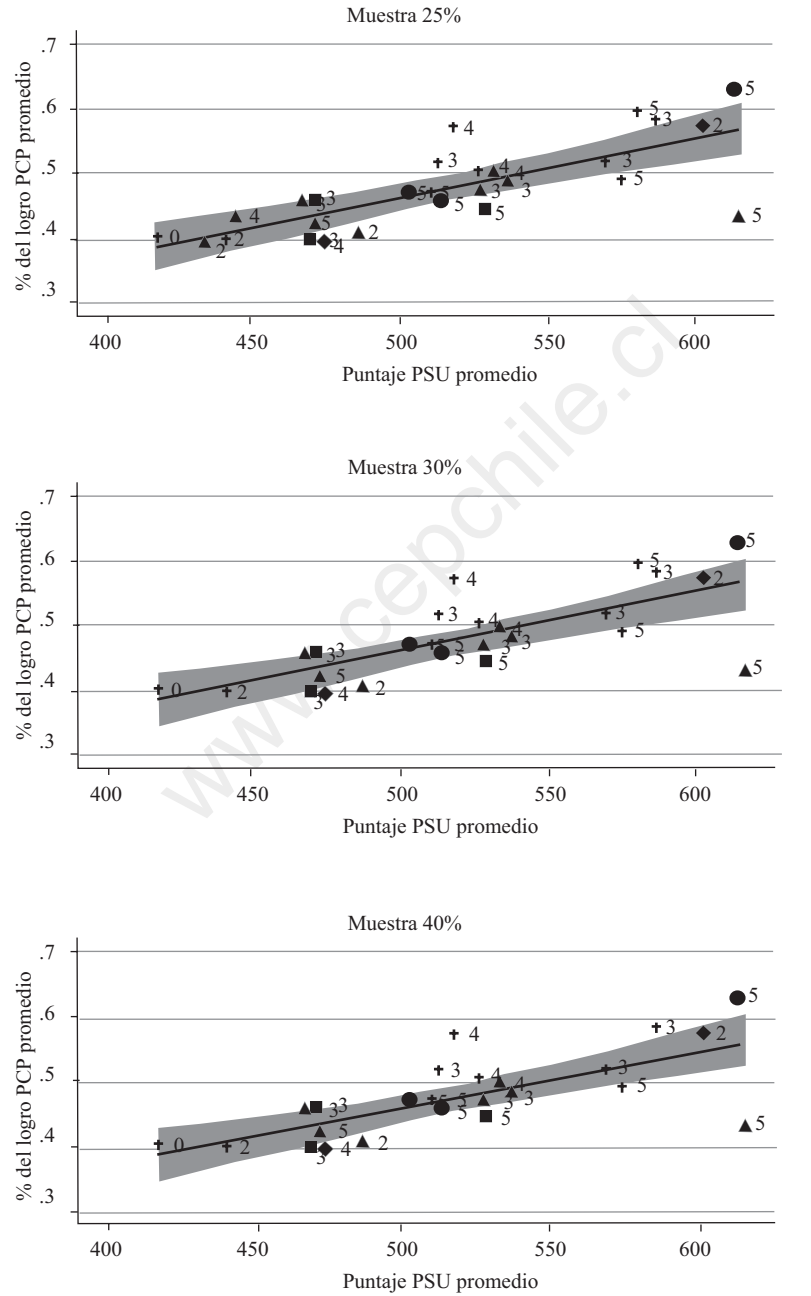


GRÁFICOS N° B2: RELACIÓN PSU-INICIA PCD 2010 Y AÑOS DE ACREDITACIÓN POR INSTITUCIÓN





GRÁFICOS N° B3: RELACIÓN PSU-INICIA PCP 2010 Y AÑOS DE ACREDITACIÓN POR INSTITUCIÓN



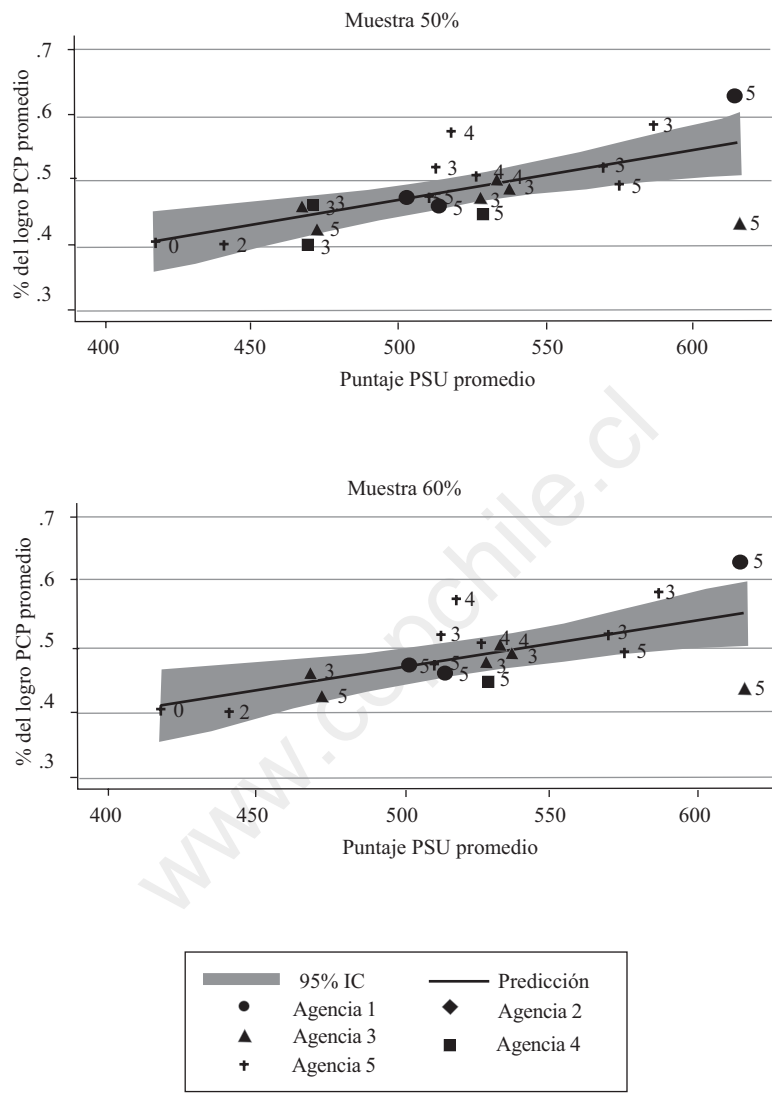


TABLA N° B7: REGRESIÓN MÚLTIPLE: PUNTAJE EN LA PRUEBA DE CONOCIMIENTOS DISCIPLINARIOS 2009

Variables	(1) muestra_25%	(2) muestra_30%	(3) muestra_40%	(4) muestra_50%	(5) muestra_60%
PSU	0,00122*** (0,000135)	0,0013*** (0,000150)	0,0012*** (0,000151)	0,0012*** (0,000157)	0,0012*** (0,000129)
Años de acreditación	0,00115 (0,00544)	0,00142 (0,00557)	-0,000582 (0,00552)	-0,000564 (0,00566)	-0,00174 (0,00553)
Constante	-0,0694 (0,0646)	-0,105 (0,0731)	-0,0621 (0,0752)	-0,0688 (0,0786)	-0,0623 (0,0644)
Observaciones	24	22	20	19	16
R-cuadrado	0,812	0,804	0,797	0,797	0,877
N° de agencias	5	5	5	5	5

TABLA N° B8: REGRESIÓN MÚLTIPLE: PUNTAJE EN LA PRUEBA DE CONOCIMIENTOS DISCIPLINARIOS 2010

Variables	(1) muestra_25%	(2) muestra_30%	(3) muestra_40%	(4) muestra_50%	(5) muestra_60%
PSU	0,00135*** (0,000119)	0,0014*** (0,000129)	0,0014*** (0,000129)	0,0014*** (0,000156)	0,0015*** (0,00016)
Años de acreditación	-0,00415 (0,00501)	-0,00569 (0,00514)	-0,00569 (0,00514)	-0,00715 (0,00608)	-0,0167** (0,00706)
Constante	-0,141** (0,0571)	-0,148** (0,0624)	-0,148** (0,0624)	-0,156** (0,0730)	-0,190** (0,0723)
Observaciones	26	24	24	21	18
R-cuadrado	0,862	0,857	0,857	0,842	0,878
N° de agencias	5	5	5	4	4

TABLA N° B9: REGRESIÓN MÚLTIPLE: PUNTAJE EN LA PRUEBA DE CONOCIMIENTOS DISCIPLINARIOS 2010

Variables	(1) muestra_25%	(2) muestra_30%	(3) muestra_40%	(4) muestra_50%	(5) muestra_60%
PSU	0,000891*** (0,000150)	0,00092*** (0,000167)	0,00092*** (0,000167)	0,00084*** (0,000195)	0,00087*** (0,000223)
Años de acreditación	-0,00627 (0,00631)	-0,00742 (0,00668)	-0,00742 (0,00668)	-0,00664 (0,00761)	-0,0110 (0,00995)
Constante	0,0323 (0,0720)	0,0230 (0,0810)	0,0230 (0,0810)	0,0606 (0,0914)	0,0668 (0,102)
Observaciones	26	24	24	21	18
R-cuadrado	0,619	0,599	0,599	0,539	0,529
N° de agencias	5	5	5	4	4

BIBLIOGRAFÍA

- Amaral, A. (2010). "Impacto del aseguramiento de la calidad en la eficacia formativa". En documento editado por Consejo Nacional de Educación/ Comisión Nacional de Acreditación (CNE/CNA). "Calidad de los egresados, responsabilidad institucional ineludible", Seminario Internacional 2009.
- Araneda, H., A. Bernasconi, J. J. Brunner y M. J. Lemaitre (2012). "Propuesta para la Comisión de Trabajo de Análisis del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile". Recuperado a partir de <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/Minuta%20expertos%20sobre%20reformas%20a%20la%20acreditacio%CC%81n%20final-1.pdf>
- Ávalos, B. y C. Matus (2010). "La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional". Informe nacional del estudio IEA TEDS-M. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B., F. Téllez y S. Navarro (2010). "Learning about the effectiveness of teacher education: A Chilean study". *Perspectives in Education*, Vol. 28 (4), p. 11-21.
- Barber, M. y M. Mourshed (2008). "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos". *PREAL Documentos*, N° 41.
- Bellei, C. y J. Valenzuela (2010). "¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile?". Presentación del Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile. Coloquio Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.

- Bennett, D. (2001). "Assessing quality in higher education". *Liberal Education*, 87 (2), pp. 40-45.
- Bravo, D., D. Falck, R. González, J. Manzi y C. Peirano (2008). "La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile". Centro de Microdatos y MIDE UC, Santiago. Disponible en: http://www.microdatos.cl/docto_publicaciones/Evaluacion%20docentes_rendimiento%20escolar.pdf
- Castillo, J. y G. Cabezas (2010). "Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa". *Revista Calidad en la Educación*, pp. 43-76.
- Cochran-Smith, M. (2001). "Constructing outcomes in teacher education: Policy, practice and pitfalls". *Education Policy Analysis*, Archives 9, N° 11.
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (2008). "Normas y procedimientos acreditación de pregrado". Santiago: CNA-Chile.
- (2010). "Aseguramiento de calidad en la educación superior: Cuatro años de CNA-Chile. 2007-2010. Memoria". Santiago: CNA-Chile.
- Comisión sobre Formación Inicial de Docentes (FID) (2005). Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. Santiago: Ministerio de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Informe Final. Santiago. 2006.
- Consejo Nacional de Educación (2010). Seminario: El aseguramiento de la calidad: ¿Práctica ritual o efectos reales? (http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionSeminario/doc/69/cse_articulo941.pdf).
- Cox, C., L. Meckes y M. Bascopé (2011) "La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: Velocidad del mercado y parsimonia de las políticas". *Pensamiento Educativo* (46-47), pp. 205-245.
- Darling-Hammond, L. (2000). "Teacher quality and student achievement". *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 1-44.
- (2006). *Power Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossley Bass.
- Darling-Hammond, L. y J. Bransford (2005). *Preparing Teachers for a Changing World. What Should Teachers Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossley Bass.
- Darling-Hammond, L., C. Johnson y R. Chung Wei (2009). "Teacher preparation and teacher learning: A changing policy landscape". *Handbook of Education Policy Research*.
- Darling-Hammond, L., X. Newton y R. Wei (2010). "Evaluating teacher education outcomes: A study of the Stanford Teacher Education Programme". *Journal of Education for Teaching*, Vol. 36, N° 4, pp. 369-388.
- Dominguez, M., M. Bascopé, C. Carrillo, E. Lorca, G. Olave & M. de los Á. Pozo (2012a). "Procesos de acreditación de pedagogías: Un estudio del

- quehacer de las agencias”. *Calidad en la Educación*, 36, pp. 54-84, Santiago, CND.
- (2012b) “Procesos de acreditación de pedagogías: Un estudio del quehacer de las agencias”. Informe final Consejo Nacional de Educación. Disponible en www.cned.cl, sección Investigación, subsección Estudios y Documentos.
- Domínguez, M. y L. Meckes (2011). “Análisis y propuestas para la acreditación de pedagogías en Chile”. *Calidad en la Educación*, 34, pp. 165-183.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, EACA (2010). *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Brussels: Euridyce.
- European Commission, Directorate for Education and Culture (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Fuhrman, S. (2003). “Rediseñando los sistemas de *accountability* para la educación”. Consortium for Policy Research in Education (CPRE). Policy Brief RB-38.
- Gitomer, D. H., A. S. Latham y R. Ziomek (1999). *The Academic Quality of Prospective Teachers: The Impact of Admissions and Licensure Testing*. Princeton, NJ: Educational Testing Service. Teaching and Learning Division.
- Hanushek, E. (2004). “Some simple analytics of school quality”. Working Paper N° 10229, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Hanushek, E., J. Kain, D. O’Brien y S. Rivkin (2005). “The market for teacher quality”. NBER. Working Paper N° 11154.
- Ingvarson, L., A. Elliott, E. Kleinhenz y P. McKenzie (2006). *Teacher Education Accreditation: A Review of National and International Trends and Practices*. ACER, Teaching Australia.
- Isoré, M. (2009). “Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review”. OECD Education Working Paper N° 23, OECD, París.
- Kukla-Acevedo, S. (2009). “Do teacher characteristics matter? New results on the effects of teacher preparation on student achievement”. *Economics of Education Review*, Vol 28: pp. 49-57.
- Larrondo, T., C. Figueroa, M. Lara, A. Caro, M. Rojas y C. Gajardo (2007). “Desarrollo de habilidades básicas en lenguaje y matemáticas en egresados de pedagogía. Un estudio comparativo”. Informe Final de Investigación. Consejo Superior de Educación.
- León, M., J. Manzi y R. Paredes (2009). “Calidad docente y rendimiento escolar en Chile: Evaluando la evaluación”. Manuscrito Universidad Católica de Chile.
- Levine, A. (2006). *Educating School Teachers*. Washington DC: The Education Schools Project.
- Manzi, J. (2010). “Programa INICIA: Fundamentos y primeros avances”. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela, *Ecos de la Revolución Pingüina*, Universidad de Chile.

- Manzi, J., P. Lacerna, L. Meckes, I. Ramos *et al.* (2012) “¿Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios?”. Informe final FONIDE N° F511015.
- Meneses, F., R. Rolando, M. Valenzuela y M. Vega (2010). “Ingreso a la educación superior: La experiencia de la cohorte de egreso 2005”. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES) y División de Educación Superior del Mineduc. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/usuarios/sies/File/ESTUDIOS/ESTUDIOSSIES/Ingreso-a-la-Educaci%F3n-Superior3.pdf>.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2008). “The standard of excellence in teacher preparation”. En NCATE, Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions. Washington: NCATE.
- National Research Council (2010). *Preparing Teachers: Building Evidence for Sound Policy*. Washington, DC: National Academy Press.
- Navarro, G. (2008). “Impacto del proceso de acreditación de carreras en el mejoramiento de la gestión académica”. Santiago: Consejo Superior de Educación.
- OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. Santiago: OCDE.
- (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París: OCDE.
- Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2010). “Informe final. Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno”. Santiago: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201007091211380.Informe%20final.pdf>.
- Peirano, C. (2010). “Las carreras de pedagogía y sus desafíos”. En documento del Consejo Nacional de Educación/Comisión Nacional de Acreditación: “Calidad de los egresados, responsabilidad institucional ineludible”. Seminario Internacional 2009, Chile, CNE/CNA.
- Quality Assurance Agency, QAA. (2007). *Standards for Initial Teacher Training*. Quality Assurance Agency, Scotland.
- Ravela, P., P. Arregui, G. Valverde, R. Wolfe *et al.* (2008). “Las evaluaciones educativas que América Latina necesita”. Documento N° 40. Santiago: PREAL.
- Rivkin, S., E. Hanushek y J. Kain (2005). “Teachers, schools and academic achievement”. *Econometrica*, Vol. 73, N° 2.
- Rothstein, R., R. Jacobsen y T. Wilder (2009) “From Accreditation to Accountability”. *Phi Delta Kappa* (90), pp. 624-630.
- Scharager, J. y T. Aravena (2010) “Impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad en programas de educación superior: Un estudio exploratorio”. *Calidad en la Educación*, N° 32, pp. 15-42.
- Sotomayor, C., G. Parodi, C. Coloma, R. Ibáñez y P. Cavada (2010). “La formación inicial de docentes de educación general básica en Chile: ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de

- Lenguaje y Comunicación?”. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) Universidad de Chile - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Stensaker, B. (2007). “Impact of quality processes”. En Bollaert *et al.* (eds.), *Embedding Quality Culture in Higher Education*. Brussels: European University Association.
- Tatto, M. T., J. Schulle, L. Ingvarson, G. Rowley y R. Peck (2012). “Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)”. Recuperado a partir de http://works.bepress.com/lawrence_ingvarson1/191).
- Teacher Development Agency, TDA (2006). “Handbook of guidance, that accompanies qualifying to teach: Professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training”, UK. Disponible en <http://dera.ioe.ac.uk/7704/1/handbook-of-guidance>.
- (2008). “Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training”. UK.
- Teacher Education Accreditation Council, TEAC (2009). Guide to Accreditation, TEAC, Washington. Disponible en: www.teac.org/wp-content/uploads/2009/03/teac-guide-to-accreditation.pdf.
- Varas, L., P. Felmer, G. Gálvez, R. Lewin *et al.* (2008). “Oportunidades de preparación para enseñar matemática de futuros profesores de educación general básica en Chile”. *Calidad en la Educación*, N° 29.
- Wang, A., A. Coleman, R. Coley y R. Phelps (2003). “Preparing teachers around the world”. Princeton: Educational Testing Service.
- Wilson, S. y P. Youngs (2005). “Research on accountability processes in teacher education”. En Cochran-Smith y Zeichner, *Studying Teacher Education: The Report of the AERA, Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zapata, G. e I. Tejeda (2009). “Informe nacional. Chile: Educación superior y mecanismos de aseguramiento de la calidad”. Proyecto ALFA “Aseguramiento de la Calidad: Políticas Públicas y Gestión Universitaria”. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA. □

EL ABORTO Y LOS LÍMITES DE LA AUTONOMÍA

Jorge Fábrega

Universidad Adolfo Ibáñez

Resumen: ¿Basándose en el principio de autonomía, ¿debe concluirse que el aborto es éticamente justificable? La aplicación del principio de autonomía al problema del aborto obliga a la justificación ética de prácticas sobre la vida de los recién nacidos que, hoy por hoy, parecen ser aberrantes. Por lo tanto, en este caso, una sociedad de individuos autónomos consideraría razonable limitar los alcances del principio de autonomía recurriendo a otras fuentes de valor. Como resultado el dilema ético del aborto no puede ser resuelto sobre la base de dicho principio y los denominados derechos abortivos, fundados en él, deben ser reevaluados.

Palabras clave: aborto, autonomía, razón pública.

Recibido: mayo 2012; **aceptado:** junio 2012.

JORGE ALBERTO FÁBREGA LACOA. Doctor en Políticas Públicas, Universidad de Chicago. Economista y Sociólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor Asistente, Escuela de Gobierno, de la Universidad Adolfo Ibáñez. Dirección electrónica: jorge.fabrega@uai.cl.

* Agradezco muy especialmente a Aldo Mascareño y Gonzalo Bustamante por sus comentarios al trabajo, así como también agradezco los comentarios recibidos de los participantes en el foro “Aborto en Chile ¿Por qué sí, por qué no?” realizado en la Universidad Adolfo Ibáñez el 25 de abril del 2012, y a dos árbitros anónimos de *Estudios Públicos*.

ABORTION AND THE LIMITS OF AUTONOMY

Abstract: *Based on the principle of autonomy, should we conclude that abortion is ethically justified? Applying the principle of autonomy on the issue of abortion forces the justification of some aberrant consequences affecting the lives of newborns. Therefore, in this case, a society of autonomous individuals would consider reasonable to limit the scope of the principle of autonomy resting on other sources of moral value. The result is that the ethical dilemma of abortion cannot be solved solely on the principle of autonomy and the moral status of the so called abortion rights, based on such a principle, must be revisited.*

Keywords: *abortion, autonomy, public reason.*

Received: May 2012; **accepted:** June 2012.

Aborto: Un debate abierto

La autonomía, la capacidad de autodeterminación, es una regla fundamental de nuestra vida en común. Sobre ella se fundan valores básicos que hoy son ampliamente compartidos, tales como la existencia de derechos humanos universales. Por lo anterior, es comprensible que el foco de la discusión sobre derechos abortivos se centre sobre la razonabilidad o no razonabilidad de restringir la autonomía de la mujer embarazada. En una primera reflexión, en virtud del principio de autonomía, no debería existir un dilema ético respecto al aborto: la mujer, en cuanto ser dotado de autonomía, posee derechos —entre otros— a disponer de su cuerpo. En cambio, un embrión y un feto no son seres autónomos y, por tal motivo, no serían sujetos de derechos. En consecuencia, la sociedad tendría la obligación de respetar las decisiones soberanas que la mujer embarazada realice sobre la base de dichos derechos. Fin del dilema ético¹.

¹ Por ejemplo, Rothbard (1998, p. 98) sostiene: “El terreno apropiado para hablar del aborto es sobre el derecho absoluto de todo humano sobre su propio cuerpo. Esto implica que toda mujer tiene derecho absoluto sobre su cuerpo, que ella tiene absoluto dominio sobre su cuerpo y todo lo que contenga. Esto incluye al feto [...] si la madre decide que no desea más al feto allí, entonces, el feto se convierte en un parásito que invade su cuerpo, y la madre tiene el perfecto derecho de expulsar a ese invasor de su dominio” (traducción propia).

Entonces, ¿existe alguna justificación ética para limitar los derechos abortivos? Como indica Rawls (1993), un postulado normativo es justo y puede ser concebido como parte de la razón pública si quienes se rigen por él lo entienden como legítimo. Por eso, en el contexto de una sociedad que reconozca la libertad de pensamiento, de existir una justificación, ésta no puede fundarse en creencias religiosas porque los individuos que no compartan dichos credos están impedidos de aprehender las normas que de ella se derivan. Por tanto, en esos casos, su sometimiento a la norma sólo puede sustentarse mediante coacción. Tal imposición legal sobre ellos sería injusta y, por ende, ilegítima. En tal sentido, el argumento de la autonomía para ofrecer bases normativas a la validez del aborto es impecable: nadie obligaría a una mujer que no quiera abortar que lo haga, pero tampoco obligaría a otra mujer a renunciar a su derecho a disponer de su cuerpo y abortar si ello es lo que desea. No obstante, la argumentación sobre la base de creencias religiosas no es ni la única ni la principal objeción que puede hacerse sobre derechos abortivos. En este artículo deseo documentar que es el propio concepto de autonomía, por sus implicancias, el que motivaría a individuos autónomos a comprometer límites a la aplicabilidad del concepto y, por ende, limitar tales derechos.

Para evaluar la pertinencia de un principio normativo como justificación de reglas vinculantes, tal principio debe ser analizado en todas sus consecuencias. Ello no es una posibilidad más entre muchas; al contrario, se trata de un ejercicio necesario para deducir (y no imponer) ese criterio como legítimo. Dicho ejercicio tiene dos etapas: primero, se debe analizar las consecuencias lógicas que se derivan de la aplicación del principio en cuestión en diversos escenarios relevantes; y, posteriormente, se debe evaluar su razonabilidad, vale decir, la posibilidad de que sea aceptable como principio rector por quienes se han de guiar por él, es decir, como parte de la razón pública.

Ese ejercicio aplicado sobre el principio de autonomía genera algunas implicancias con escasas posibilidades de calificar como parte de la razón pública. Específicamente, si la despenalización del aborto se justifica sobre el principio de autonomía, lo mismo ha de concluirse del infanticidio de un neonato y de todo infante que no ha alcanzado el desarrollo suficiente para que su autonomía sea eviden-

te². Esta incómoda conclusión es conocida entre los defensores de los derechos abortivos, al menos desde Tooley (1972).

El resto del artículo es organizado del siguiente modo. En la sección 1 se explica la consistencia ética del infanticidio con el principio de autonomía. Debido a lo inconveniente que resulta tal conclusión para las posturas a favor de los derechos abortivos, varias argumentaciones han tratado de establecerse para delimitar los alcances del argumento de modo tal que se justifique el aborto, pero no el infanticidio. Algunas de las principales argumentaciones que en tal sentido han sido propuestas son evaluadas en la sección 2 concluyéndose que todas, sin distinción, han fracasado. En la sección 3 se reflexiona sobre las razones que impiden al concepto de autonomía ser un criterio suficiente para dirimir el dilema ético del aborto y cómo, a partir de tal reflexión, individuos autónomos redescubren el valor moral de otras posturas que, en un primer momento, habrían sido descartadas como fuentes de derechos, abriendo la posibilidad para la justificación ética de la limitación a los derechos abortivos.

1. La autonomía y su invitado indeseado: El infanticidio

La consistencia del infanticidio con el concepto de autonomía posee una larga tradición. En forma paralela, Michael Tooley (1972, 1974) y Mary Ann Warren (1973) han argumentado que las posturas antiabortistas cometen un error argumentativo al confundir el concepto de “persona” (ente autónomo) con el concepto de “ser humano”. Warren resume el argumento contrario al aborto en un silogismo en tres pasos: (1) es errado matar seres humanos inocentes, y (2) los fetos son seres humanos inocentes, entonces (3) es errado matar fetos (véase, Warren 1973:4). El error de dicho argumento antiabortista radicaría en que el uso del término “seres humanos” en la primera frase difiere de su uso en la segunda frase. Mientras en la primera conlleva un juicio moral

² Por infanticidio no debe entenderse sólo la provocación de la muerte de un infante motivada por pasiones. Bajo el mismo término caben una multiplicidad de acciones guiadas por razones, tales como la eutanasia infantil de un neonato con escasas posibilidades de sobrevida, la decisión de acabar con un neonato en virtud de la carga económica de su incorporación al núcleo familiar y la posibilidad de la producción instrumental de humanos como recurso para fines médicos (para generar oferta de órganos y otras partes del cuerpo).

(es errado matar personas), en la segunda se trata de una descripción (los fetos son seres humanos). El error de la postura contraria al aborto radicaría en confundir ambas dimensiones otorgando valor moral a una descripción biológica. Dicho de otro modo, no puede deducirse que un individuo tenga derechos por ser parte de una especie, en este caso, la humana.

La pregunta moral relevante es ¿cuándo un ser humano —o cualquier otro ser— adquiere el *status* moral de sujeto de derechos, entre ellos, el derecho a la vida? ¿Cuáles son las propiedades que debe tener un ente para ser considerado una persona y, gracias a ello, sujeto de derechos? A juicio de Tooley la respuesta a esa pregunta es que “un organismo tiene un serio derecho a la vida sólo si posee la idea de ‘yo’ como sujeto continuo de experiencias y otros estados mentales, y cree que es en sí mismo una entidad continua” (Tooley 1974:78). Warren, por su parte, ofrece un listado de criterios que han de cumplirse para considerar a una entidad una persona autónoma. Éstos son: poseer conciencia, una capacidad desarrollada de razonamiento, actividad independiente (es decir, motivada internamente y no a causa de control externo o genético), capacidad de comunicarse y la presencia de algún concepto de sí mismo (véase Warren 1973:5). Tales requisitos son precisamente los que quedan capturados en el concepto de autonomía.

A partir del principio de autonomía, Tooley infiere: “tener derecho a la vida presupone que se es capaz de continuar existiendo como sujeto de experiencias y otros estados mentales. Esto, a su vez, presupone que se tiene el concepto de tal entidad continua y que se cree que uno es esa entidad. De modo que una entidad que carece de esa conciencia no tiene derecho a la vida” (Tooley 1974:84). Y concluye: “Sería natural preguntar, llegados a este punto, si la satisfacción de esta exigencia es no sólo necesaria sino suficiente para asegurar que una cosa tiene derecho a la vida. Me siento inclinado a decir que sí, sin embargo, la cuestión no es urgente en este contexto, ya que, en la medida que la exigencia es realmente necesaria, ya tenemos la base para una defensa adecuada del aborto y el infanticidio” (Tooley 1974:84). Warren agrega que en el caso de neonatos con severas anomalías físicas cuyas vidas serían probablemente cortas o muy miserables no sería moralmente cuestionable que se termine con el tratamiento, permitiendo al infante una muerte sin sufrimiento, agregando que neonatos en estado terminal “no pueden

tomar esa decisión por ellos mismos, y así, corresponde que personas responsables tomen la decisión por ellos” (traducción propia).

La reducción del dolor innecesario del neonato con escasas posibilidades de sobrevivencia mediante la eutanasia ha sido planteada también por otros autores. Por ejemplo, Peter Singer (2009) ha sostenido que no hay una persona autónoma en un infante con una discapacidad severa (por ejemplo, en el caso que no posea cerebro) y, por tanto, el infanticidio (o si se prefiere, la eutanasia) en esos casos es éticamente justificable. No obstante, la consideración misericordiosa hacia el infante es un juicio valorativo del que comete o evalúa la acción, pero si tal infante no es un ser autónomo, no es un juicio que aquél pueda comprender o evaluar por sí mismo. Por tanto, limitar el infanticidio a casos de infantes con patologías severas es una restricción sobre las posibilidades del infanticidio que no está debidamente justificada. Por un lado, se indica que el hecho de pertenecer a la especie humana no es fuente que dé derecho a la vida (pues ella se entiende como derecho sólo en un individuo que puede atribuirle algún valor a su propia existencia y, a partir de eso, dar libre curso a su auto-determinación); pero, por otro lado a su capacidad de sentir dolor se le asigna valor moral pese a que el neonato no es un ser autónomo.

Como tal restricción no parece justificable bajo el principio de autonomía, Giubilini y Minerva (2012) han expandido el argumento en sus implicancias lógicas. A juicio de los autores, justificar el infanticidio en base a los beneficios que ello trae para el neonato equivoca el trasfondo desde el cual se realiza el juicio ético. El foco no es aliviar el dolor innecesario del neonato, sino el bienestar de los seres autónomos (madre, familia) que han de hacerse cargo de aquél. En consecuencia, el principio no es la permisibilidad ética de la eutanasia en esos casos, sino el bienestar, esencialmente, de la madre. Por tal motivo, sugieren que es errado hablar de infanticidio (equiparando el *status* del neonato con el de un infante) y que sería más apropiado hablar de “aborto después del nacimiento” (*after-birth abortion*) debido a que la condición moral del neonato es equivalente a la del feto. Por ende, concluyen que no sólo es moralmente justificable el infanticidio del recién nacido con serias discapacidades, sino de igual modo lo es el de un recién nacido sano. Para los autores, el infanticidio de un neonato sería éticamente permisible en todas las circunstancias en las que el aborto también lo es. Entre tales circunstancias se incluyen los casos donde el neonato tenga “el poten-

cial de tener una vida al menos aceptable, pero donde el bienestar de la familia esté en riesgo” (traducción propia, Giubilini y Minerva 2012:2).

En suma, si el principio de autonomía es el fundamento normativo sobre el cual basar el justo proceder y, además, cualquier consideración adicional debe someterse lexicográficamente a no contradecir tal principio, entonces, todo ser no autónomo carece de derechos (o bien, de tenerlos, éstos no pueden ser ejercidos a costa de los derechos de un ser que sí es autónomo) y, como consecuencia, no sólo el aborto, sino también el infanticidio de un neonato (al menos por algunas semanas o meses) serían éticamente incuestionables. La justificación ética del infanticidio es una conclusión necesaria de imponer el principio de autonomía por sobre cualquier otro principio en estas materias: si el aborto es justificable porque no se está acabando con la vida de un ser autónomo, el mismo criterio es válido para el neonato cuya autonomía aún está “en gestación”. La conclusión no sólo es consistente sino también polémica. Sin embargo, una persona que funda su argumentación en estos temas sobre el principio de autonomía (y sólo sobre ese principio o, al menos, sobre la priorización de éste frente a todo otro principio) no puede estar en desacuerdo con estas ideas si pretende ser consistente en su análisis.

Como indiqué en el tercer párrafo de este artículo, el escrutinio de un criterio normativo para saber si puede formar parte de la razón pública requiere evaluar su consistencia, pero también su razonabilidad. Si bien el infanticidio ha sido practicado en la historia humana (véase Singer 2009), las sociedades actuales donde la legitimidad del principio de autonomía se ha establecido, parecen escandalizarse ante la posibilidad de considerar el infanticidio como algo legítimo. Tal reacción no necesariamente obedece a la persistencia de visiones asociadas a alguna doctrina religiosa particular que postule como axioma de sus creencias el valor sagrado de la vida del infante y que, por lo tanto, se presente a sí misma como una resistencia a la expansión de la idea moderna de autonomía. Al respecto son particularmente ilustrativos los estudios de la desaparición de los mercados de seguros de vida para infantes realizado por Vivian Zelizer y de las decisiones racionales de las parejas respecto al número de hijos que desean tener, avanzado por Gary Becker³.

³ En contraposición a lo expuesto aquí, Singer (2009) postula que “nuestra actual protección absoluta de la vida de los niños es una actitud típicamente cristiana más que un valor ético universal” (Singer 2009:176).

A finales del siglo XIX, un menor de un año de edad podía ser asegurado en los Estados Unidos por un pago semanal de 3 centavos que, en caso de muerte, reportarían a sus padres la suma de \$10 dólares de la época. En dicho contexto, el infante poseía un valor instrumental, intercambiable y cuantificable. Su vida tenía precio. Tales formas de intercambio económico sobre la base de la vida o sobrevida de los infantes desaparecieron durante el siglo XX. Mediante el análisis de dicha desaparición, Zelizer (1985) muestra convincentemente cómo ello obedeció a una paulatina desmonetización del valor de la vida de los infantes convirtiéndolos en “objetos” de valor inconmensurable (*the priceless child*). Zelizer concluye su estudio con esta aclaradora afirmación: “Este análisis de la historia de los seguros para niños en los Estados Unidos sirve como un indicador de grandes cambios en el valor de las vidas de los niños, especialmente el surgimiento de una infancia económicamente sin valor pero emocionalmente invaluable [...] un cambio en los valores redefinieron normativamente la concepción de la infancia en América [...] un nuevo ‘sagrado’ infante tuvo que ser sacado del mercado, inútil pero adorable” (Zelizer 1985:1052)⁴.

Desde una perspectiva diferente, la teoría del capital humano ofrece un antecedente complementario (véase Becker 1993); durante el siglo XX, por un lado, las tasas de mortalidad infantil se redujeron debido a los avances médicos y, por otro lado, la creciente demanda por capital humano redujo el valor económico del trabajo infantil y aumentó el de las mujeres (impulsando su ingreso al mercado laboral). En el nuevo contexto, las familias debían elegir entre, por un lado, tener más hijos a los que podrían ofrecerles menores perspectivas de formación en capital humano y, por otro lado, tener menos hijos con mejor formación para ellos y más posibilidades para los adultos de la familia para participar del mercado laboral. El resultado de esa disyuntiva inclinó la balan-

⁴ La cita completa del párrafo es la siguiente: “This analysis of the history of children’s insurance in the United States serves as an indicator of broader changes in the value of children’s lives, specifically the emergence of the economically worthless but emotionally priceless child. The expulsion of children from the market at the turn of the past century, although clearly shaped by materialist concerns, ultimately exceeded a mere economic calculus. A shift in values redefined normative conceptions of childhood in America. As the emotional and moral uniqueness of children was stressed, pragmatic pecuniary equations of their value became increasingly inadequate. The new ‘sacred child’ had to be kept off the market, useless but loving” (Zelizer 1985:1052).

za hacia una reducción de la fecundidad y una mayor inversión familiar en cada infante en cuanto individuo único e irremplazable (“calidad *versus* cantidad”).

Los ejemplos anteriores dan cuenta de procesos socioeconómicos que seguirán acentuándose en el futuro, que pueden explicar el surgimiento histórico de la actual valoración que se le otorga a la vida del infante sobre cuya pérdida (por fallecimiento) sus padres no manifiestan disposición a pagar por un seguro compensatorio. En ambos casos, la valoración de la vida del infante no se fundamenta en doctrinas religiosas, sino en el valor que la existencia del infante posee para otros individuos que sí son autónomos. Es decir, los mismos individuos autónomos contemporáneos que, por un lado, considerarían legítimo rechazar la fundamentación religiosa para imponer límites a la autonomía, están abiertos a imponer tales restricciones al actuar de terceros sobre la vida de un individuo no autónomo, como es el recién nacido. De hecho, tales restricciones se han ido implementando con el transcurso de los años en la forma de sanciones tanto legales como sociales a quienes comenten maltrato, abuso y/o provocan la muerte de un infante.

Resumiendo, la argumentación hasta este punto presenta dos ideas que colisionan entre sí. Por un lado, la aceptación del principio de autonomía como el único fundamento sobre el cual emitir un juicio ético respecto a la legitimidad del aborto tiene como consecuencia necesaria la validación del infanticidio. Por otro lado, en las sociedades contemporáneas se está profundizando la creencia en un valor sustantivo que individuos racionales y autónomos reconocen en el infante y que conlleva, entre otras implicancias, la condena del infanticidio.

En consecuencia, la fundamentación ética del aborto en el principio de autonomía, y sólo sobre tal principio, corre el riesgo de ser ilegítima y no constituirse en terreno apropiado sobre el cual fundar la razón pública sobre la materia.

Esa posibilidad es anticipada por Warren (1973), quien se apura en aclarar: “Estoy consciente que estas conclusiones [...] son sentidas por otras personas como moralmente monstruosas, y algunas personas podrían incluso preferir abandonar su apoyo previo a los derechos femeninos a abortar antes que aceptar una teoría que conduce a tales conclusiones sobre el infanticidio. Pero lo que estos hechos muestran es que no es posible entender el aborto como un tema moral aislado; para comprender plenamente el *status* moral del aborto debemos también

reconsiderar otros temas morales, temas no sólo sobre infanticidio y eutanasia, sino también sobre los derechos morales de las mujeres y de animales no humanos” (traducción propia, Warren 1973:9).

Cuando las implicancias de un postulado son o pueden ser consideradas como inaceptables, cabe preguntarse si restricciones sobre el criterio pueden resolver el problema. En particular, corresponde indagar si existen limitaciones consistentes con la supremacía del principio de autonomía (por sobre cualquier otro principio) que al ser consideradas harían posible distinguir el juicio ético sobre aborto respecto al juicio ético sobre el infanticidio. En la siguiente sección se evalúan algunos argumentos que han sido propuestos como base para hacer esa distinción. La conclusión es pesimista: la búsqueda de matices es infructuosa.

2. Argumentos (incompletos) para justificar el aborto, pero no el infanticidio

El *status* moral del feto ha recibido tres tipos de tratamientos distintos entre los proponentes del principio de autonomía. Cada una de estas líneas argumentativas genera implicancias sobre la distinción entre infanticidio y aborto. Primero, se ha propuesto que el aborto es éticamente justificado incluso si se reconoce un *status* moral del feto, por ejemplo, incluso si se reconoce que posee derecho a la vida. Segundo, se ha propuesto que el nacimiento es un hecho moral relevante. Finalmente, se ha propuesto que el *status* moral del feto es incierto y que el juicio moral debe fundarse en tal incertidumbre. Las trataremos sucesivamente.

2.1. Aborto cuando se asume que el feto tiene derechos

Si se reconoce que el feto tiene derechos, como sostiene la postura antiabortista, ¿significa ello que el aborto es éticamente inaceptable? En la década de 1970, Judith Jarvis Thomson dio una respuesta negativa a esta pregunta. En un famoso ejercicio argumentativo Thomson sugiere imaginar una situación en la que un consagrado violinista posee una enfermedad renal mortal cuya única salvación es que se le conecte al cuerpo de una persona sana para purificar su sangre. Dadas las circunstancias, los seguidores del violinista lo han secuestrado durante la

noche a usted y lo han conectado al enfermo sin su consentimiento. Al despertar, junto a la cama está el doctor quien le dice: “El violinista está ahora conectado a usted. Desconectarlo sería matarlo. De todos modos, no se preocupe, sólo durará nueve meses. Para entonces se habrá recuperado de su enfermedad, y podrá ser desconectado de usted sin ningún peligro” (Thomson 1974:11).

En tal circunstancia, pregunta Thomson, ¿es éticamente justificado que usted desconecte los cables que lo unen al violinista y se vaya? Nótese que en este ejemplo nadie pone en duda la condición de ser autónomo que ostenta el violinista y, en cuanto tal, tiene derechos, entre ellos el derecho a la vida. Por ende, si la respuesta a la pregunta de Thomson es que se justifica éticamente que usted se libere de una situación en la que no ha querido estar, entonces las razones no se fundan en la negación del *status* moral del afectado. Thomson sugiere que la respuesta es que considerando que usted es un ser autónomo y, como tal, posee derechos sobre su cuerpo, nada justifica que contra su voluntad se le impida ejercer esos derechos. En consecuencia, sería éticamente justificado que usted se levante y se vaya, aun a sabiendas que aquello significará la muerte del violinista.

Si el violinista es un buen símil del feto y usted de la mujer embarazada, la conclusión es que aun cuando se reconozca que un feto tiene derecho a la vida, ello no significa que una mujer esté obligada al embarazo si no es lo que desea. De este modo, sugiere Thomson, los embarazos producto de una violación y, en general, todo embarazo no deseado deberían poder ser terminados. Dicho de otro modo, el reconocimiento del derecho a la vida del feto no sería una justificación válida para imponer restricciones sobre derechos abortivos. Por otro lado, el argumento permite descartar el infanticidio precisamente en virtud del derecho a la vida. Es decir, basándonos en el argumento de Thompson podríamos concluir que el reconocimiento del derecho a la vida del feto garantiza la protección de la vida tanto del feto como del recién nacido; con la única limitación sobre el primero en aquellas situaciones en que el embarazo no es deseado.

En el debate en Chile sobre el aborto, Bascuñán (2004) ha sugerido esta línea argumentativa para justificar tanto ética como jurídicamente los derechos abortivos. Sostiene Bascuñán: “El fundamento de justicia política de la prohibición del aborto consentido no se deduce de la afirmación de la prohibición de dar muerte a un ser humano. La pro-

hibición de matar es un deber de no causar un daño a otro. Sólo impone al destinatario una restricción de su libertad general de acción. La prohibición del aborto consentido implica para la mujer un deber de tolerar la afectación de intereses propios en beneficio de otros. No sólo se impone una restricción de su libertad de acción, sino que le exige una contribución al bienestar del feto que desde el punto de vista de la justicia política es propia de un deber de solidaridad” (Bascuñán 2004:167). El argumento es persuasivo: la restricción de mis acciones sobre otros no pueden suponer obligaciones no consentidas de contribuir positivamente a su bienestar. Sobre la base del principio de autonomía sólo queda concluir que tales restricciones son éticamente injustificadas.

No obstante, el argumento es errado. Se entenderá mejor el error si relajamos un supuesto que hace Thompson en la formulación del problema. Thompson sostiene que el violinista debe ser conectado a una persona específica porque es la única que tiene un tipo de sangre compatible con el músico. Supongamos que eso no es así y el violinista sólo requiere ser conectado a otra persona. En tal caso, sus posibilidades de vida están asociadas a estar conectado al cuerpo de otro ser humano, pero no necesariamente a un cuerpo específico. Como consecuencia, el violinista poseería alternativas para continuar su vida (siendo conectado a otro individuo que sí acepte estar en esa condición por nueve meses) y es posible separar su derecho a la vida, del derecho de toda persona a disponer de su propio cuerpo. Éste es el elemento medular en la argumentación de Thompson: el derecho a la vida de un individuo puede ser sostenido sin que ello signifique imponer restricciones en el derecho de otro individuo a disponer del propio cuerpo. Desafortunadamente, tal separación no es aplicable aquí. El feto no tiene la opción de otro cuerpo (como no la tiene el violinista en el ejemplo original de Thompson). En rigor, dado nuestro estado actual de avance tecnológico, no existe otra “tecnología” para que un ser humano nazca que no sea dentro de un útero y siempre el mismo útero. Mientras esa restricción práctica exista, el caso del aborto es uno en el que no es posible separar ambas fuentes de derecho: el reconocimiento de una necesariamente implica la negación de la otra.

Por ejemplo, si la separabilidad se incluye en el ejemplo del violinista, el escenario propuesto por Thomson sería distinto. Frente a la dramaticidad del secuestro y la posterior conexión involuntaria al violinista, se impone un escenario menos dramático que podría plantearse así: un

grupo debe decidir si hace algún esfuerzo por salvar la vida del violinista y debe preguntarse si alguien voluntariamente está dispuesto a ser conectado a él durante nueve meses ¿Puede el individuo que solidariamente se ha ofrecido a conectar su cuerpo al violinista desconectarse antes de tiempo? Si tal posibilidad procede o no dependerá del acuerdo voluntario que las partes involucradas establezcan y las contingencias que para tal efecto consideren. Todo ello, deja de ser un dilema ético relevante y se transforma en un problema de diseño contractual. Si el grupo, en cambio, lo secuestra a usted eso será ilegítimo y deberá compensarlo por su acción. Realizado aquél acto, usted podrá desconectarse y ellos deberán buscar otro cuerpo al cual conectar al músico que desfallece.

Lo distintivo del caso del violinista no es que pueda morir si usted se desconecta (ello de igual modo hubiese sucedido si no se le hubiera conectado), lo particular tiene relación con la situación no buscada en la que se encuentra usted al estar conectado contra su voluntad al músico. Por ello, como la fuente de valor es la autonomía de las personas, si se reconoce o no el derecho a la vida del violinista es irrelevante (por la forma en que es construido el ejercicio reflexivo). En suma, si se prioriza el derecho del ser autónomo (la madre), el derecho a la vida del feto no recibe en el ejercicio, por construcción, el mismo *status* moral. Dada la construcción del ejercicio teórico no debe extrañar entonces que la conclusión sea una afirmación de los derechos abortivos.

En suma, como el feto no tiene opciones, cuando se asume que es poseedor del derecho de vivir, entonces necesariamente se deduce una obligación de solidaridad de la mujer en cuyo vientre se está gestando y, en consecuencia, una limitación a los derechos de ésta sobre su propio cuerpo. Y, en términos generales, una limitación al principio de autonomía. En consecuencia, si se intenta reconciliar el principio de autonomía con la prohibición del infanticidio sobre la base del derecho a la vida del feto, la reflexión nos debería llevar a concluir que se debe prohibir el aborto como regla general. Conclusión que claramente contradice la premisa inicial.

2.2 Los fetos y neonatos son moralmente distintos: Varios argumentos

Una línea argumentativa distinta puede considerar moralmente aceptable el aborto y al mismo tiempo rechazar el infanticidio sin suponer que el feto posee derecho a la vida. Una alternativa es sugerir que

el recién nacido posee potencial de autonomía ya que, fuera del vientre materno, puede desarrollarse de forma independiente. El argumento parece razonable porque, por un lado, abre espacio para que se justifique que el neonato tenga derechos y, por el otro, no cuestiona la primacía de la autonomía sobre otros criterios posibles. No obstante, la argumentación basada en el potencial de autonomía como fuente de valor se debe sostener en otro principio, distinto al de la autonomía. Por ejemplo, se puede indicar que, sin mediar ninguna intervención que lo impida, el neonato se desarrollará en forma natural hasta transformarse en un ser autónomo.

Tal argumentación, como se indicó anteriormente, supone otorgarle valor moral a una característica del neonato (el ser un miembro de la especie humana). No obstante, como vimos en la sección 1, el ser un humano no es lo mismo que ser una “persona”. Bajo el principio de autonomía es el ser persona lo que se constituye en fuente de derechos. Por lo tanto, limitar el infanticidio porque acaba con la vida de un potencial ser autónomo derrumba el edificio argumentativo basado en la autonomía para justificar el aborto porque no existe ninguna razón robusta para sugerir que dicho potencial existe sólo a partir del nacimiento (de hecho no es evidente que la autonomía biológica del feto se produzca recién al momento de nacer). No obstante, el punto que deseo remarcar es que el argumento es conceptualmente idéntico al que defienden los detractores de la despenalización del aborto. Por ejemplo, la variante católica (Juan Pablo II, 1995) de dicha crítica a la despenalización del aborto postula que el feto/embrión posee derechos porque tiene alma y aunque aún no es autónomo tiene el potencial de llegar a serlo. La fundamentación en base a tales potenciales es rechazada por los defensores de los derechos abortivos. No obstante, tal crítica se aplica por igual a su justificación de la prohibición del infanticidio sobre la base del potencial de autonomía del neonato. ¿Por qué la potencialidad puede ser justificación para tener derechos? Esa misma potencialidad es descartada para justificar el aborto (la madre es un ser autónomo, el embrión/feto no lo es), por eso, poseer “potencialidad de autonomía” sólo puede ser considerado fuente de derechos en virtud de algún principio distinto al de autonomía, por ejemplo, un principio metafísico que asuma la existencia de alguna esencia en el embrión, el feto o el neonato. Por ende, apelar a consideraciones biológicas derrumba el edificio argu-

mentativo construido sobre el principio de la autonomía para justificar éticamente el aborto.

Por otro lado, una distinción entre aborto e infanticidio puede intentarse a partir de la justificación del actuar de la madre. Por ejemplo, puede argumentarse que al nacer ya no afecta a un tercero (la madre). Lamentablemente, ese argumento es incompleto. Si el único criterio de valor es la autonomía, ¿por qué tendría el recién nacido por el hecho de haber nacido derecho a seguir viviendo? El argumento aunque atractivo en apariencia nuevamente es falaz. El derecho de un ser autónomo para hacer lo que le plazca cuando no afecta a otro ser autónomo (como en este caso) se deriva directamente de la autonomía. Si no hay daño a terceros, la autonomía prima por sobre cualquier otra consideración. Por lo tanto, lo consistente con el principio de autonomía sería reflexionar en las siguientes líneas: no es que el neonato tenga derecho a la vida; es que dentro del útero afecta la autonomía de la madre y afuera no. Como aún no es un ser autónomo, carece de derechos. Matarlo sería, por ende, éticamente válido bajo el principio de autonomía. En consecuencia, debería aceptarse como éticamente legítimo que, si así lo desea, la madre acabe con la vida del recién nacido. Ello no sería éticamente cuestionable y correspondería preguntarse si se justifica que sea legalmente punible como, al igual que el aborto, lo es en nuestra legislación. Por ende, bajo el principio de autonomía, ni las motivaciones de la madre para matar al neonato pueden ser cuestionadas ni defensa alguna de los derechos de este último puede ser esgrimida al menos que dicha defensa se funde en un principio distinto al de la autonomía.

Entre las críticas y reacciones al artículo de Giubilini y Minerva (2012), una particularmente interesante es la presentada por el profesor Ezio Di Nucci. Di Nucci (2012) propone que Giubilini y Minerva (2012) y, por defecto, los autores que antes de ellos han indicado que el aborto y el infanticidio poseen el mismo *status* moral están equivocados porque el nacimiento es un hecho moralmente relevante.

Por un lado, sostiene Di Nucci, en el caso del aborto existe sólo un ser autónomo involucrado (la mujer embarazada) y, por ende, la decisión soberana sobre su cuerpo prima. Pero en el caso de un neonato aparecen otros seres autónomos (el padre, por ejemplo). Di Nucci sostiene que el punto central de la consideración de otros seres autónomos no es la distinción entre contextos donde el infanticidio podría ser permitido y contextos en los que no sería aceptable (por ejemplo, que sea

aceptable en casos en que los padres estén de acuerdo y condenable en los casos en que no sea así). Su punto fundamental, indica, es remarcar que el *status* moral del nacido es distinto al del feto. Pero eso no es cierto. Si el principio rector es la autonomía, el recién nacido no adquiere, por el hecho de nacer, la condición de ser autónomo. Si no adquiere tal condición, entonces, el *status* moral del infante y del feto no ha variado. Lo que sí ha cambiado es el número de seres autónomos que podrían tener injerencia en la decisión sobre terminar o no con la vida tanto de un neonato como de un feto o embrión. Más aun, como el propio Di Nucci deja entrever, si el padre posee derechos sobre el neonato, cabe preguntarse si tales derechos no son extensibles respecto del feto. Posibilidad que de aceptarse pone en entredicho el derecho sobre el propio cuerpo de la madre, dice Di Nucci: “este argumento respecto de la asimetría moral entre fetos y neonatos [...] no depende de la ambigüedad del término ‘fetos’ con respecto a fetos en una etapa temprana o tardía (aunque uno puede imaginarse diciendo algo similar sobre el posible rol del padre con respecto a fetos viables en su fase final de desarrollo)” (traducción propia, Di Nucci 2012:5).

La segunda línea argumentativa propuesta por Di Nucci para distinguir entre el *status* moral del infanticidio y del aborto se funda en el valor moral del dolor. Argumenta Di Nucci que “sentir dolor” es una categoría moral relevante por sí misma. Esta línea argumentativa parece ser más prometedora que las anteriores para justificar el rechazo del infanticidio y permitir el aborto (al menos, durante el período en el que los sistemas neuronales que regulan el placer/dolor no han sido formados aún en el feto).

Ahora bien, es necesario remarcar que bajo el principio de autonomía —al menos en el sentido de Tooley y Warren y las extensiones lógicas de este argumento tratadas en la primera sección— no hay ningún impedimento ético para cometer infanticidio haya o no nacido sano el nuevo miembro de la especie humana y sufra o no. Si lo que otorga valor ético es el principio de autonomía, ¿por qué el sufrimiento de un recién nacido no autónomo es criterio moral relevante? El que tenga dolor no es en sí mismo fuente de valor moral bajo el principio de autonomía. Sólo puede tener importancia si el dolor refiere a “otra fuente” de valor. Nuevamente, ante esta nueva fuente de valor, cabe preguntarse ¿por qué sorpresivamente adquiere importancia recién cuando el individuo nace? Pero más importante aún, apelar a otro principio ético de

carácter no-metafísico para justificar el aborto (pero rechazar el infanticidio) obliga al defensor de la suficiencia ética del principio de autonomía a, por lo menos, plantear una jerarquización normativa. El principio de autonomía debe cumplirse primero, y el principio del “dolor/placer” después.

Ésa es una jerarquización válida en muchos contextos. Por ejemplo, supongamos que a un esclavo le gusta su condición de tal, ¿es ésa una razón suficiente para que la esclavitud sea legítima? Bajo un orden lexicográfico normativo fundado en la autonomía la respuesta es clara: no, porque la autonomía prima. Es decir, el esclavo tiene derecho a la autodeterminación y ese principio se superpone sobre el placer que, hipotéticamente, pueda sentir en su condición de sumisión. Siendo este análisis correcto para condenar y rechazar la esclavitud, no es un análisis correcto en el tema del aborto. En el primero, la autonomía del esclavo no está bajo sospecha: se trata de la relación verificable entre dos individuos autónomos, uno de los cuales está sometido a los designios del otro. En tal circunstancia, la renuncia a la autodeterminación en la búsqueda del beneficio utilitario del placer invierte de forma injustificable la jerarquía de principios morales que une a la autonomía y la satisfacción como fuentes de valor (más sobre el punto, adelante).

En el caso aquí estudiado, el embrión, feto o recién nacido no son autónomos. ¿Cómo entonces sus dolores pueden ser fuente de valor si aún no son seres autónomos? Sólo invirtiendo el orden (dolor/placer primero, autonomía después) podría ser justificable que no se termine con la vida de un recién nacido. Eso tiene dos implicancias. Primero, si ello es válido para un recién nacido, vuelve a surgir la pregunta sobre por qué no lo es dentro del útero materno. Para Di Nucci (2012), si se acepta que un ser tiene derecho a que no se le cause dolor, los neonatos y, posiblemente, los fetos en sus últimas etapas de desarrollo tienen derecho a no ser eliminados. A su juicio, ése es un argumento que no sería controversial entre muchos partidarios del aborto, especialmente entre quienes limitan la legitimidad del mismo a los primeros meses de embarazo. Segundo, al apelar a otro criterio de valor para rechazar el infanticidio la supremacía del principio de autonomía debe ser abandonada. Sólo una relajación del supuesto de la supremacía de la autonomía por sobre el dolor/placer puede hacer consistente condenar el infanticidio de un nacido sano (y quizás, el de abortos de fetos en sus etapas finales de desarrollo). Pero al hacerlo, la fortaleza argumentativa para justificar el

aborto basándose en la exclusividad de la autonomía debe ponerse entre paréntesis.

Por último, existen dos problemas más elementales en la argumentación basada en el concepto de dolor/placer. El primero está relacionado con la inconmensurabilidad del dolor de uno *versus* el bienestar de otro. Cabe preguntarse si las reacciones físico-biológicas de un ser no autónomo, por ende, que no posee conciencia de sí mismo, son, éticamente hablando, equiparables a lo que se entiende como placer y dolor en seres autónomos. Tal discusión escapa a los fines de este artículo, no obstante su análisis es similar al que hace Tooley (1974) para distinguir entre ser humano como descripción de un miembro de la especie *homo sapiens* y ser humano como persona autónoma. El segundo problema, dice relación con la razonabilidad del placer/dolor como fuente de valor en un ser no autónomo. Si no existe un ser autónomo consciente de sí, ¿qué sentido tiene argumentar que tal ser posee derechos a que no se le cause dolor? Mi inclinación es a pensar que la dimensión dolor/placer sólo adquiere valor ético en el marco que genera el principio de autonomía. Vale decir, porque son conscientes de sí mismos, seres autónomos pueden dar significado a experiencias identificables como placer o dolor, no así seres que carecen de tal condición.

En suma, una argumentación que afirme que existe una diferencia en el *status* moral de un neonato y un feto debe sostenerse sobre algún principio distinto a la autonomía. Pero si tal argumentación es considerada válida, necesariamente contradice dicho principio y puede, por ejemplo, justificar restricciones sobre el derecho de la mujer embarazada sobre su propio cuerpo. La única forma de evitar que ello suceda es aceptando que el infanticidio es éticamente compatible con el principio de autonomía. Posibilidad que, como vimos, no resulta razonable.

2.3. La defensa agnóstica de la distinción entre feto y neonato

En los dos puntos anteriores se han revisado argumentos que podrían ser esgrimidos para generar una distinción moral entre aborto e infanticidio. Si el análisis realizado es correcto, ninguno logra su objetivo. Un aspecto común a todos ellos es que intentan simultáneamente justificar el aborto y rechazar el infanticidio sobre la base de una distinción moral del feto y el neonato. Torcello (2009) ofrece una reflexión alternativa en la que tal distinción está ausente, pero que —de ser correc-

ta— ofrece una justificación del aborto y un rechazo del infanticidio. Torcello parte afirmando su escepticismo respecto a la posibilidad de distinguir cuál es el *status* moral del feto y, sobre esa base, se pregunta cómo una sociedad de individuos autónomos y racionales procedería para definir las reglas de convivencia en esta materia.

Torcello sostiene que la incertidumbre sobre el *status* moral del feto debe asumirse como un dato y para emitir un juicio ético debe primero aceptarse un *principio precautorio* que consiste en que, en situaciones donde no existe certeza sobre el *status* moral de una acción, se debe dar a la acción el beneficio de la duda y tolerarla. Dice Torcello: “Si una sociedad sostiene como punto de partida la razonable posición que las mujeres son ciudadanos de innegable relevancia moral, entonces cualquier limitación al derecho de la mujer a abortar en cualquier etapa de su embarazo debe ir acompañada por una fuerte razón pública” (Torcello 2009:24). Entonces, al no existir certeza sobre el *status* moral del feto, la imposición de límites en los derechos de un ser autónomo (la mujer embarazada) no es justificable. En otras palabras, el principio liberal por defecto en ese escenario, indica Torcello, debe ser permitir—sin restricciones— que la mujer decida en cualquier etapa de su embarazo qué desea hacer sobre él. Al contrario, indica el autor, una vez nacido, la misma duda razonable sobre el *status* moral del ahora neonato persiste, pero aquella incertidumbre no debe ser evaluada ni comparada con el derecho de ningún otro ser autónomo; por ende, concluye Torcello, el principio precautorio aconseja en este caso preservar la vida del recién nacido.

Aparentemente, el argumento logra limitar el alcance del principio de autonomía denegando la validez ética del infanticidio sin tener que acudir a otro principio distinto. Existen razones para afirmar que el argumento no logra ser coherente con una noción de razón pública propia del liberalismo político cuyo análisis escapa a los objetivos de este artículo (para una crítica sobre este punto véase Friberg-Fernros 2010:31-35). Para el propósito planteado aquí, en torno al análisis de la coherencia de una argumentación ética, el problema del postulado de Torcello (2009) es aún más básico: el hecho que no exista un acuerdo en torno al *status* moral del feto no se debe a que se ignore cuál es el “verdadero” *status* moral que posee, como sugiere el autor, sino a la existencia de criterios axiomáticos diferentes sobre los cuales basar el juicio normativo. Torcello confunde incertidumbre con desacuerdo. Bajo la

primacía de la autonomía tal incertidumbre no existe. Como tampoco existiría si se postula el argumento metafísico según el cual el derecho a la vida se obtiene por el hecho de pertenecer a la especie humana. No obstante, Torcello intenta transformar una discrepancia axiomática en una incertidumbre, para luego tomar una posición escéptica y aplicar el principio precautorio.

Para justificar la decisión de fundar su juicio moral sobre una mirada escéptica, Torcello cita a Russell: “(1) [...] cuando los expertos están de acuerdo, la opinión opuesta no puede ser tomada como cierta; (2) Cuando ellos no están de acuerdo, no existe una opinión que pueda postularse como cierta por los no-expertos y (3) cuando ellos coinciden que no existe terreno para una opinión positiva, el hombre común haría bien en suspender su juicio [...]” y agrega “es simple aplicar este argumento al aborto. Los ‘expertos’, esos profesionales de la ética que escriben sobre la materia, están lejos de tener un acuerdo. Hay de hecho una vasta literatura que muestra cómo personas racionales de forma coherente y persistente discrepan en el tópico del aborto. Los temas esenciales sobre el aborto siguen sin ser resueltos y hay buenas razones para asumir que ellos seguirán sin resolverse [...]”. Finalmente, concluye que debido a que no puede haber certezas sobre el *status* moral del feto, “entonces, *ceteris paribus* uno debe resistirse de imponer cualquier restricción legal a la libertad de elección de la mujer. Eso es consistente con el argumento de Russell” (cursivas en el original, traducción propia, Torcello 2009:20-21).

El problema es que la condición de expertos de los estudiosos de la ética dice relación con su capacidad de someter principios éticos a escrutinio, estudiar sus consistencias internas y derivar sus implicancias, pero en ningún caso refiere a una condición especial de éstos respecto al conocimiento sobre el valor normativo de dichos principios morales. En consecuencia, su discrepancia no se funda en una incertidumbre que debe ser o, potencialmente, podría ser esclarecida con mejores técnicas o más información⁵. Su discrepancia es el resultado de evaluar un mismo fenómeno desde principios éticos diferentes.

⁵ Sí estaríamos frente a una incertidumbre si, asumiendo el principio de autonomía como válido, deseamos definir desde cuándo exactamente un ser humano adquiere tal *status*. En ese caso, si es factible postular que existen expertos (no eticistas, sino biólogos y médicos) que poseen un conocimiento más acabado y que si ellos no están de acuerdo sobre cuál es dicho momento, el resto de la población debe suspender su propio juicio y aplicar el principio precautorio.

En ese plano, una metodología que intente dirimir cuál de esos principios (si es que existe alguno) es más razonable como fundamento de valor no puede basarse en un escepticismo sobre principios éticos. Por el contrario, debe analizar las implicancias de cada uno y evaluar su razonabilidad. Por lo demás, tal escepticismo en la argumentación de Torcello no es tal, toda vez que uno de los principios éticos que aspiran a dirimir los dilemas éticos en torno al aborto (el principio de autonomía de la mujer) es asumido como válido de entrada. Por ello, la conclusión a la que llega Torcello está predefinida en el método seleccionado: cuando el punto de partida es que la mujer tiene derechos sobre su cuerpo por ser un ser autónomo y un manto de incertidumbre es puesto sobre cualquier otro principio que pueda postularse para limitar ese derecho (en virtud de otorgar *status* moral al feto), se puede esperar que el resultado del ejercicio analítico culminará en una reafirmación de tal derecho de la mujer. En suma, el método propuesto no logra su pretensión de ser neutral respecto a los distintos postulados sobre el *status* moral del feto y los derechos reproductivos de la mujer; inclinando *a priori* la balanza hacia el último. No obstante, como vimos en nuestro análisis del argumento de Thomson (1974), precisamente aquello que se ignora es el punto en discusión al debatir sobre el aborto. Nada éticamente relevante acontece con el nacimiento tanto si se postula que el principio rector es el de la autonomía como si se plantea que el feto tiene derecho a la vida en cuanto miembro de la especie *homo sapiens*. En ambos casos existe un juicio moral consistente respecto al aborto (aunque contrapuestos el uno con el otro) y, en el caso particular que se analiza en este documento (la autonomía), obliga a concluir a favor de la justificación ética del infanticidio.

2.4. Autonomía e infanticidio

En las tres secciones anteriores, se han revisado algunas de las principales argumentaciones existentes en la literatura que, sobre la base del principio de autonomía, justifican el aborto y rechazan el infanticidio. Si el análisis anterior es razonable, toda argumentación sobre el aborto que se funde en el principio de la autonomía debe concluir que, debido a que ésta sólo se verifica semanas o quizás meses después del nacimiento, cualquier interrupción de la vida antes de ese momento sería éticamente incuestionable. En consecuencia, el postulado ético que

sostiene que, basado en el principio de autonomía, nadie en la sociedad puede legítimamente intervenir sobre los derechos reproductivos de la madre debe también postular como éticamente válido que esos derechos se extiendan hacia la aceptación del infanticidio de un neonato en todas sus formas.

Lo anterior no significa que existan contradicciones lógicas en el principio de autonomía que lo invaliden como fundamento ético en estas materias. El criterio es consistente internamente. El asunto es que posee implicaciones más allá del aborto que pueden llevar a muchos lectores ante una disyuntiva, como bien anticipara Warren, porque tales consecuencias serían (en sus palabras) monstruosas (ver penúltimo párrafo en la sección 1). Existen buenas razones para pensar que en la actualidad, el rechazo al infanticidio como práctica crece, y que tal avance no obedece a dogmas religiosos sino que al redescubrimiento en las sociedades contemporáneas del valor simbólico de lo humano como algo que posee valor independientemente del principio de autonomía. Tal redescubrimiento se tornaría evidente en la carga emocional con la que se recibe y protege al recién nacido. En tal contexto, la insistencia de la exclusividad del principio de autonomía como fundamento ético para reflexionar sobre el aborto sólo puede interpretarse como un dogma.

3. ¿La primacía de la autonomía?

La reflexión en torno al principio de autonomía, como ante todo criterio moral, tiene un origen histórico y, como tal, es contingente. No obstante, la lógica impecable que de él se deriva para hablar de los problemas de la vida en común entre seres cuya condición de autonomía es evidente, justifica que en muchas situaciones se ignore, sin problemas, tanto su origen histórico como sus limitaciones. Por ejemplo, a la hora de reflexionar sobre el valor de la libertad de expresión, o el de la autodeterminación de los pueblos, o al rechazar cualquier pretensión de legitimidad de la esclavitud, o al discutir sobre la libertad de las personas para decidir con quién unirse en matrimonio, en cada uno de esos casos los individuos involucrados son todos autónomos o es razonable asumir que poseen tal condición. Es autónomo quien expresa sus opiniones; son autónomos los ciudadanos de una nación que están decidiendo sobre cómo elegir sus representantes; autónomos son tanto el esclavo como su dueño y lo mismo acontece con los que están deci-

diendo si quieren compartir su vida en vínculo matrimonial sea cual sea su género. En todos esos casos, como la autonomía de los involucrados es evidente, el hecho de asumir el principio de autonomía para construir reflexiones éticas desde él es apropiado. Ninguna legislación que limite los derechos a la autodeterminación en esos contextos puede considerarse éticamente justificable: no lo sería el impedir que una persona exprese sus opiniones; tampoco sería éticamente aceptable que una nación deba obediencia a un individuo o grupo de individuos que ellos no hayan elegido; como se indicó anteriormente, ni siquiera si la persona lo desea, podría permitirse que sea esclava de otra; y, por último, la legislación no tendría derecho de prohibir el matrimonio entre personas adultas sean o no de distinto género.

Muchos otros ejemplos pueden ser considerados para demostrar el poder rector que el principio de autonomía posee en múltiples escenarios para resolver nuestros dilemas éticos. Por ello, es comprensible que algunas personas tengan una inclinación hacia concluir que la autonomía es un criterio no sólo necesario sino también suficiente en todas las circunstancias. Otras fuentes éticas carecen de esa pretensión de universalidad. Por ejemplo, las éticas basadas en creencias religiosas dependen de que tales creencias sean compartidas por los que se sometan a las regulaciones que dichas creencias establecen. Las éticas basadas en el placer/dolor (el utilitarismo, por ejemplo) se ven entrampadas en problemas éticos de difícil solución en aquellas circunstancias donde el placer de unos implica el dolor de otros. El principio de autonomía no se enfrenta tan fácilmente a limitaciones en su aplicabilidad como dichas alternativas. No obstante, en algunos temas contemporáneamente relevantes como el aborto, el principio de autonomía se enfrenta a sus propios límites. A mi juicio, dilemas similares existen respecto a su aplicabilidad en discusiones ecológicas. Por ejemplo, en los dilemas éticos derivados de la decisión de limitar o no la autonomía de una generación de humanos en la explotación de recursos naturales en virtud de la justicia respecto a las generaciones futuras.

Ante estas limitantes existen dos posibles reacciones. La primera es ignorar que todo criterio ético con pretensión de universalidad debe demostrar caso a caso su supremacía sobre otros criterios. Es decir, actuar dogmáticamente, afirmando que el criterio de autonomía “es” universal, incuestionable, fundacional. Tal camino tiene por desenlace la adopción de una postura que sólo puede ser sostenible mediante coac-

ción política sobre aquellos que no comparten tal doctrina y, por ende, no puede formar parte de la *razón pública*. Como tal, ese camino no es consistente con el liberalismo político.

La segunda es intentar entender qué especificidades poseen los temas del aborto o la sustentabilidad medioambiental que podrían imponer restricciones a la aplicación del principio de autonomía. En esta segunda línea, es mi impresión que las limitaciones se derivan de la definición misma del concepto. Autonomía o autogobierno o autodeterminación es un estado constatable pero no determinable. Es decir, al parecer, no existe un momento tal en el desarrollo de un ser humano que pueda identificarse con claridad para decir que antes de ese instante el individuo no es un ser autónomo y después de él sí lo es. Las dificultades que esta ambigüedad genera son evidentes: bajo el principio de autonomía, una acción que puede ser éticamente aceptable (acabar con la vida de un ser no-autónomo) puede dejar de serlo un instante después. Como consecuencia, el mero paso del tiempo adquiere valor moral. En consecuencia, el concepto de autonomía se enfrenta a sus propios límites cuando se torna forzoso poseer una definición clara sobre su inicio. ¿Por qué sucede esto? Cuando, por ejemplo, Kant y sus contemporáneos reflexionaban sobre estas materias y el filósofo en su *Metafísica de las Costumbres* expresa el principio de la autonomía con claridad, el tipo de problemas que inquietaba no incluía el escenario en el que un ser no autónomo puede evolucionar hasta llegar a serlo. Las preocupaciones de la autonomía *versus* la heteronomía versaban todas sobre temas de la vida en común entre adultos cuya autonomía no estaba en discusión. Lo que se estaba gestando eran los principios éticos del autogobierno de los pueblos y la justificación ética de los derechos individuales. En esas circunstancias, sólo el rechazo del poderoso podía explicar que se privara a una persona de seguir su propia legislación interna. En esos casos, la argumentación sobre la base de la autonomía es impecable. El sometimiento a la ley creada por otros sólo puede justificarse si se funda en imperativos éticos que emergen del respeto de la voluntad individual. No obstante, en ninguna de las circunstancias que les inquietaba a los pensadores de la época, la existencia de la autonomía de los involucrados podía ponerse en duda. El individuo sometido al yugo de otro, el esclavo por ejemplo, no está libre, pero es un ser autónomo. Su condición de ser autónomo no está puesta en duda.

En los tiempos presentes, donde surgen otras preocupaciones que eran impensadas antaño, existe la tentación de creer que, debido a que la argumentación desde la autonomía es válida en muchos contextos, debe ser usada en este contexto sin necesidad de justificación. No obstante, la pretensión de que estamos ante un argumento de mayor grado de validez simplemente porque el argumento es poderoso y ampliamente aceptado en múltiples asuntos tiene ribetes dogmáticos. A nada controversial (es decir, a ningún dilema ético) nos enfrenta el concepto “autonomía” cuando las personas pueden consensuar escenarios donde se aplica. Pero allí donde no hay consenso, todas las limitaciones del concepto se revelan y su capacidad orientadora del juicio moral queda entre paréntesis.

Al reflexionarse en torno al aborto y al infanticidio se torna necesario delimitar con claridad desde cuándo opera el concepto de autonomía, pero el intento de proveer tal claridad parece ser poco prometedor. Sólo si cometemos la falacia de la composición podríamos ignorar que es perfectamente posible que el criterio de la autonomía sea simultáneamente válido en una dimensión y tener problemas para iluminarnos en otra.

A partir de las reflexiones anteriores cabe preguntarse si es posible asumir la primacía de la autonomía como concepto para hablar del aborto. A mi juicio, la respuesta es que ello sólo puede hacerse aceptando las implicancias (contemporáneamente indeseables) que justifican éticamente el infanticidio y, por ende (contra los tiempos) abriendo espacio a la justificación ética del uso instrumental de la vida de todo humano cuya condición de autonomía no sea verificable. Enfrentados a tal posibilidad parece razonable concluir que los propios individuos autónomos justificarán la imposición de límites en pos de proteger la vida del recién nacido. Tal decisión sólo puede fundamentarse en fuentes de valor distintas al principio de autonomía.

Ello no significa que el principio normativo de la autonomía pierda importancia, sino que su valor debe ser sopesado con otras posibles fuentes de criterios éticos. Para quienes nos sentimos inclinados a pensar acerca de lo justo en diversas materias sobre la base del principio de autonomía, las dificultades que aquí se retratan radican en la indeterminación que existe sobre aquel momento en el que el ser vivo que no es sujeto de derecho (porque no es autónomo) pasa a ser sujeto de dere-

cho⁶. ¿Por qué un principio que nos remite a reflexionar sobre una etapa del desarrollo humano donde el principio no es verificable ha de ser *el* principio sobre el cual basar nuestras conclusiones éticas en estas materias? Tal pretensión no se sostiene por sí misma. Las mismas críticas que con justa razón los defensores de la autonomía sostienen frente a los que postulan razones religiosas para rechazar la despenalización del aborto caen sobre ellos y con la misma fuerza cuando tal dogma quiere ser impuesto. En definitiva, los dilemas éticos a los que nos expone la legalidad/no legalidad del aborto obligan a quien funda su inserción en el mundo sobre principios liberales a reconocer que, en base a esos mismos principios y sólo en base a ellos, no es posible dirimir el dilema ético del aborto.

La nuestra es una época hija del principio de autonomía. A él debemos, sin exagerar, la legitimidad de todas o casi todas nuestras libertades. Los tiempos corren de tal forma que la autonomía gana mayorías y penetra profundamente en el sentir y actuar de la población. El espacio para la aplicación dogmática de los principios normativos y orientadores del principio de autonomía se acrecientan. He ahí el riesgo para una sociedad fundada sobre esos principios. Como indicara Dewey (1927), el poder que otorga el ser mayoría es vacío por sí mismo. Su valor descansa, en último término, en los métodos y condiciones de debate, discusión y persuasión que le precedieron. A la luz del valor que en las sociedades contemporáneas crecientemente se le da a la protección de la vida del infante, tales debates parecen sugerir que lo razonable es reconocer limitaciones a la aplicación del concepto de autonomía en el tema del aborto. En suma, el redescubrimiento de lo humano como un valor a proteger incluso en *homo sapiens* no autónomos como los recién nacidos (que parece profundizarse en los tiempos actuales) sugiere revi-

⁶ Nótese que la incertidumbre en este punto no es del mismo tipo que la postulada por Torcello. Como sostengo en la sección 2.3, la incertidumbre a la que se refiere Torcello no es en realidad una incertidumbre. Ella más bien refiere a la selección de distintos criterios axiomáticos sobre los cuales fundar la reflexión ética. Aquí, en cambio, la incertidumbre sí es tal y se refiere a que, una vez seleccionado el principio de autonomía como el criterio sobre el cual fundar el juicio ético, no existe un instante en el desarrollo del individuo que pueda sostenerse sin ambigüedades como aquel momento en que la autonomía comienza a operar (aunque sí puede decirse que acontece después del nacimiento). Agradezco al árbitro anónimo de *Estudios Públicos* que llamó la atención sobre este punto.

sar el silogismo de Warren comentado en la sección 1. Son los propios individuos autónomos los que, desprovistos de dogmas religiosos y reconociéndose como individuos libres e iguales, atribuyen a un recién nacido derechos en cuanto ser biológico y miembro de la misma especie. En consecuencia, la pregunta moral es nuevamente puesta sobre la palestra: ¿cuándo un ser humano adquiere el *status* moral de sujeto de derechos? Enfrentados a reconocer las consecuencias de responder a esa pregunta con un “desde que son autónomos”, son los propios seres autónomos los que elevan a un *status* moral criterios que originalmente descartaban como inválidos. Abierta tal compuerta, la justificación ética de los derechos abortivos es nuevamente puesta entre paréntesis.

REFERENCIAS

- Bascuñán, Antonio. “La Licitud del Aborto Consentido en el Derecho Chileno”. *Revista de Derecho y Humanidades*, N° 10 (2004), pp. 143-181.
- Becker, Gary. *A Treatise on the Family*. Harvard University Press, 1993.
- Dewey, John. *The Public and Its Problems*. New York: H. Holt and Company.
- Di Nucci, Ezio. “Killing Fetuses and Killing Newborns”. 2012 (accedido el 10/03/ 2012 en http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2016772)
- Juan Pablo II. “Evangelium Vitae. On the Value and Inviolability of Human Life”. Encyclical Letter, 1995.
- Friberg-Fernros, Henrik. “Abortion and the Limits of Political Liberalism”. *Public Reason* Vol. 2, N° 1 (2010) pp. 27-42.
- Giubilini, Alberto, Francesca Minerva. “After-birth Abortion. Why Should the Baby Live?” *Journal of Medical Ethics*, 2012 doi:10.1136/medethics-2011-100411.
- Rawls, John. *Political Liberalism*. Columbia University Press, 1993.
- Rothbard, Murray. *The Ethics of Liberty*. New York University Press, 1998.
- Singer, Peter. *Ética Práctica*. Ediciones AKAL S.A., 2009.
- Thomson, Judith J. “Una Defensa del Aborto”. En *Debate sobre el Aborto. Cinco Ensayos de Filosofía Moral*. Editorial Cátedra, 1974, pp. 9-32.
- Tooley, Michael. “Abortion and Infanticide”. *Philosophy and Public Affairs* Vol. 2, N° 1 (1972) pp. 1-12.
- . “Aborto e Infanticidio”. En *Debate sobre el Aborto. Cinco Ensayos de Filosofía Moral*. Editorial Cátedra, 1974, pp. 69-107.
- Torcello, Lawrence. “A Precautionary Tale: Separating the Infant from the Fetus”. *Res Publica*, N° 15 (2009), pp. 17-31.
- Warren, Mary Ann. “On the Moral and Legal Status of Abortion”. *The Monist*, Vol. 57, N° 4 (1973). Parte II reimpressa.
- Zelizer, Vivian. “The Price and Values of Children: The Case of Children Insurance”. *Journal of Sociology* Vol. 86, N° 5 (1985), pp. 1036-1056. □

JOHN STUART MILL Y EL PELIGRO DEL ESTANCAMIENTO EN LAS SOCIEDADES MODERNAS

María Pollitzer

Universidad Católica Argentina

Resumen: A lo largo de su vida John Stuart Mill no dejó de alertar a sus contemporáneos sobre un fenómeno que consideraba verdaderamente peligroso e inclusive como el mal principal que comenzaba a aquejar a las sociedades modernas: el estancamiento o la inmovilidad. Estrechamente vinculado con muchas de las ideas-eje de la reflexión milliana, no obstante el peligro del estancamiento no ha sido analizado en detalle. El siguiente artículo tiene por objeto, por consiguiente, detener la mirada sobre este fenómeno puntual, y analizar tanto su naturaleza como los factores que contribuyen a su aparición y sus posibles efectos.

Palabras clave: estancamiento, John Stuart Mill, civilización, antagonismo, uniformidad.

Recibido: agosto 2012; **aceptado:** octubre 2012;

MARÍA POLLITZER. Doctora en Ciencias Políticas, Universidad Católica Argentina (UCA). Profesora adjunta en las cátedras de historia de las ideas políticas, teoría política y metodología de la investigación histórica, UCA. Dirección electrónica: maria_pollitzer@hotmail.com.

JOHN STUART MILL AND HIS WARNING ABOUT STAGNATION IN MODERN SOCIETIES

Abstract: *Throughout his life, John Stuart Mill warned contemporaries about stagnation or immobility, a most dangerous phenomenon, perhaps the chief evil then beginning to afflict modern societies. Despite its close links with many other key ideas in Mill, the perils of stagnation have not yet been subject to detailed scrutiny. This paper offers an analysis of the nature and sources of stagnation as well as its likely effects.*

Key words: *stagnation, John Stuart Mill, civilization, antagonism, uniformity.*

Received: August 2012; **accepted:** October 2012.

I. Introducción

Como tantos otros pensadores del siglo XIX, John Stuart Mill hizo suyo el desafío de sondear la naturaleza de la sociedad moderna. Convencido de que no era posible “hacer que el río [volviera] sobre su curso”¹, de que el avance de la democracia era un hecho incontestable y que el triunfo de las clases medias parecía irreversible, sus esfuerzos se concentraron en descifrar esta “nueva” sociedad para descubrir en ella sus potencialidades y, al mismo tiempo, advertir a sus connacionales acerca de los “riesgos y precipicios” que los amenazaban².

El objetivo de este trabajo es analizar, precisamente, uno de los “riesgos” que llamó la atención de Mill y al que él mismo identificó en varias oportunidades como “el más grande”, “el verdadero y principal peligro para la democracia”, e incluso como “la fuente primera de casi todos los males sociales”³. Me refiero puntualmente al estancamiento. En efecto, las denuncias sobre este mal aparecen tempranamente en los escritos del inglés, tanto en sus discursos juveniles como en varios de

¹ John Stuart Mill, *Considerations on Representative Government*, en *The Collected Works of John Stuart Mill*, J. M. Robson (ed.) (1963-1991), Vol. XIX, p. 380, en adelante *CW*.

² Cfr. “The Spirit of the Age. I”, *Examiner* (9-1-1831) (*CW* Vol. XXII, p. 231).

³ Estas expresiones aparecen en las cartas enviadas a Ralph Waldo Emerson el 12-8-1867 (*CW*, Vol. XVI, p. 1306) y a John Appleton el 24-9-1863 (*CW*, Vol. XV, pp. 647-648).

sus artículos periodísticos. También se asoman repetidas veces en sus grandes obras, publicadas en su etapa de madurez, y se reiteran en su correspondencia privada⁴. Tan sólo a título ilustrativo, basta con recordar aquella carta dirigida a su amigo Alexis de Tocqueville en mayo de 1840 en la que, una vez concluida la lectura del segundo volumen de *Democracia en América*, Mill confiesa que considera “un cumplido a la justeza de sus propias opiniones”, el hecho de haber comprobado que una de las conclusiones a las que había arribado el viajero francés coincidía “exactamente” con lo que él mismo venía pensando desde hacía varios años de manera solitaria en las tierras británicas. Ello es,

que el verdadero peligro para la democracia, el mal verdadero contra el que hay que luchar, empleando todos los recursos humanos, mientras no sea demasiado tarde para que no sean sino suficientes para contenerlo, no es la anarquía ni el amor al cambio, sino el *estancamiento y la inmovilidad a la china*⁵.

⁴ Cfr. a modo de ejemplo: “The Universities” (*CW*, Vol. XXVI, p. 349); “French News”, *Examiner* (13-2-1831), (*CW*, Vol. XXII, p. 263); “State of Parties in France”, *Examiner* (28-8-1831), (*CW*, Vol. XXIII, pp. 336-341); “French and English Journals”, *Examiner* (2-12-1832), (*CW*, Vol. XXIII, p. 530); “French News”, *Examiner* (26-1-1834), (*CW*, Vol. XXIII, p. 671); “Bentham”, *London & Westminster Review* (agosto 1838), (*CW*, Vol. X, p. 108); “De Tocqueville on Democracy in America. II”, *Edinburgh Review* (octubre 1840), (*CW*, Vol. XVIII, pp. 188, 196) y “Guizot’s Essays and Lectures on History”, *Edinburgh Review* (octubre 1845), (*CW*, Vol. XX, p. 270). En el capítulo V del libro V de *Principles of Political Economy* Mill vincula la falta de discusión con el estancamiento intelectual; en el capítulo III de *On Liberty*, examina la relación entre el estancamiento y el espíritu de individualidad; y en el capítulo VII de *Considerations on Representative Government* argumenta que éste aparece cuando cesa el conflicto y cuando la sociedad carece de un punto de apoyo para la resistencia individual frente al poder gobernante.

⁵ Carta enviada a Alexis de Tocqueville el 11-5-1840 (*CW*, Vol. XIII, pp. 433-435). [El resaltado es mío] A renglón seguido, Mill agrega: “Al encontrar que esta opinión sobre el asunto se ha presentado con la misma fuerza de evidencia a vos, que sois la más alta autoridad viva (...) en el asunto, en adelante la consideraré como una verdad científicamente establecida y la defenderé contra viento y marea con decuplicada pertinacia”. Este juicio que Mill realiza en un ámbito privado lo reitera a los pocos meses con ocasión de la reseña que publica sobre el segundo volumen de la *Democracia en América*. Lo que a ambos preocupa “tanto en el gobierno como en el intelecto y la moral, no es demasiada libertad sino la muy rápida sumisión; no la anarquía sino la servidumbre; no el cambio demasiado rápido sino el estancamiento chino”. (“De Tocqueville on Democracy in America. II”, *CW*, Vol. XVIII, p. 188).

Como puede observarse, lo que parece preocupar a Mill no es el movimiento y la agitación constante con la que en principio se identificaba a la sociedad civilizada (o democrática, en términos toquevillianos). No es tampoco la perspectiva de una suerte de anarquía intelectual, producto de la diversidad de ideas y sentimientos que los hombres modernos profesan, guiados por un deseo inmoderado de autonomía. Ni acaso, la posibilidad de que la sociedad se vea convulsionada y amenazada por la irrupción de doctrinas “peligrosas” (léase, socialistas⁶). Por el contrario, su gran temor resulta de aquello que observa a su alrededor: una sociedad que se encamina lentamente hacia un escenario de inmovilidad y estancamiento en el que el progreso y la libertad se ven seriamente amenazados.

El tenor de este tipo de afirmaciones abre una serie de interrogantes que parecen estar ausentes en la vasta literatura que rodea la obra de este autor⁷. Cabría preguntarse, por ejemplo, ¿cuál es, para Mill, la naturaleza de este peligro particular?, ¿cuáles son las raíces con las que lo identifica?, ¿cuáles, sus implicancias?, o bien, ¿sobre qué escenarios se proyecta? Este tipo de precisiones son necesarias para comprender la importancia y centralidad que él asigna a este problema en el conjunto de su obra. Sobre ellas se estructura el análisis que sigue a continuación.

II. El estancamiento, un mal que se conjuga en plural

Comencemos por el principio. ¿A qué se refiere Mill cuando habla de estancamiento o inmovilidad “a la china”? ¿Qué tipo de peligro es el que visualiza? Arribar a una definición exacta sobre la naturaleza de este peligro no resulta una tarea sencilla. Entre otras razones, porque Mill no dejó ningún libro ni artículo en el que examinara esta cuestión de manera sistemática. Por consiguiente, resulta inevitable atender a las reflexiones que el autor brinda no sólo en sus obras canónicas, sino también en sus artículos periodísticos, reseñas bibliográficas, inter-

⁶ Cfr. “French News”, *Examiner* (26-1-1834), (*CW*, Vol. XXIII, p. 671).

⁷ Si bien es cierto que muchos de los tópicos vinculados al estancamiento han recibido gran atención de parte de los estudiosos de Mill, hasta donde sé la problemática puntual del estancamiento no ha sido tematizada directamente en cuanto tal.

venciones parlamentarias y en su abundante correspondencia. Por otra parte, si bien las referencias al estancamiento son recurrentes en el conjunto de su obra, ellas suelen aparecer de forma aislada y escueta. En varias ocasiones, incluso, este “cruzado solitario”⁸ se vale de metáforas o comparaciones para graficar la “enfermedad” que denuncia. En virtud de ello, quizás lo más adecuado sea describirlo con ayuda de las notas distintivas con las que él mismo lo asocia.

Lo primero que se desprende de su diagnóstico es la idea de que éste es un mal que puede anidar tanto en el mundo político como en la esfera moral e intelectual. Una sociedad cuya vida política está estancada es una sociedad en la que la política ha caído en un inquietante reposo, una sociedad que se halla desprovista de dinamismo interno, que ha perdido vitalidad y carece de movimiento. Se trata de una sociedad que prioriza el orden, la conservación de lo adquirido y la aparente estabilidad por sobre el cambio y el progreso; que teme las innovaciones y rechina de las tensiones. Una sociedad, en fin, que avala el curso adoptado por aquellos pocos que detentan el poder y que han cerrado filas en torno a él. En ella imperan, por consiguiente, la rutina y el mantenimiento del *statu quo*⁹. Este tipo de inmovilidad, que semeja un estado de ensueño o semi-vigilia, convierte a la sociedad en un terreno propicio para el advenimiento del despotismo (ya sea en su versión cesarista como bajo su rostro moderno, el despotismo de tipo administrativo que ejerce un poder centralizado y tentacular¹⁰). No se confunde con él, pero ciertamente lo favorece: un pueblo adormecido se deja arrebatar fácilmente la libertad, en tanto que carece de las disposiciones necesarias para retenerla. Dicho en otros términos, el estancamiento político es la antesala de nuevas formas de opresión política.

⁸ El calificativo es de Stefan Collini (*Public Moralists: Political Thought and Intellectual Life in Great Britain 1850-1930*, 1991, p. 129), quien sostiene que Mill se encontraba a gusto presentándose como un “cruzado solitario”, carente de un ejército en el cual apoyarse y movido tan sólo por aquel incentivo que proviene de la rectitud de la causa a la que se sirve.

⁹ Cfr. “French News”, *Examiner* (13-2-1831), (*CW*, Vol. XXII, p. 263) y “State of Parties in France”, *Examiner* (28-8-1831), (*CW*, Vol. XXIII, pp. 336-341).

¹⁰ Cfr., especialmente, “Centralisation”, *Edinburgh Review* (abril 1862), (*CW*, Vol. XIX) y *Considerations on Representative Government* (*CW*, Vol. XIX, p. 400).

Por su parte, el estancamiento moral e intelectual es caracterizado por Mill como un estado de “pacificación intelectual”¹¹ que se encuentra signado por la ausencia de grandes controversias, la escasez de convicciones fuertes y pasiones elevadas; un estado en el que el espíritu humano se rebaja, se embota, se atrofia y en el que prima una creciente uniformidad en materia de ideas, sentimientos, gustos y hábitos. Es famoso aquel pasaje de *On Liberty* en el que constata que todos a su alrededor “leen los mismos libros, escuchan las mismas cosas, ven las mismas cosas, van a los mismos lugares, tienen sus deseos y sus miedos dirigidos a los mismos objetos, tienen los mismos derechos y libertades y las mismas maneras de hacerlos valer”¹². Este tipo de estancamiento también supone un estado de mediocridad y dogmatismo en el que tanto el desarrollo de la inteligencia como el cultivo de la individualidad implican una verdadera hazaña¹³. Sobre semejante escenario, además, se erige lentamente un nuevo actor social capaz de oprimir y cercenar las libertades individuales: la opinión pública. Su imperio da lugar a lo que él denomina “la tiranía de la opinión”, aquella que no mata ni ataca directamente el cuerpo de los hombres sino que va derecho al alma y “la esclaviza”. Despotismo y estancamiento forman parte de un círculo vicioso que se retroalimenta y que se traduce, en definitiva, en el “sacrificio del coraje moral del espíritu humano”¹⁴.

Identificados los tipos de estancamiento que Mill percibe, resulta conveniente avanzar un poco más en el análisis y examinar cuáles son los escenarios sobre los que éste se despliega.

III. Estancamiento y movimiento en los períodos inorgánicos o de transición

Una lectura transversal de su obra indica que el estancamiento es percibido como un peligro actual y no sólo potencial, que afecta tanto

¹¹ *On Liberty* (CW, Vol. XVIII, p. 242).

¹² *On Liberty* (CW, Vol. XVIII, p. 274).

¹³ Mill comparte la desolación que le provoca estar frente a un mundo que se encamina hacia la nivelación de espíritus con su amigo, el historiador T. Carlyle: “A veces pienso que en lugar de montañas y valles, el dominio del intelecto está por convertirse en una llanura muerta, nada muy por encima del nivel general, nada muy por debajo suyo” (carta fechada el 17-7-1832, CW, Vol. XII, p. 112). En “Notes on the Newspapers” advierte que en su época, “tener carácter es ya una considerable distinción, y tener el coraje para actuar a su altura, algo extraordinario” (CW, Vol. VI, p. 173).

¹⁴ Las expresiones están tomadas de *On Liberty* (CW, Vol. XVIII, pp. 323 y 242).

a Inglaterra como a Francia. Ahora bien, ¿cómo se conjuga esta afirmación con la idea, también presente al menos en los primeros escritos de Mill, de que la sociedad que lo rodea se encuentra atravesando un período de transición en el que la nota saliente pareciera ser, paradójicamente, el cambio o la mudanza que se observan por doquier?¹⁵

Como es bien sabido, a los pocos años de su famosa crisis intelectual Mill comenzó a interesarse por las ideas profesadas por los saint-simonianos. Su principal interlocutor fue Gustave d'Eichthal, quien a fines de la década del veinte se trasladó a Londres junto con Charles Duveyrier. También conoció a Enfantin y llegó a afirmar que leía “todo” lo que escribían estos pensadores¹⁶. Se sentía atraído particularmente por el lugar que aquellos otorgaban a los sectores ilustrados dentro de la sociedad; su preocupación por la pobreza y su llamado a revisar el concepto de propiedad; su apoyo a la emancipación femenina y, finalmente, por la manera en la que esta escuela leía la historia, convencida de que toda filosofía política suponía una determinada teoría sobre el progreso humano. Tal como recuerda en su *Autobiography*, este último fue uno de los puntos que llamó particularmente su atención. Los saint-simonianos enseñaban que la historia se encontraba signada por períodos orgánicos o naturales y períodos inorgánicos o de transición. En los primeros, el poder temporal y la influencia moral son ejercidos sin discusión por las personas más capacitadas que la sociedad encuentra y el pueblo, por lo general, respeta las leyes y las instituciones que rigen su vida sin cuestionarlas. Por contrapartida, en los períodos de transición, la unión entre el poder temporal y quienes ejercen la influencia moral en la sociedad se rompe. La autoridad que fija las opiniones y los sentimientos de quienes aún no están suficientemente acostumbrados a pensar por sí mismos no reside en las mentes más cultivadas y, al no existir doctrinas establecidas, el mundo de las opiniones es un “mero caos”.

Imbuido en este marco conceptual, Mill publicó (a comienzos de 1831) una serie de seis artículos en el periódico semanal de tendencia radical, *Examiner*, bajo el título de “The Spirit of the Age”. En ellos aventuró un primer diagnóstico sobre la realidad de su época a la que, aplicando las categorías recién mencionadas, no dudó en calificar de

¹⁵ Cfr. “The Spirit of the Age. I” (*CW*, Vol. XX, p. 228 y “Civilization”, *London and Westminster Review* (abril 1836), (*CW*, Vol. XVIII, p. 126).

¹⁶ *Autobiography* (*CW*, Vol. I, p. 173).

transitoria¹⁷. Allí constata que sus contemporáneos consideran inadecuadas y perimidas las instituciones y las doctrinas que hasta entonces los habían regido y que, por tanto, demandan una profunda revisión de las mismas. Exigen nuevas máximas y nuevos guías. Advierte también que se halla inmerso en un estado en el que los no instruidos han perdido la fe en los instruidos y en el cual no hay opiniones fijas ni convicciones fuertes.

A primera vista, pues, Mill retrata una sociedad en la que parece respirarse un aire de cambio que se acompaña necesariamente de una fuerte dosis de movimiento tanto en el ámbito político como intelectual. De todos modos, se muestra dubitativo respecto del horizonte hacia el que ésta se encamina. Le preocupa particularmente que en este aparente estado de “anarquía intelectual”, los hombres tan sólo se “inclinan” hacia las nuevas ideas en lugar de abrazarlas y penetrarlas. Constata que son muy pocos los que profesan una gran confianza en sus propias convicciones, mientras que la mayoría cambia de ideas “con cada soplo de viento”¹⁸. Observa a su alrededor una sociedad que se ha librado de los viejos prejuicios, pero que se encuentra herida de escepticismo y aún no ha logrado adoptar nuevas ideas. Por lo demás —hace constar en otro artículo— el tipo de conocimiento que se ha ido esparciendo entre la multitud gracias al avance de la civilización es extensivo pero superficial. Es “un tipo de instrucción microscópica más que comprensiva, que lleva a ver unas pocas cosas con fuerza y del resto, nada”, un tipo de conocimiento que se convierte, al final de cuentas, en “el padre de la estrechez mental y el fanatismo”¹⁹. Intuye, así, la posibilidad de que los individuos se internen por caminos de mediocridad y falta de sistematicidad en el que terminen “esclavizándose”, no ya a las antiguas autoridades, sino a las personas que se encuentran más cerca suyo, aquellas que, por ejemplo, muestren mayor facilidad para forzar continuamente

¹⁷ Mill también describe a su época como “transitoria” en la reseña del primer volumen de la *Democracia en América* (*CW*, Vol. XVIII, p. 54) y en una carta dirigida a Robert B. Fox el 19-2-1842 (*CW*, Vol. XIV, p. 564).

¹⁸ “The Spirit of the Age. I” (*CW*, Vol. XX, p. 233). Enseguida agrega: “Antes de elogiar a un hombre o a una generación por haberse quitado los prejuicios, quiero saber por qué los han substituido”. La misma advertencia se reitera en “The English National Character”, en donde escribe: “Nos estamos quitando de encima rápidamente nuestras viejas convicciones pero no nos estamos formando unas nuevas” (*CW*, Vol. XXIII, p. 272).

¹⁹ Cfr. “Notes on the Newspapers” (*CW*, Vol. VI, p. 154).

su atención hacia las conclusiones favorables a las que ellos mismos habrían querido arribar.

En definitiva, si la sociedad se encuentra atravesando un período de transición, que tarde o temprano será traspuesto, lo que interesa a Mill es —ante todo— vislumbrar la dirección y los nuevos rasgos que ésta habrá de adoptar en la siguiente etapa orgánica. En este orden, comienza a preguntarse si la movilidad y el cambio con los que varios identifican a su época son acaso rasgos que habrán de perdurar o, por el contrario, si la sociedad moderna se orienta en realidad hacia un tipo de inmovilidad más profunda, y el movimiento que se observa resulta tan sólo uno de tipo epidérmico.

IV. El estancamiento como un mal propio de las sociedades “civilizadas” o “modernas”

Mill nunca abandonó por completo el optimismo respecto del futuro de la sociedad moderna²⁰. No obstante, la experiencia política francesa (que tan de cerca siguió) y el contacto con el liberalismo continental lo fueron llevando a identificar al estancamiento como uno de los rasgos distintivos de aquellas sociedades que habían alcanzado un determinado estadio de civilización²¹. De hecho, en abril de 1836 apa-

²⁰ Hasta el final de sus días el inglés reiteró su convicción respecto de que los peligros que acechaban a sus contemporáneos eran removibles con grandes esfuerzos y con el concurso de varias generaciones (Cfr. *Utilitarianism*, *CW*, Vol. X, pp. 216-217). Como confiesa al americano Ch. Cummings a comienzos de 1863, pocas personas miraban la carrera futura de la Humanidad con mayores esperanzas que él (Cfr. *CW*, Vol. XV, p. 843).

²¹ En el libro VI de *A System of Logic* Mill define el “estado de la sociedad” o “estadio de civilización” de la siguiente manera: “Se llama así al estado, en un mismo momento, de todos los hechos o fenómenos sociales más importantes. Tales son el grado de instrucción, de cultura intelectual o moral alcanzada por la comunidad o por cada una de las clases que ésta comprende; el estado de la industria, de la riqueza y de su distribución; las ocupaciones ordinarias del grupo social, su división en diferentes clases y las relaciones de estas clases entre sí; las creencias comunes sobre las cuestiones que interesan más a la Humanidad y la fuerza de convicción con que se adhiere a ellas; sus gustos y el carácter como el nivel de su desarrollo estético; la forma de gobierno adoptada, las principales leyes o costumbres, etc. La condición de estos diferentes factores y de un gran número de otros, cuya idea acudirá fácilmente al espíritu; he aquí lo que constituye el estado de sociedad o el estado de civilización de una época dada” (*CW*, Vol. VIII, pp. 911-912).

rece publicado su artículo “Civilization: Signs of the Times”, en el que afirma sin rodeos que la civilización debe ser considerada como un bien y como “la causa de mucho bien”, antes que como un fenómeno incompatible con él. Pero, acto seguido, admite que existe “otro bien, un bien más alto, que la civilización [entendida en sentido restringido] no asegura, y parte del cual tiene una tendencia a impedir”²². En algunos ámbitos, precisa, su época se revela “estacionaria” y hasta “retrógrada”.

¿Por qué cree Mill que el crecimiento de la civilización conduce al estancamiento? ¿Cómo explica que una sociedad civilizada pierda vigor y dinamismo y proyecte, en cambio, una imagen de inercia y aparente tranquilidad? Parte de la respuesta a este interrogante reside en un fenómeno completamente nuevo al que califica como “la consecuencia más extraordinaria” que ha reportado el avance natural de la civilización. Se trata del crecimiento de las masas, de su peso e importancia, y el empequeñecimiento y la insignificancia que experimentan los individuos cuando se comparan con ella²³. En efecto, la pérdida de visibilidad de los individuos tomados aisladamente, su debilidad y desorientación, es lo que explica la disposición que éstos manifiestan hacia el retraimiento y la indiferencia que proyectan hacia la cosa pública. Para Mill resulta muy difícil esperar que una persona pueda desarrollar un sentimiento vivo y verdadero de patriotismo cuando no se encuentra envuelta de ninguna forma en la responsabilidad de los asuntos públicos, y no puede esperar ejercer “más que una mínima influencia sobre ellos”²⁴. Apoyado en las intuiciones apuntadas por Tocqueville, sostiene que cuando los hombres abdican de su condición de ciudadanos y se repliegan en su esfera individual, la vida política se paraliza. En un escenario de individualismo y desafección pública, no

²² “Civilization” (*CW*, Vol. XVIII, p. 119). Probablemente tributaria de la distinción realizada por Guizot en sus lecciones sobre la *Histoire de la Civilisation en Europe*, Mill sostiene que el término “civilización” puede entenderse de dos maneras. En un sentido amplio, un país civilizado es aquel que ha alcanzado un alto desarrollo de las características más eminentes del hombre y la sociedad, que “ha avanzado en el camino hacia la perfección” y se manifiesta más “feliz, noble y sabio”. En cambio, en un sentido restringido, la civilización se refiere específicamente a “un tipo de progreso que diferencia a una nación rica y poderosa, de las salvajes o bárbaras”. Cfr. Mill, “Guizot’s Lectures on European Civilization”, *London Review* (enero 1836), (*CW*, Vol. XX, pp. 367-393).

²³ “Civilization”, *CW*, Vol. XVIII, p. 121. Cfr. también *On Liberty* (*CW*, Vol. XVIII, p. 268).

²⁴ “De Tocqueville on America. II” (*CW*, Vol. XXIII, p. 182).

hay manera de hacer oír las diferentes necesidades e intereses que recorren la sociedad; los canales de comunicación con el gobierno pierden eficacia y se corrompen, y tampoco es posible que el pueblo ejerza el control último de la soberanía²⁵. De esta suerte, la política queda en manos de un grupo restringido, con escasos incentivos para modificar el curso de acción.

El avance de la civilización también contribuye a moldear un cierto tipo de carácter en los individuos que integran las sociedades modernas. Y este carácter, que Mill denomina “espíritu comercial”, favorece la tendencia hacia el estancamiento intelectual y moral. Entre sus rasgos más salientes se destacan, en primer lugar, la relajación de la energía individual, o más exactamente, “la concentración de la misma en la reducida esfera de la consecución de los intereses materiales”²⁶. A medida que la civilización avanza, los hombres pasan a depender cada vez más de los arreglos generales de la sociedad en lugar de sus propios esfuerzos a la hora de satisfacer sus necesidades más inmediatas (léase, su seguridad personal, la protección de su familia, su propiedad o su libertad). En segundo lugar, y en estrecha relación con el punto anterior, la “universalización” de una pasión propia de las clases medias que, aparentemente, amenaza con expandirse sobre el resto de la sociedad: el amor al dinero y al bienestar material²⁷. Ocupados únicamente en hacer fortuna, los hombres modernos se vuelven incapaces de apreciar los placeres intelectuales y marchan hacia una mediocridad

²⁵ Cfr. “Pledges”, *Examiner* (1-7-1832), (*CW*, Vol. XXIII, p. 489) y “Rationale of Representation”, *London Review* (julio 1835), (*CW*, Vol. XVIII, p. 24). Aunque no es posible extender aquí el análisis sobre este punto, cabe señalar que si bien Mill utiliza el neologismo “individualismo” en contadas ocasiones y con una significación que difiere de la que le asigna Tocqueville, lo cierto es que los rasgos con los cuales ambos describen este fenómeno son llamativamente similares. Cfr. Pollitzer, M. “Individuos Perdidos en la Multitud: Mill y Tocqueville sobre la Sociedad Democrática”, 2012, pp. 5-34.

²⁶ “Civilization” (*CW*, Vol. XVIII, p. 129) y *On Liberty* (*CW*, Vol. XVIII, p. 272).

²⁷ “Civilization” (*CW*, Vol. XVIII, p. 130). En el capítulo III de *Considerations on Representative Government* Mill concede que —salvo unos pocos— la mayoría de los hombres, en lugar de interesarse por la especulación en sí misma, dirige sus sentimientos y su inteligencia hacia los intereses materiales. Y en “The English National Character” precisa que “a menudo ellos son inconscientes (...) de esto; siguen un impulso ciego y mecánico, que hace del dinero y de la reputación de tener dinero, el fin inmediato de sus acciones, sin que sepan que esto es así, y menos aún, por qué lo es” (*CW*, Vol. XXIII, p. 721).

“insípida”²⁸. Al mismo tiempo, esta pasión predominante nubla sus intereses y los lleva a perder de vista el lazo que une a su bien particular con la prosperidad general. En tercer lugar, la pérdida del espíritu heroico y el rechazo frente a cualquier espectáculo que implique dolor y sufrimiento²⁹. En una sociedad civilizada casi todas las ocasiones en las que es preciso provocar dolor son delegadas por un consentimiento común a un grupo de agentes reducido: el juez, el soldado, el cirujano, el carnicero o el verdugo. De hecho, el refinamiento del que muchos se glorían consiste justamente en evitar la presencia no sólo del sufrimiento sino de cualquier tipo de idea desagradable u ofensiva. Esto es posible gracias a que se han ido perfeccionando los arreglos mecánicos que otrora eran impracticables. En cualquier caso, sin desconocer los beneficios que esta realidad reporta, lo cierto es que también oculta un costado poco favorable. Si “el heroísmo consiste esencialmente en estar preparado para hacer o sufrir, pero especialmente para hacer aquello que es doloroso o desagradable siempre que se tenga como meta un objetivo valioso”³⁰, quien no tiene ocasión de aprender dicha capacidad, nunca la desarrollará. Como sugiere I. Hampsher-Monk, Mill se hace eco de la exposición que Maquiavelo había realizado sobre los efectos de la *necessità* en la *virtù* cuando explica que la seguridad que proporciona la sociedad civilizada elimina lo que en un estado bárbaro constituía el incentivo necesario para el ejercicio de la energía y la astucia individual³¹. En efecto, lo que Mill observa a su alrededor es una

²⁸ “Notes on the Newspapers” (*CW*, Vol. VI, p. 173). En verdad, para Mill, ellos no eligen “voluntariamente” los placeres inferiores por sobre los superiores, sino que se hallan “incapacitados” para elegir los últimos. Como explica en *Utilitarianism*, el problema está en que faltan las condiciones necesarias para que el gusto por los bienes superiores pueda desarrollarse y los únicos placeres a los que la mayoría tiene acceso y de los que puede gozar son los placeres inferiores. (Cfr. *Utilitarianism*, *CW*, Vol. X, p. 213). Entre los factores que alientan esta escala de preferencias se destaca particularmente el apego que estos hombres profesan al tiempo presente.

²⁹ Cfr. “Civilization” (*CW*, Vol. XVIII, p. 130). En “The Negro Question”, *Fraser’s Magazine* (enero de 1850), Mill reitera que “la abolición de la inflexión de dolor es (...) la ocupación de esta edad” (*CW*, Vol. XXI, p. 374).

³⁰ “Civilization” (*CW*, Vol. XVIII, p. 131).

³¹ I. Hampsher-Monk, *Historia del Pensamiento Político Moderno*, 1996, p. 402. Esta misma idea se reitera en el cap. XI del libro V de sus *The Principles of Political Economy*. Allí comenta que resulta muy difícil que los hombres mantengan un espíritu activo y vigoroso cuando el avance de la civilización y la seguridad ha removido una tras otra las dificultades, las penas y los peligros frente a los cuales antiguamente éstos no tenían más recurso que oponer su propia fuerza, habilidad y coraje (Cfr. *CW*, Vol. III, p. 943).

“moral afeminada”³² y una preocupante incapacidad para emprender y sostener cualquier tipo de lucha.

Todos estos elementos informan el espíritu prevaleciente entre las clases medias, es decir, entre la mayoría de los hombres en las sociedades civilizadas. Semejante carácter, débil, encogido y apático, que no reconoce el atractivo y la riqueza contenida en los placeres de orden espiritual, conduce a un empequeñecimiento de la vida moral e intelectual de quienes lo encarnan. Esta dimensión de su existencia queda relegada, abandonada. No es objeto de cultivo, sino que permanece en un delicado estado de inmovilidad, un estado que, claro está, no es precisamente inocuo. Por encima de cada uno de estos hombres, cuya vida moral e intelectual se encuentra en cierta medida “indefensa”, se alza una masa que crece día a día y amenaza con “dominar al mundo”³³.

³² No deja de sorprender la utilización de este tipo de expresiones de boca de quien fuera uno de los primeros pensadores liberales en discutir los prejuicios asociados a las mujeres y al rol que les cabía dentro de la sociedad. Lo cierto es que, cuando Mill se refiere al costo o los efectos perjudiciales que ha traído el avance de la civilización, se hace eco de la terminología en boga y describe la textura moral prevaleciente como “afeminada” (“Civilization”, *CW*, Vol. XVIII, p. 131) o bien, alude al “encogimiento/acobardamiento afeminado ante la mera sombra de dolor” (“Coleridge”, *CW*, Vol. X, p. 123). Este sesgo peyorativo con el que aparece asociado “lo femenino” también se encuentra, a modo de ejemplo, en la segunda reseña que realiza sobre la obra de Tocqueville, cuando habla del establecimiento de una “sensualidad regulada” a la que caracteriza como “el padre del afeminamiento antes que del libertinaje” (“De Tocqueville on Democracy in America. II”, *CW*, Vol. XVIII, p. 187); en algunos de sus artículos periodísticos en los que menciona que las clases trabajadoras no se parecen a sus “irritados y afeminados superiores”, sino que están acostumbradas al sufrimiento y entrenadas en la fortaleza (“French News”, *CW*, Vol. XXIII, p. 371) y en intervenciones parlamentarias en las que denuncia un “debilitamiento, un afeminamiento, del espíritu general del país” (“Capital Punishment”, *CW*, Vol. XXVIII, p. 269). En estos casos, la adjetivación escogida no se halla acompañada por ningún tipo de comentario aclaratorio que relativice o desmienta aquello que sus palabras indican implícitamente, es decir, la existencia de una asociación estrecha entre lo femenino y la debilidad, el encogimiento o la mediocridad. ¿Acaso su silencio sobre esta materia revela su conformidad con la misma, y, en ese caso, una posible inconsistencia con los argumentos presentados, por ejemplo, en *The Subjection of Women*? ¿O se trata simplemente de una suerte de “concesión literaria”, de un “lugar común” que Mill adopta de sin mayor deliberación? Se trata de una pregunta para la cual no tengo aún una respuesta pero que abre una línea de investigación por demás interesante. Agradezco a uno de los revisores por haber llamado mi atención sobre este punto.

³³ *On Liberty* (*CW*, Vol. XVIII, p. 268).

Al crecimiento de la masa y la opacidad de individuos impregnados de este “espíritu comercial”, Mill agrega dos factores más que favorecen el establecimiento de un escenario de estancamiento en las sociedades modernas. Pero la particularidad de estos factores (el predominio del miedo y la confusión entre el deseo de libertad y el ansia de poder) radica en que en lugar de estar estrictamente vinculados con el avance de la civilización sin más, se manifiestan, en todo caso, como rasgos salientes de un determinado carácter nacional, el del pueblo francés. Ello nos obliga a sumar una nueva perspectiva de análisis a la comprensión de este peligro.

V. El estancamiento como horizonte de determinados caracteres nacionales

En el siglo XIX, Francia e Inglaterra se encontraban en el mismo estadio de la civilización, pero sus caracteres nacionales eran ciertamente distintos. Mill da cuenta de las diferencias que separan a ambas naciones en repetidas oportunidades a lo largo de su vida³⁴. Según aduce G. Varouxakis, el desencanto con la “jeune France” y los acontecimientos inmediatos a la revolución de 1848, hicieron que el inglés fuera corrigiendo la sobreestimación que inicialmente había adjudicado

³⁴ Desde muy joven, sobre todo a partir de su primer viaje a Francia, el inglés percibió el contraste entre “la manera de ser” de sus connacionales y la de sus vecinos continentales. En la década del 30 el tema aparece en varios de sus artículos periodísticos, de los que cabe destacar al menos dos: “Comparison of the Tendencies of the French and English Intellect” (*CW*, Vol. XXIII), publicado en el *Monthly Repository* en noviembre de 1833 (originalmente, había sido publicado en el periódico saint-simoniano *Le Globe*), y “The English National Character” (*CW*, Vol. XXIII), publicado también en el *Monthly Repository* en junio de 1834 (pero originalmente pensado como una carta dirigida a A. Carrell y a su periódico *Le National*). Asimismo, se lo encuentra presente en la correspondencia mantenida con los franceses G. d’Eichthal (Cfr. especialmente las cartas fechadas los días 15-5-1829 y el 9-2-1830), A. Comte (Cfr. cartas fechadas los días 22-3-1842 y 6-5-1842) y Tocqueville (Cfr. la carta con fecha del 30-12-1840), en la mayoría de las reseñas de las obras de autoría francesa (como por ejemplo “Mignet’s French Revolution” [*CW*, Vol. XX], “Modern French Historical Works” [*CW*, Vol. XX], las dos reseñas realizadas sobre las obras de Guizot y “Armand Carrell” [*CW*, Vol. XX]) y, más adelante, en *Considerations on Representative Government* y *Subjection of Women*. Cfr. también “The Peerage Question in France”, *Examiner* (4-9-1831), (*CW*, Vol. XXIII) “The Spirit of the Age” [1831] (*CW*, Vol. XXII) y “Sedgwick’s Discourse”, *London Review* (abril de 1835). (*CW*, Vol. X).

al cambio generacional y comenzara a otorgar mayor importancia a los factores “más duraderos” del carácter nacional a la hora de estimar las probabilidades para el establecimiento de un régimen libre³⁵. A modo de ejemplo, en sus *Principles of Political Economy*, sostiene que “en algunos países el deseo de los hombres es no ser tiranizados, mientras que en otros consiste meramente en tener igualdad de oportunidades para tiranizar”³⁶. Una hipótesis que reitera luego en el capítulo III de *Considerations on Representative Government*, cuando analiza los obstáculos que dificultan el disfrute de los beneficios del gobierno representativo: hay entre los hombres dos tendencias que operan en direcciones contrarias —aclara—, una es el deseo de ejercer poder sobre los otros y la otra es el rechazo a que el poder sea ejercido sobre uno mismo. Así, “hay naciones en las que la pasión por gobernar a otros es más fuerte que el deseo de la independencia personal, [de modo que] por la mera sombra de una se encuentran listos para sacrificar la totalidad de la otra”³⁷. Grafica su argumento con el caso del soldado que es capaz de abdicar su libertad de acción personal en las manos de su general siempre que el ejército sea triunfante y victorioso, y que se gloria de ser parte de una multitud conquistadora, a pesar de que la idea que tiene sobre el peso que a él mismo le cabe en el dominio ejercido sobre los conquistados, sea una mera ilusión.

Para Mill, este tipo de hombres no está interesado en un gobierno limitado en sus atribuciones y su poder. Por el contrario, ve en el crecimiento del estado una oportunidad para obtener cargos públicos (fenómeno que describe como “*place-hunting*”). En realidad lo que prefiere es la *posibilidad*, no obstante lo lejana e improbable que ella sea, de ejercer el poder sobre sus conciudadanos a la *certeza* de que no se está ejerciendo un poder innecesario sobre sí mismo. De esta forma, aprecia la igualdad pero no la libertad. O, como indica en otra ocasión,

³⁵ Cfr. G. Varouxakis, “National Character in J. S. Mill’s Thought”, 1998, p. 380.

³⁶ *The Principles of Political Economy* (CW, Vol. III, p. 944).

³⁷ *Considerations on Representative Government* (CW, Vol. XIX, p. 420). Detrás del análisis que Mill ofrece en este punto se pueden percibir los ecos rousseauianos que alertaban, hacia 1755, acerca de los “ciudadanos [que] no se dejan oprimir sino arrastrados por una ciega ambición, y [que] al mirar más por debajo de ellos que por encima, la dominación les parece más querida que la independencia y consienten en llevar cadenas para poder ponerlas a su vez” (Rousseau, *Discurso Acerca del Origen de la Desigualdad entre los Hombres* [1755], 2001, p. 133).

confunde el amor a la libertad con el amor al poder, lo que constituye no sólo un “error psicológico”, sino también “la peor lección moral posible”. A diferencia del primero, el apetito por el poder es egoísta, en la medida en que el poder de uno implica la ausencia del mismo en el otro. Es la pasión más peligrosa y dañina de la naturaleza humana puesto que “todo poder sobre otros (a excepción de aquel que da la influencia moral e intelectual) implica coerción y compulsión”. Incluso en casos indispensables, éste resulta una “trampa” y, en la mayoría, “una maldición, tanto para los que lo ejercen como para los que lo padecen”³⁸.

La descripción del carácter prevaleciente en la nación francesa se ofrece como contrapunto de aquel que observa entre sus connacionales. Los ingleses —declara— recelan cualquier tentativa en la que un poder excesivo, que no cuente con la sanción de la costumbre o de su propia opinión sobre lo que es correcto, pueda ser ejercido sobre ellos. Les importa poco ejercer poder sobre otros, no tienen pasión por gobernar y (aunque pueda resultar difícil de entender para los extranjeros) prefieren que de ello se ocupen aquellos que no buscan el poder directamente sino que lo ejercen más bien como consecuencia de su posición social. No les gusta la lucha por los cargos públicos y miran con gran aversión la multiplicación de los mismos, fenómeno muy popular en las naciones del continente. Es más, entre ellos, la intervención del estado es vista como “un remedio extremo” que debe actuar únicamente en las grandes ocasiones, en los momentos difíciles o en aquellas cuestiones tan vitales que no puedan ser confiadas a manos menos responsables³⁹.

Un segundo rasgo que llama su atención y lo preocupa es el imperio alcanzado por el miedo en la Francia de Luis Felipe. “Nada hay que temer más que el hábito de temer”⁴⁰ —anota en una de sus primeras contribuciones periodísticas. El miedo paraliza, nubla la mente y conduce a la “oposición ignorante al cambio”⁴¹. Ahora bien, ¿sobre qué se proyecta este miedo que él considera tan extendido? Claramente sobre la posibilidad de nuevas revoluciones que interrumpen el tímido orden recuperado. En su opinión, no hay ningún otro país en el mundo en el que los peligros de una convulsión popular sean más temidos que en

³⁸ “Centralisation” (*CW*, Vol. XIX, p. 610).

³⁹ “Centralisation” (*CW*, Vol. XIX, p. 609).

⁴⁰ “Law of Libel and the Liberty of the Press”, *Westminster Review* (abril 1825), (*CW*, Vol. XXI, p. 12).

⁴¹ *Chapters on Socialism* (*CW*, Vol. V, p. 708).

Francia. En uno de sus artículos publicado bajo el título de “Prospects of France” Mill reconoce que, al haber experimentado en carne propia lo que significa una verdadera revolución, los franceses “cierran sus casas a cada llamado de la puerta, y escuchan el ruido de la anarquía y la devastación en cada brisa”. En contrapartida, los ingleses no están acostumbrados a pensar la revolución bajo la categoría de “fenómeno posible”, “sólo [su] razón y no [su] imaginación cree en esa posibilidad”. Sus vidas transcurren con la acostumbrada regularidad al tiempo que proclaman estar “al filo del abismo”. Es más, si realmente se llegara a producir una revolución en Gran Bretaña, insinúa, sus consecuencias serían mucho más catastróficas que las que podrían llegar a afectar a Francia⁴².

Es probable, entonces, que la ausencia de una auténtica experiencia revolucionaria en el suelo inglés sea lo que le permite a Mill saludar a las ideas socialistas que tanto asustan a los sectores más acomodados en Gran Bretaña y en Francia, como aquellas capaces de sacudir el *statu quo* y, lejos de paralizar a la sociedad, forzar en ella la discusión y la revisión de las ideas establecidas. Una sociedad estancada es una sociedad que descansa sobre una falsa seguridad, en virtud de la cual se minimiza o silencia toda aquella opinión que pueda llegar a amenazarla. De hecho, junto a la indiferencia política, el miedo es uno de los obstáculos que impiden (según Mill) que la nación vecina alcance de manera definitiva el gobierno representativo⁴³.

En síntesis, para Mill el problema del estancamiento se enraíza con el avance de la civilización y aplica particularmente a Francia, aunque también se observa en Inglaterra. La progresiva desilusión generada por el régimen burgués liderado por Luis Felipe de Orléans, sumado al ascenso de Luis Napoleón y el fracaso de la II República, llevaron a Mill a admitir que —efectivamente— Francia se hallaba presa del estancamiento político, mal que, por otro lado, permanecía aún tan sólo como una amenaza para los ingleses. Entre ellos, el estancamiento anidaba principalmente en el ámbito moral e intelectual⁴⁴. Al parecer,

⁴² “Prospects of France.VIII”, *Examiner* (10-4-1831), (*CW*, Vol. XXII, p. 297).

⁴³ “Vindication of the French Revolution of February 1848”, *Westminster Review* (abril 1849), (*CW*, Vol. XX, p. 332).

⁴⁴ Cfr. la carta dirigida a P. Villari el 9-3-1858 (*CW*, Vol. XV, p. 550) y a otra dirigida a T. Comperz, el 5-10-1857 (*CW*, Vol. XV, p. 539).

entonces, este último tipo de estancamiento podía llegar a darse sin el concurso del primero, aunque (como admite en una carta hacia 1850) también en Inglaterra “[se había] llegado (...) a un período en el que el progreso, inclusive el de tipo político, [estaba] parado a causa del bajo estado moral e intelectual de todas las clases”⁴⁵. En cualquier caso, la relación inversa es poco probable. Implícitamente, su diagnóstico indica que el estancamiento político tiende a acompañar de manera natural al estancamiento moral e intelectual de toda la sociedad y, si no se lo combate abiertamente, termina conduciendo directamente hacia él.

VI. El estancamiento como peligro recurrente

El fenómeno del estancamiento tal como lo visualizó Mill admite un último matiz interpretativo. En el fondo, para él, esta problemática se encuentra estrechamente vinculada con la perspectiva de una sociedad cada vez más uniforme en la que una sola clase, un solo tipo de ideas, gustos e intereses, se impongan sobre el resto de manera hegemónica, eliminando o confinando a la insignificancia cualquier tipo de contrapeso. “Una comunidad homogénea es naturalmente una comunidad estacionaria”⁴⁶ —sentencia hacia 1840—. De hecho, ésta fue una de las lecciones más valiosas que Mill supo incorporar tras la lectura de las obras de F. Guizot. Según el historiador francés, la clave del progreso y la libertad que distinguían a la civilización europea de los estados orientales radicaba, precisamente, en el hecho de que la primera siempre había estado signada por la existencia de fuerzas, principios y sistemas diversos que luchaban sin cesar, se limitaban entre sí y eran incapaces de excluirse mutuamente. Este sano antagonismo era la razón de su dinamismo y vitalidad⁴⁷.

⁴⁵ Cfr. carta a Herford, fechada el 22 -1-1850 (*CW*, Vol. XIV, p. 45).

⁴⁶ “De Tocqueville on Democracy in America. II” (*CW*, Vol. XVIII, p. 196).

⁴⁷ Mill se vale de la imagen del estancamiento “chino” en varias oportunidades. Aparece en primer lugar en el ensayo sobre “Bentham”, como ejemplo de lo que puede ocurrir cuando en una sociedad no se mantiene vivo el antagonismo y no existe un “centro de resistencia alrededor del cual todos los elementos morales y sociales que son vistos con desaprobación por el poder gobernante puedan agruparse”, y encontrar refugio frente a los intentos por parte del poder de turno para borrarlos de la existencia. En segundo lugar, siguiendo un orden cronológico, la alusión a China también aparece en la reseña que publica

Siguiendo esta lógica argumental, Mill recuerda que todas las naciones que fueron progresistas conocieron “una oposición organizada frente al poder gobernante, cualquiera fuera la forma que este poder tuviera: plebeyos contra patricios, el clero contra los reyes, libre-pensadores contra el clero, reyes contra barones o Comunes contra el rey y la aristocracia”⁴⁸. En la segunda reseña que publica sobre las obras de Guizot llega a afirmar, incluso, que el antagonismo es “la única condición bajo la cual la estabilidad y el progreso pueden ser reconciliados de manera permanente”⁴⁹. En efecto, cuando cesa el conflicto entre el poder más fuerte de una comunidad y su poder rival, es decir, “cuan-

sobre el segundo volumen de la *Democracia en América* (véase nota N° 6). A los pocos años es evocada en una carta dirigida a A. Comte en febrero de 1842 (*CW*, Vol. XIII, pp. 501-504) y en la segunda reseña de las obras de Guizot en 1845 (*CW*, Vol. XX, p. 270). En ambos casos, el país asiático ejemplifica los riesgos que implica el hecho de que una sociedad sea gobernada por una elite intelectual que ejerce un poder de tutelaje exclusivo sobre todos los aspectos de la vida. Es la prueba viviente de que la apuesta por el poder espiritual, en la versión saint-simoniana que lo había seducido en un principio, lejos de alcanzar los resultados esperados, abrigaba un costado muy peligroso. La clase educada en China se había convertido en lo que aquí llama una “pedantocracia”. Otorgar a cualquier grupo una autoridad exclusiva y sin control, permitir la existencia de una preponderancia absoluta incluso del “elemento más saludable” de la sociedad como puede ser el sector letrado y culto, resulta siempre una alternativa riesgosa.

China también le sirve a Mill como espejo de una sociedad uniforme. En el capítulo III de su famoso ensayo *On Liberty* afirma que los chinos han alcanzado con gran éxito aquella meta a la que los filántropos europeos parecen apuntar: “el hacer a todos los hombres iguales”. Sostiene que “el moderno régimen de la opinión pública es, en una forma no organizada, lo que los sistemas político y educativo en China son en una forma organizada” (*CW*, Vol. XVIII, p. 274). Compara la acción de la opinión pública sobre el carácter general de los hombres con la imagen del pie de una mujer china, en el que se mantiene comprimida cualquier parte de la naturaleza humana que sobresalga de manera prominente.

Por último, cabe señalar también que en *Considerations on Representative Government*, Mill asegura que si se pierden los frutos de la libertad, que son la energía, el patriotismo y la apertura mental, Inglaterra puede degenerar en pocas generaciones en un estado oriental (*CW*, Vol. XIX, p. 401).

⁴⁸ “Bentham”, *London and Westminster Review* (agosto 1838), (*CW*, Vol. X, p. 108).

⁴⁹ “Guizot’s Essays and Lectures on History”, *CW*, Vol. XX, p. 269. Mill utiliza la expresión “antagonismo indispensable” en una carta dirigida a A. Comte el 25-2-1842 (Cfr. *CW*, Vol. XIII, p. 503) y en “Guizot’s Essays and Lectures on History” habla de un “antagonismo sistemático” (Cfr. *CW*, Vol. XX, p. 270).

do una de las partes logra imponer su posición de manera completa y anula la posibilidad de la contienda, llega el estancamiento y luego la decadencia”⁵⁰. En *Considerations on Representative Government* sugiere, además, que la existencia de influencias conflictivas es de capital importancia “en todos los asuntos humanos”, ya que la prosecución exclusiva de un único objeto, en lugar de generar el exceso en aquel que se busca y el defecto en el que se ignora, “conduce al deterioro y la pérdida de aquello que únicamente se buscaba”⁵¹.

Como puede observarse, para Mill la posibilidad del estancamiento no es un mal privativo del pasado o, en todo caso, de los estados orientales. Constituye, más bien, una amenaza omnipresente, un peligro recurrente que se materializa toda vez que el antagonismo da paso a la preponderancia de uno de los componentes asociados en la contienda. En las sociedades civilizadas o democráticas, como la americana, el elemento predominante tiende a ser la clase media. De ahí que para nuestro autor, América no se encuentra exenta del peligro que aquí se denuncia.

Ahora bien, en rigor de verdad, el poder que confiere el número (aquel del que gozan las clases medias), no es —en sí mismo— el centro del problema. Como precisa en su reseña al segundo volumen de la *Democracia en América*, “el gran peligro no es la preponderancia de la clase democrática, sino la de cualquier clase”⁵². Un punto que reitera a los pocos años: “Lo que es formidable no es el ascenso descontrolado del poder popular, sino de cualquier poder”. ¿Por qué? Porque ni bien un poder reina sin control, ni bien “se encuentra exento de la necesidad de estar en lo cierto porque es capaz de hacer que su voluntad prevalezca sin tener que atravesar por una lucha previa”, sus influencias se convierten en perniciosas. En conclusión, “para lograr que el ascenso del poder popular sea seguro, es necesario poner a su lado los correctivos y contrapesos que posean aquellas cualidades opuestas a las de sus defectos característicos”⁵³. O bien, garantizar la existencia de un “centro de resistencia alrededor del cual todos los elementos morales y sociales que son vistos con desaprobación por el poder gobernante puedan agruparse, y, bajo su protección, encontrar refugio frente a los intentos

⁵⁰ *Considerations on Representative Government* (CW, Vol. XIX, p. 458).

⁵¹ *Considerations on Representative Government* (CW, Vol. XIX, p. 439).

⁵² “De Tocqueville on Democracy in America. II” (CW, Vol. XIX, p. 196).

⁵³ “Duveryrier’s Political Views of French Affairs”, *Edinburgh Review* (abril 1846), (CW, Vol. XX, p. 306).

de dicho poder para borrarlos de la existencia”⁵⁴. Sobre esta senda se encolumnan sus propuestas concretas: en el nivel institucional, mejorar los mecanismos de representación a fin de garantizar un lugar en el gobierno a los sectores que pudieran oficiar de contrapunto frente a la mayoría, alentar la descentralización administrativa y propiciar la participación ciudadana en los gobiernos municipales y en las asociaciones voluntarias. En lo que respecta a las herramientas a través de las cuales entendía que podía mantenerse viva la heterogeneidad social —amén de los dispositivos institucionales— se destacan su alegato a favor de la necesaria coexistencia de diversas clases sociales (clase media urbana, clase agrícola, clase ociosa y clase letrada⁵⁵); la esperanza depositada en la renovación y la extensión de la educación; su férrea defensa de la libertad de pensamiento y discusión, materializada en la libertad de prensa, e inclusive, su llamado a la genialidad y la excentricidad⁵⁶.

⁵⁴ “Bentham”, *CW*, Vol. X, p. 108. La misma idea se reitera en *The Principles of Political Economy* (*CW*, Vol. III p. 940), en *On Liberty* (*CW*, Vol. XVIII, p. 323) y en *Considerations on Representative Government* (*CW*, Vol. XIX, p. 459).

⁵⁵ Cfr. “De Tocqueville On Democracy in America. II” (*CW*, Vol. XVIII, p. 198).

⁵⁶ En una de sus reseñas sobre la *Historia de Grecia* de Grote, Mill indica que “una sociedad que mira con celos y desconfianza a la gente original, que impone su común nivel de opinión, sentimiento y conducta a todos sus miembros individuales puede tener la satisfacción de pensar que es muy moral y respetable, pero no puede tener genios” (*CW*, Vol. XI, pp. 320-321). Siguiendo a Von Humboldt, cree que la individualidad supone originalidad, y ésta “la capacidad de extraer el conocimiento de una verdad general de nuestro propio conocimiento, [ya sea] a través de la simple observación, a través de ese tipo de auto-observación que algunos llaman imaginación, o a través de un proceso de análisis e inducción más complicado” (“On Genius”, *Monthly Repository* octubre 1832, en *CW*, Vol. I, p. 332). Conocer una verdad significa, de alguna manera, descubrirla, hacerla propia. Pero ello se dificulta en una atmósfera de creciente uniformidad en la que se impone la tiranía de la opinión y en el que los hombres carecen de heroísmo y se hallan incapacitados para “afrontar cualquier trabajo, (...), aguantar el ridículo, (...) desafiar las malas lenguas, (...) o decir con intrepidez algo desagradable a alguien a quien están acostumbrados a ver” (“Civilization”, *CW*, Vol. XVIII, p. 131). Es en este marco que Mill alienta a los hombres a que desafíen los mandatos sociales. Incluso llega a afirmar que “en orden a romper con esta tiranía, los hombres deberían ser excéntricos” (*On Liberty*, *CW*, Vol. XVIII, p. 269). Según M. Hopenhayn, la excentricidad opera, en la reflexión de Mill, precisamente como una “inyección de movimiento” que evita que las aguas se estanquen. La mera existencia del excéntrico interpela al resto, los fuerza a revisar los fundamentos en los que descansan sus propias ideas y sentimientos y, en definitiva, los sacude de la rutina conformista en la que se encuentran sumidos. (Cfr. “La Libertad y la Tentación de la Excentricidad”, *Estudios Públicos*, N° 46, 1992, pp. 95-112)

VII. Conclusión

La preocupación por un horizonte de estancamiento recorre gran parte de la obra de John Stuart Mill y se encuentra estrechamente vinculada con las ideas centrales de su reflexión política. Si atendemos a sus palabras, la inmovilidad “a la china” se presenta como un peligro que se encuentra más próximo de lo que muchos imaginan y cuyos efectos pocos logran entrever. Como se dijo, es un mal que se despliega tanto en el ámbito moral e intelectual como en la arena política y se erige como la antesala de nuevas formas de despotismo. Se trata de un fenómeno estrechamente vinculado con la naturaleza misma de las sociedades democráticas o civilizadas, puesto que hunde sus raíces en los cambios que trae aparejados el avance de la civilización: entre otros, el crecimiento de las masas; la debilidad, opacidad y desorientación de los individuos; el creciente individualismo y la desafección pública y la preeminencia del “espíritu comercial” que lleva a que los hombres prioricen su bienestar material, circunscriban sus energías y aspiraciones en empresas poco elevadas, limiten sus ambiciones y vean diluida su esfera de autonomía individual. Es también un escenario particularmente peligroso para determinados pueblos, aquellos en los que imperan el miedo y la resistencia al cambio y en los que la pasión por la igualdad lleva a los hombres a descuidar el amor por la libertad o a confundirlo con el amor al poder. Pero sobre todo, el gran lazarillo, el verdadero asiento del estancamiento es la uniformidad en materia intelectual y la homogeneidad del cuerpo social. En este sentido, el estancamiento se convierte en una amenaza siempre latente que se cierne sobre toda sociedad en la que uno de los poderes o grupos que la integran se impone de manera hegemónica sobre el resto y ahoga el sano antagonismo que la mantenía viva.

Sus reflexiones resuenan aún hoy como una alerta que nos convoca e interpela. Nos recuerdan que las sociedades democráticas que aspiran a engendrar en su seno hombres libres, han de promover estrategias orientadas a mantener y preservar entre ellos un espíritu de sincera apertura hacia la diversidad que no se confunda con una mera tolerancia epidérmica. Han de propiciar, al mismo tiempo, espacios en los cuales tengan cabida el antagonismo y el conflicto que la pluralidad de voces, sentimientos, intereses e ideas necesariamente acarrearán. Ya sea en los diseños institucionales, en los distintos grupos y actores sociales como

“en *todos* los asuntos humanos”⁵⁷, la existencia de fuerzas conflictivas —afirma Mill— es saludable, fecunda, denota vitalidad y posibilita el progreso. Ésta es una enseñanza que no deben olvidar los hombres democráticos, quienes suelen enarbolar la bandera de la igualdad con mayor facilidad que la de la libertad. Es también un recordatorio para quienes defienden un discurso que prioriza la búsqueda de consensos desconociendo o minimizando (en ocasiones) los riesgos a los que se abre una sociedad que, agobiada por discordias aparentemente inconducentes, anhela cándidamente un escenario de “pacificación intelectual”.

BIBLIOGRAFÍA

- Collini, S. *Public Moralists: Political Thought and Intellectual Life in Great Britain 1850-1930*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- Hampsher-Monk, I., *Historia del Pensamiento Político Moderno*. Barcelona: Ariel, 1996.
- Hopenhayn, M. “La Libertad y la Tentación de la Excentricidad”. *Estudios Públicos*, N° 46, 1992, pp. 95-112.
- Mill, J. S. *Collected Works of John Stuart Mill*, ed. J. M. Robson. Toronto: University of Toronto Press. London: Routledge and Kegan Paul, 1963-1991. 33 vols. [En adelante, *CW*]
- *A System of Logic Ratiocinative and Inductive, Being a Connected View of the Principles of Evidence and the Methods of Scientific Investigation*. En *CW*, Vol. VII-VIII. 1974.
- “Armand Carrel”, *London and Westminster Review* (1837). En *CW*, Vol. XX: *Essays on French History and Historians*. 1985.
- *Autobiography*. En *CW*, Vol. I. *Autobiography and Literary Essays*. 1981.
- “Bentham”, *London and Westminster Review* (agosto 1838). En *CW*, Vol. X. *Essays on Ethics, Religion and Society*. 1985.
- “Capital Punishment”. En *CW*, Vol. XXVIII.
- “Centralisation”, *Edinburgh Review* (abril 1862). En *CW*, Vol. XIX. *Essays on Politics and Society. Part II*. 1977.
- *Chapters on Socialism*. En *CW*, Vol. V. *Essays of Economics and Society. Part II*. 1967.
- “Civilization”, *London and Westminster Review* (abril 1836). En *CW*, Vol. XVIII. *Essays on Politics and Society. Part I*. 1977.
- “Coleridge”, *London and Westminster Review* (marzo 1840). En *CW*, Vol. X. *Essays on Ethics, Religion and Society*. 1985.
- “Comparison of the Tendencies of French and English Intellect”, *Monthly Repository* (noviembre 1833). En *CW*, Vol. XXIII. *Newspaper Writings. August 1831-October 1834. Part II*. 1986.

⁵⁷ *Considerations on Representative Government* (*CW*, Vol. XIX, p. 439).

- *Considerations on Representative Government*. En *CW*, Vol. XIX. *Essays on Politics and Society. Part II*. 1977.
- “De Tocqueville on Democracy in America. I”, *London and Westminster Review* (octubre 1835). En *CW*, Vol. XVIII. *Essays on Politics and Society. Part I*. 1977.
- “De Tocqueville on Democracy in America II”, *Edinburgh Review* (octubre 1840). En *CW*, Vol. XVIII. *Essays on Politics and Society. Part I*. 1977.
- “Duveryrier’s Political Views of French Affairs”, *Edinburgh Review* (abril 1846). En *CW*, Vol. XX.
- “French and English Journals”, *Examiner* (diciembre 1832). En *CW*, Vol. XXIII. *Newspaper Writings. August 1831-October 1834. Part II*. 1986.
- “French News [15] y [18]”, *Examiner* (1831). En *CW*, Vol. XXII. *Newspaper Writings. December 1822- July 1831. Part I*. 1986.
- “French News [69] y [73]”, *Examiner* (1832). En *CW*, Vol. XXIII. *Newspaper Writings. August 1831-October 1834. Part II*. 1986.
- “French News”, *Examiner* (enero 26, 1834). En *CW*, Vol. XXIII.
- “Guizot’s Essays and Lectures on History”, *Edinburgh Review* (octubre 1845). En *CW*, Vol. XX. *Essays on French History and Historians*. 1985.
- “Guizot’s Lectures on European Civilization”, *Westminster Review* (enero 1836). En *CW*, Vol. XX. *Essays on French History and Historians*. 1985.
- “Law of Libel and Liberty Press”, *Westminster Review* (abril 1825). En *CW*, Vol. XXI. *Essays on Equality, Law and Education*. 1984.
- “Mignet’s French Revolution”. *Westminster Review* (1825). En *CW*, Vol. XX: *Essays on French History and Historians*. 1985.
- “Modern French Historical Works”. *Westminster Review* (julio 1836). En *CW*, Vol. XX: *Essays on French History and Historians*, 1985.
- “Notes on the Newspapers”, *Monthly Repository* (marzo-agosto 1834). En *CW*, Vol. VI. *Essays on England, Ireland and the Empire*. 1982.
- “On Genius”, *Monthly Repository* (octubre 1832). En *CW*, Vol. I. *Autobiography and Literary Essays*. 1981.
- *On Liberty*. En *CW*, Vol. XVIII. *Essays on Politics and Society. Part I*. 1977.
- “Pledges”, *Examiner* (1832). En *CW*, Vol. XXIII. *Newspaper Writings. August 1831-October 1834. Part II*. 1986.
- “Prospects of France. VIII”, *Examiner* (abril 10, 1831). En *CW*, Vol. XXII.
- “Rationale of Representation”, *London Review* (julio 1835). En *CW*, Vol. XVIII. *Essays on Politics and Society. Part I*. 1977.
- “Sedgwick’s Discourse”, *London Review* (abril 1835). En *CW*, Vol. X. *Essays on Ethics, Religion and Society*. 1985.
- “State of Parties in France”, *Examiner* (28 de agosto 1831). En *CW*, Vol. XXIII.

- “The Earlier Letters of John Stuart Mill 1812-1848. Part I”. En *CW*, Vol. XII. 1963.
- “The English National Character”. *Monthly Repository*, junio 1834. En *CW*, Vol. XXIII: *Newspaper Writings* (August 1831-October 1834). Part II. 1986.
- “The Earlier Letters of John Stuart Mill 1812-1848. Part II”. En *CW*, Vol. XIII. 1963.
- “The Latter Letters of John Stuart Mill 1849-1973. Part I”. En *CW*, Vol. XIV. 1972.
- “The Latter Letters of John Stuart Mill 1849-1973. Part II”. En *CW*, Vol. XV. 1972.
- “The Latter Letters of John Stuart Mill 1849-1973. Part III”. En *CW*, Vol. XVI. 1972.
- “The Negro Question”, *Fraser’s Magazine* (enero de 1850). En *CW*, Vol. XXI.
- “The Peerage Question in France”, *Examiner* (septiembre 4, 1831). En *CW*, Vol. XXIII.
- *The Principles of Political Economy with Some of Their Applications to Social Philosophy*. En *CW*, Vol. II-III. 1965.
- “The Spirit of the Age”, *Examiner* (enero a mayo 1831). En *CW*, Vol. XXII. *Newspaper Writings, December 1822-July 1831. Part I*. 1986.
- *The Subjection of Women*. En *CW*, Vol. XXI. *Essays on Equality, Law and Education*. 1984.
- “The Universities”. En *CW*, Vol. XXVI. *Journals and Debating Speeches. Part I*. 1988.
- “Vindication of the French Revolution of February 1848”, *Westminster Review* (abril 1849). En *CW*, Vol. XX. *Essays on French History and Historians*. 1985.
- *Utilitarianism*. En *CW*, Vol. X. *Essays on Ethics, Religion and Society*. 1985.
- Pollitzer, M. “Individuos Perdidos en la Multitud: Mill y Tocqueville sobre la Sociedad Democrática”. *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados* 56, 2012, pp. 5-34.
- Rousseau, J. J. *Discurso Acerca del Origen de la Desigualdad entre los Hombres* [1755]. Buenos Aires: Ateneo 2001.
- Varouxakis, G. “National Character in J. S. Mill’s Thought”. *History of European Ideas* 24, 1998, pp. 375-391.
- “Guizot’s History Works and John Stuart Mill’s Reception of Tocqueville”. *History of Political Thought* Vol. 20 (2), 1999, pp. 292-312. □

LUCRO Y UNIVERSIDAD

A continuación se recogen las cuatro ponencias presentadas en el seminario “Lucro y Universidad” organizado por el Centro de Estudios Públicos el 28 de agosto de 2012, en el orden en que fueron expuestas:

Carlos Peña	
“La universidad y el lucro: Cómo impedirlo y por qué”	116
Carlos Williamson B.	
“Universidad y lucro”	137
Arturo Fontaine	
“Lucro, universidad y filantropía”	157
Ricardo Paredes	
“Universidad y lucro, o el dilema de la cobertura”	174

LA UNIVERSIDAD Y EL LUCRO: CÓMO IMPEDIRLO Y POR QUÉ*

Carlos Peña

Universidad Diego Portales

La palabra lucro se emplea en dos sentidos: (i) para aludir a los excedentes de una cierta actividad y (ii) para designar al destino de esos excedentes. Así una universidad puede realizar actividades lucrativas (en el primer sentido), pero reinvertir en sus propios fines (en cuyo caso no tiene lucro en el segundo sentido). Respecto del destino de los excedentes de las universidades (lucro en el segundo sentido) deben responderse dos preguntas:

¿Deben permitirse universidades con fines de lucro, es decir, que sus controladores puedan apropiarse de los excedentes? La evidencia disponible indica que es mejor prohibirlas, pues esas instituciones carecen hoy de legitimidad, ayudan a concentrar el poder económico y cultural, pueden perjudicar en el mediano plazo la calidad y no son la única manera de masificar el sistema de educación superior.

¿Cómo asegurar que la regla que prohíbe el lucro no se eluda? Ello puede alcanzarse si: a) se prohíben los contratos con sociedades relacionadas; b) se prohíbe que las sociedades comerciales sean miembros de las corporaciones universitarias; c) se declara nula la cesión a cualquier título del control de la universidad; d) se establecen directorios independientes y personalmente responsables por las decisiones que adoptan; e) se confiere a la Superintendencia el deber de perseguir la responsabilidad de los directores de oficio o a petición de parte. Las reglas anteriores corregirían el principal problema del sistema universitario hoy: su extrema desregulación que lo hace vivir en estado de naturaleza, deslegitimando el importante tránsito que ha experimentado, desde un sistema de élites y excluyente, a uno inclusivo y de masas.

CARLOS PEÑA. Rector de la Universidad Diego Portales, profesor asociado, Facultad de Derecho, Universidad de Chile. Dirección: carlospena@udp.cl.

* Exposición en el seminario "Lucro y Universidad" realizado el 28 de agosto de 2012 en el CEP. Véanse asimismo en esta edición las ponencias presentadas en esa oportunidad por Carlos Williamson, Arturo Fontaine y Ricardo Paredes. (N. del E.)

Pocas palabras han sido empleadas, el último tiempo, con mayor profusión y entusiasmo que la palabra lucro. Ella aparece en carteles callejeros, en libros e investigaciones, en consignas encendidas, en eslóganes y en declaraciones de diversa índole. Sin embargo, y a pesar del entusiasmo y la reiteración con que se la emplea, no siempre resulta claro con qué significado se la utiliza.

Así entonces, a la hora de analizar las relaciones que median entre la institución universitaria y el lucro, resulta imprescindible comenzar preguntándonos qué hemos de entender por él.

El lucro, como todo el mundo debería saber, posee dos significados claramente diferenciados entre sí.

Por una parte, se emplea la palabra lucro para aludir a la diferencia que media entre lo que se da y lo que se recibe.

En la *Suma Teológica*, por ejemplo, Santo Tomás distingue entre el intercambio natural o necesario (que se verificaría cuando alguien da algo que no necesita a cambio de algo que necesita) y el lucrativo (donde alguien da dinero u otro bien por el afán de obtener más dinero). El Doctor Angélico, como suele llamársele, decía que el intercambio de este segundo tipo debía desalentarse porque, dice, “el afán de lucro es infinito” y no tiende por su naturaleza a un fin bueno (*Suma Teológica*, II-IIae q.77, a 4)¹. Siglos después, Marx efectúa, en *El Capital*, la

¹ Es propio —observa Santo Tomás— de los comerciantes dedicarse a los cambios de las cosas; y como observa el filósofo en I Pol., tales cambios son de dos especies: una, como natural y necesaria, es decir, por la cual se hace el trueque de cosa por cosa o de cosas por dinero para satisfacer las necesidades de la vida; tal clase de cambio no pertenece propiamente a los comerciantes, sino más bien a los cabezas de familia o a los jefes de la ciudad, que tienen que proveer a su casa o a la ciudad de las cosas necesarias para la vida; la segunda especie de cambio es la de dinero por dinero o cualquier objeto por dinero, no para proveer las necesidades de la vida, sino para obtener algún lucro; y este género de negociación parece pertenecer, propiamente hablando, al que corresponde a los comerciantes. Mas, según el filósofo, la primera especie de cambio es laudable, porque responde a la necesidad natural; mas la segunda es con justicia vituperada, ya que por su misma naturaleza fomenta el afán de lucro, que no conoce límites, sino que tiende al infinito. De ahí que el comercio, considerado en sí mismo, encierre cierta torpeza, porque no tiende por su naturaleza a un fin honesto y necesario.

No obstante, el lucro, que es el fin del comercio, aunque en su esencia no entrañe algún elemento honesto o necesario, tampoco implica por esencia nada vicioso o contrario a la virtud. Por consiguiente, nada impide que ese lucro sea ordenado a un fin necesario o incluso honesto, y entonces la negocia-

misma distinción sólo que él la efectúa entre lo que llama “circulación simple” (cuando alguien intercambia una mercancía por dinero a fin de obtener otra mercancía, que es lo que hace el trabajador) y “circulación capitalista” (en este último caso se da dinero por una mercancía a fin de obtener más dinero) (*El Capital*, sección segunda, capítulo iv). A pesar que coincide con el Doctor Angélico a la hora de hacer la distinción, Marx piensa que esta última forma de intercambio es inherente a la acumulación y al progreso que el capitalismo hace posible.

Ahora bien, cuando se sostiene que las universidades no deben perseguir el lucro, y se emplea esta última palabra en el sentido que acabo de identificar, lo que se quiere decir es que la universidad, y el conjunto de sus miembros, deben estar sustraídos de la circulación del capital y de las leyes de la mercancía. Mientras la mayor parte de los seres humanos configura su vida mediante el intercambio, las universidades, se sugiere a veces, deberían estar al margen.

Pero por otra parte, la palabra lucro tiene un sentido estrictamente jurídico.

Cuando se la usa en un sentido jurídico, se la emplea para designar no la diferencia entre lo que se da y lo que se recibe, sino para aludir al *destino de los excedentes* que son producto de una determinada actividad. En este caso, decir que una cierta institución es sin fines de lucro no significa que ella no participe, por decirlo así, de las leyes de la circulación y de la acumulación capitalista. Lo que se quiere decir es que las ganancias o excedentes que obtenga deben ser reinvertidos o destinados al fin específico para el que la institución que los obtiene fue creada (así lo estableció un Informe del Consejo de Defensa Fiscal: “No procede otorgar personalidad jurídica a las asociaciones que persiguen beneficios económicos indirectos de carácter colectivo”)².

Así entonces, hay dos sentidos en los que puede reclamarse que una universidad no tenga fines de lucro. En uno de ellos se trata de sustraer a la universidad de los avatares del mercado global y a sus miembros, especialmente a los profesores, de los sudores de la competencia. En el otro sentido, en cambio, no se trata de sustraer a la universidad

ción se volverá lícita. Así ocurre cuando un hombre destina el moderado lucro que adquiere mediante el comercio al sustento de la familia o también a socorrer a los necesitados, o cuando alguien se dedica al comercio para servir al interés público, para que no falten a la vida de la patria las cosas necesarias, pues entonces no busca el lucro como un fin, sino remuneración de su trabajo.

² RDJ, Tomo XXXIX, 1942, primera parte, pp. 117-123.

de los avatares de la competencia y de la acumulación, sino nada más lograr que los excedentes que la universidad obtenga no sean apropiados por individuos u organizaciones ajenos a ella y con fines distintos a la tarea que la legitima.

Si bien en el debate en Chile ambos conceptos suelen confundirse —puesto que a veces parece exigirse que la universidad se sustraiga de la competencia y del mercado y en otras que cumpla la ley actualmente existente— en lo que sigue distinguiré ambos problemas y me referiré a ellos en el mismo orden en que los acabo de enunciar.

1

Consideremos brevemente el primero de ellos.

El primer problema atinge a las relaciones entre la universidad y la circulación del capital ¿deben las universidades estar sometidas a los rigores de la acumulación del capital y de la competencia para funcionar o, en cambio, deben estar al margen de esas leyes y entregadas, por ejemplo, a alguna forma de mecenazgo estatal o de otra índole? Humboldt, en el discurso de instalación de la Universidad de Berlín, pareció creer que la universidad debía ponerse al margen de la circulación de mercancías: permitan que la universidad se dedique solo a la ciencia, dijo en el discurso inaugural, y todo lo demás vendrá por añadidura³. Hoy día las universidades en casi todo el mundo —y en Chile, para qué decir— deben buscar sus propios recursos, o los profesores los suyos, mediante diversas formas de emprendimiento o de competencia. Las universidades, en otras palabras, están cada vez más integradas a lo que Marx llamaba la circulación del capital ¿es necesaria alguna reforma o intervención en este ámbito, en este primer problema que menciono?

³ El Estado no debe considerar a sus universidades ni como centros de segunda enseñanza ni como escuelas especiales, ni servirse de sus academias como diputaciones técnicas o científicas. En general (pues más adelante diremos qué excepciones concretas deben admitirse respecto a las universidades), no debe exigirles nada que se refiera directamente a él, sino abrigar el íntimo convencimiento de que en la medida en que cumplan con el fin último que a ellas corresponde cumplen también con los fines propios de él, y además, desde un punto de vista mucho más alto, desde un punto de vista que permite una concentración mucho mayor y la movilización de fuerzas y resortes que el Estado no puede poner en movimiento (vid. Fichte *et al.*, *La Idea de la Universidad en Alemania*, p. 214).

Pienso que sí, que aunque es necesario tolerar el llamado capitalismo académico —por los beneficios que provee por ejemplo en las relaciones con la empresa— hay también que ponerle límites (límites, no obstáculos) como una forma de resguardar la misión crítica que el trabajo universitario debe poseer en la sociedad. Una universidad puramente funcional, una universidad de emprendedores y no de intelectuales, una universidad que carece de roces con la sociedad en medio de la que funciona, no está, me parece a mí, a la altura de su tarea. Si las universidades nada más cumplieran la función de incrementar el capital humano, entonces no tendría nada de malo que ellas se ajustaran funcionalmente a la circulación capitalista (es decir, que sus actividades estuvieran movidas nada más que por las necesidades de acumulación); pero ocurre que las universidades tienen otras múltiples funciones que van desde incrementar la cohesión social a despertar el espíritu reflexivo de sus miembros y estas últimas funciones pueden ser desalentadas si, para desarrollarlas, se confía sólo en el anhelo de excedentes de sus miembros.

Hay entonces que evitar que la universidad se entregue por entero a lo que Marx llamaba la circulación capitalista.

La universidad moderna nació atada a ideales emancipatorios y a una idea de saber que, no hay duda, parece estar en crisis. Es verdad: ya no es posible pensar a la institución universitaria como el lugar en el que se discierne, y se transmite, lo que es necesario para la libertad o donde se consuma la vida del espíritu. La pérdida de centralidad del estado nacional (que deja, en buena medida, a la universidad sin el sujeto al que originariamente servía); el decaimiento de los metarrelatos (que desprovee de un único sentido al conjunto de sus actividades); y la expansión del mercado (que estimula las conductas orientadas a la búsqueda de rentas), lo impiden. También es verdad que algunos de los valores típicamente universitarios (desinterés institucional, comunismo de resultados, búsqueda de la verdad sin otra consideración) son más débiles que antes o poseen hoy menos fuerza inspiradora. Pero todas esas son buenas razones para tratar de salvar esa dimensión del trabajo universitario y no razones, como a veces se cree, para abandonarla. La dimensión reflexiva del trabajo universitario —esa función que Kant asignaba a lo que él llamaba la facultad inferior— sigue siendo lo más peculiar de la universidad y sin ella las tareas de investigación y de docencia seguirían siendo dignas y útiles; pero no poseerían la particular dignidad que hasta ahora le conferimos. Si bien esa tarea —una tarea crítica en el sentido kantiano— ya no puede ser llevada a cabo en la

confianza absoluta del saber concebido como totalidad, ese concepto límite —la búsqueda de un saber que se sabe imposible (Derrida, *Universidad sin condición*, 2002)— sigue estando en el centro del relato que legitima a la vida universitaria.

¿Hay entonces que sustraer del todo a las universidades de las leyes del capital?

No parece posible. Y tampoco conveniente que todas las universidades se aparten de lo que Marx llamaba la circulación del capital, se pongan al margen del lucro en este primer sentido.

Los sistemas de educación superior de masas serían inimaginables si demandáramos de todas las instituciones de educación superior una tarea puramente crítica sustraída a las reglas del capital y del mercado. Instituciones, por decirlo así, puramente humboldtianas no serían capaces de llevar adelante la masificación que las sociedades modernas y democráticas inevitablemente demandan. Lo que se requiere entonces es que el Estado asegure la existencia de un puñado de instituciones que cumplan esas tareas y orienten normativamente el conjunto del sistema.

Como lo muestra el caso de Chile —no vale la pena negar los hechos— la modernización capitalista puede ser extremadamente dinámica a la hora de expandir el acceso a bienes que hasta hace poco estaban nada más que a disposición de una minoría. Nuestro país ha transitado en apenas dos o tres décadas, desde un sistema de educación superior de élites a uno de masas gracias al proceso modernizador que se produjo en la dimensión material de la existencia. A pesar de los problemas que presenta (y que la literatura revela como habituales en estos procesos: bajo capital cultural de los recién incorporados, frustración inicial de sus altas expectativas, menos énfasis en las humanidades y preferencia por las profesiones, pérdida del aura aristocratizante de la universidad), ese proceso ha profundizado la democracia, la secularización de la cultura y la autonomía individual.

El problema no es, pues, ni la masificación de la educación superior, ni la proliferación de instituciones, ni la presencia del capitalismo académico, sino la falta de regulación del proceso. El tránsito entre un sistema de élites a uno de masas se ha producido en medio de un estado de naturaleza carente de reglas. Esa dinámica —donde el proceso modernizador queda entregado a sí mismo— es el que es imprescindible corregir. No para ahogarlo —puesto que, como ya se dijo, él provee importantes bienes que están a la base de la cultura democrática— sino para conducirlo.

Ahora bien ¿cómo se corrige ese proceso?

Una primera decisión para conducir y gobernar ese proceso es, como se sugiere, la de mantener, al menos para algunas instituciones encargadas de orientar normativamente el sistema, alguna forma de mecenazgo estatal. Ponerlas, en otras palabras, en una medida importante, al margen del lucro en el primer sentido que ya se analizó. Ese mecenazgo les permitiría liberarse, siquiera parcialmente, de los rigores de la competencia y la búsqueda de rentas emprendiendo actividades reflexivas y críticas que carecen de excedentes.

Una segunda decisión —a la que ahora me referiré— debe ser la de contar con reglas claras relativas a los excedentes de las universidades (es decir, con el lucro en el segundo sentido que denantes distinguí). Ello exige, como se verá de inmediato, decidir si han de admitirse las universidades con fines de lucro o no y pensar cómo se asegura que las universidades sin fines de lucro lo sean efectivamente.

2

Hoy día en el derecho vigente en Chile las reglas proscriben a las universidades con fines de lucro. Esta regla plantea, como se acaba de decir, dos problemas que es necesario examinar separadamente: uno, si acaso esa regla debe mantenerse o si, en cambio, debe permitirse la existencia de universidades con fines de lucro; dos, si el sistema legal cuenta con mecanismos para asegurar que las universidades que formalmente carecen de fines de lucro sean, efectivamente, fieles a esa índole que declaran.

Examinemos brevemente en esta sección el primer problema que este segundo significado del lucro plantea.

¿Debe mantenerse la regla que proscribe a las universidades con fines de lucro o, en cambio, esa regla debe sustituirse por una que permita la existencia de ese tipo de universidades?

Las razones a favor de la admisión de ese tipo de universidades fueron examinadas en el Informe del Consejo Asesor de la Educación Superior⁴. La mayoría de ese Consejo dijo allí que lo decisivo era la política estatal hacia ese tipo de instituciones: si la política estatal, se sugería en ese informe, era restrictiva desde el punto de vista del

⁴ Puede consultarse en www.ubiobio.cl/web/descargas/InformeCAPfinal.pdf.

financiamiento y transparente en la información, podía permitirse su existencia. Una política estatal restrictiva hacia ese tipo de instituciones (tanto en el financiamiento a la oferta como a la demanda) cumplía los mismos objetivos de una regla de prohibición y era menos restrictiva de la libertad según el principio de ponderación⁵. La misma idea se reiteró en el seminario que dio origen a este artículo⁶.

Sin embargo, el debate público ha puesto de manifiesto que esa ponderación es errónea.

El debate público en Chile muestra, en efecto, que es mejor una regla de prohibición, a pesar de lo que la mayor parte de ese Consejo sugirió entonces⁷. Las razones son las que siguen.

a) Desde luego, ese tipo de instituciones podría carecer hoy, en la cultura pública de Chile, de toda legitimidad. La legitimidad —las razones socialmente eficaces para confiar— son esenciales en la tarea educativa. Si esa condición no se cumple —como ocurre hoy con ese tipo de instituciones— el proceso educativo se viene abajo.

b) El debate público ha mostrado también que el argumento que acentúa la calidad de la provisión educativa por sobre la índole del proveedor puede ser una falacia: la calidad de la formación en educación superior no es independiente del *ethos* de las instituciones. Una institución con fines de lucro orientada en exclusiva a la docencia estandarizada y a la mera funcionalidad (como la experiencia muestra tienden a ser en el largo plazo este tipo de instituciones) carece de algunos aspectos, como la promoción de una cultura reflexiva, que son esperables de la experiencia universitaria. Por supuesto, hay entidades sin fines de lucro que, por otras razones, por ejemplo la adhesión religiosa o ideológica, también perjudican la índole reflexiva de la tarea universitaria.

⁵ El principio de ponderación formulado por Alexy, indica que entre dos reglas que persiguen un mismo bien, hay que preferir aquella que permita alcanzarlo al menor coste en otros bienes competitivos.

⁶ Fue el punto de vista que expuso Arturo Fontaine quien, a pesar del pobre desempeño que atribuye a ese tipo de universidades (y la opinión desfavorable que por eso le merecen), piensa que no deben prohibirse porque ello restringiría en demasía la libertad.

⁷ El autor de este texto formó parte de esa mayoría que sugirió podía admitirse la existencia de universidades con fines de lucro a condición que hubiera transparencia absoluta y una política estatal restrictiva en el financiamiento. Opinaban de la misma forma el rector de la Universidad Católica, de la Universidad de Santiago, de la Universidad de la Frontera, entre otros.

c) Ese mismo debate ha puesto de manifiesto que la asociación que suele hacerse entre masificación y tolerancia hacia el lucro no es correcta. La experiencia comparada muestra que la masificación puede alcanzarse sin tolerar la existencia de ese tipo de instituciones. A veces se insinúa a favor de las universidades con fines de lucro, que ellas hacen posible la masificación; otras veces se citan los defectos de la masificación (por ejemplo, el bajo capital cultural de los estudiantes) como un resultado de las instituciones con fines de lucro. Se trata en ambos casos de un error: la masificación es valiosa y es independiente de la índole de las instituciones.

d) En fin, dada la concentración del poder en Chile, permitir que las instituciones de transmisión cultural y formación de las élites estén explícitamente en manos de grupos empresariales, en la más absoluta promiscuidad, les haría daño a los objetivos de difusión del poder que son propios de la democracia.

Así entonces debe concluirse que si, como todos dicen creer, hay que desalentar la existencia de ese tipo de instituciones, es mejor una regla de prohibición que una mera política estatal restrictiva desde el punto de vista del financiamiento.

Ahora bien ¿cómo asegurar que las universidades sean fieles a esa regla?

3

¿Hay en el derecho vigente en Chile reglas para asegurar que las universidades reinviertan la totalidad de los excedentes que obtienen, es decir, reglas que permitan asegurar la índole sin fines de lucro que declaran?

La respuesta a esa pregunta es que no: no hay reglas que permitan asegurar el carácter sin fines de lucro que las universidades, desde el punto de vista legal, debieran poseer. Las universidades están hoy en medio de un verdadero estado de naturaleza, entregadas a la audacia o la prudencia de quienes las manejan. Por lo mismo es imprescindible imaginar reglas que permitan a todos cerciorarse que las universidades son fieles a la índole que, desde el punto de vista legal, declaran.

¿Cuáles son las formas habituales —cabría preguntarse— en las que esa regla se infringe y cuáles son las reglas que debieran dictarse para evitar que ello ocurra de nuevo? En lo que sigue, enumeraré las di-

versas formas en que se elude la ley y, al mismo tiempo, señalaré cómo, en mi opinión, ello podría evitarse⁸.

i) Ante todo, esa regla se infringe cuando la universidad realiza contratos y efectúa transferencias con sociedades relacionadas a precios que están por sobre o por debajo de los del mercado.

¿Qué debe entenderse por sociedades relacionadas?

La expresión “sociedades relacionadas” tiene un sentido técnico que la ley define⁹. En conformidad a él, dos sociedades son relaciona-

⁸ Sobra decir que la regla que vamos a analizar debe respetarse —y el sistema legal debe procurar que se respete— con prescindencia de si las universidades con fines de lucro se aceptan o no. El problema de si se admiten o no las universidades con fines de lucro, dice relación con la amplitud de la regla (a qué instituciones se aplica) y no con su obligatoriedad.

⁹ Las reglas que definen las operaciones relacionadas, son las que siguen:

Se encuentra en primer lugar el artículo 146 de la ley 18.046, conforme al cual:

[S]on operaciones con partes relacionadas de una sociedad anónima abierta toda negociación, acto, contrato u operación en que deba intervenir la sociedad y, además, alguna de las siguientes personas:

1) Una o más personas relacionadas a la sociedad, conforme al artículo 100 de la ley N° 18.045.

2) Un director, gerente, administrador, ejecutivo principal o liquidador de la sociedad, por sí o en representación de personas distintas de la sociedad, o sus respectivos cónyuges o parientes hasta el segundo grado de consanguinidad o afinidad inclusive.

3) Las sociedades o empresas en las que las personas indicadas en el número anterior sean dueños, directamente o a través de otras personas naturales o jurídicas, de un 10% o más de su capital, o directores, gerentes, administradores, ejecutivos principales.

4) Aquellas que establezcan los estatutos de la sociedad o fundadamente identifique el comité de directores, en su caso, aun cuando se trate de aquellas indicadas en el inciso final del artículo 147.

5) Aquellas en las cuales haya realizado funciones de director, gerente, administrador, ejecutivo principal o liquidador, un director, gerente, administrador, ejecutivo principal o liquidador de la sociedad, dentro de los últimos dieciocho meses.

En segundo lugar se encuentra el artículo 100 de la ley N° 18.045. Conforme a él son relacionadas con una sociedad las siguientes personas:

a) Las entidades del grupo empresarial al que pertenece la sociedad;

b) Las personas jurídicas que tengan, respecto de la sociedad, la calidad de matriz, coligante, filial o coligada, en conformidad a las definiciones contenidas en la ley N° 18.046;

c) Quienes sean directores, gerentes, administradores, ejecutivos principales o liquidadores de la sociedad, y sus cónyuges o sus parientes hasta el

das si pertenecen al mismo grupo empresarial; si una de ellas tiene la calidad de matriz, coligante, filial o coligada de la otra¹⁰; y, en general, cuando una de ellas es controlada por la otra mediante la propiedad o algún acuerdo de actuación conjunta. De acuerdo a esa definición —*mutatis mutandis*— son relacionadas con la universidad las empresas que, junto con ella, están bajo el control del mismo grupo o aquellas

segundo grado de consanguinidad, así como toda entidad controlada, directamente o a través de otras personas, por cualquiera de ellos, y

d) Toda persona que, por sí sola o con otras con que tenga acuerdo de actuación conjunta, pueda designar al menos un miembro de la administración de la sociedad o controle un 10% o más del capital o del capital con derecho a voto si se tratare de una sociedad por acciones.

La Superintendencia podrá establecer mediante norma de carácter general, que es relacionada a una sociedad toda persona natural o jurídica que por relaciones patrimoniales, de administración, de parentesco, de responsabilidad o de subordinación, haga presumir que:

1. Por sí sola, o con otras con quienes tenga acuerdo de actuación conjunta, tiene poder de voto suficiente para influir en la gestión de la sociedad;

2. Sus negocios con la sociedad originan conflictos de interés;

3. Su gestión es influenciada por la sociedad, si se trata de una persona jurídica, o

4. Si por su cargo o posición está en situación de disponer de información de la sociedad y de sus negocios, que no haya sido divulgada públicamente al mercado, y que sea capaz de influir en la cotización de los valores de la sociedad.

No se considerará relacionada a la sociedad una persona por el solo hecho de participar hasta en un 5% del capital o 5% del capital con derecho a voto si se tratare de una sociedad por acciones, o si sólo es empleado no directivo de esa sociedad.

¹⁰ Artículo 86. Es sociedad filial de una sociedad anónima, que se denomina matriz, aquella en la que ésta controla directamente o a través de otra persona natural o jurídica más del 50% de su capital con derecho a voto o del capital, si no se tratare de una sociedad por acciones o pueda elegir o designar o hacer elegir o designar a la mayoría de sus directores o administradores.

La sociedad en comandita será también filial de una anónima, cuando ésta tenga el poder para dirigir u orientar la administración del gestor.

Artículo 87. Es sociedad coligada con una sociedad anónima aquella en la que ésta, que se denomina coligante, sin controlarla, posee directamente o a través de otra persona natural o jurídica el 10% o más de su capital con derecho a voto o del capital, si no se tratare de una sociedad por acciones, o pueda elegir o designar o hacer elegir o designar por lo menos un miembro del directorio o de la administración de la misma.

La sociedad en comandita será también coligada de una anónima, cuando ésta pueda participar en la designación del gestor o en la orientación de la gestión de la empresa que éste ejerza.

que controlen la universidad o estén bajo el control de esta última. Así, si una universidad y la empresa X están bajo el mismo control de un tercero, están relacionadas entre sí. Lo mismo ocurre si la empresa X está bajo el control o propiedad de la universidad o si la universidad está bajo el control de la empresa X. En todos esos casos se trata de sociedades relacionadas.

En conformidad a lo anterior, parece útil distinguir tres situaciones básicas: i) la universidad y la empresa están bajo el control de un tercero o al amparo de un mismo grupo empresarial; ii) la universidad está bajo el control de una empresa; iii) la empresa está bajo el control de la universidad.

De esos tres casos básicos los más riesgosos desde el punto de vista legal son los dos primeros. En ellos la universidad puede ser empleada como fuente de excedentes para un tercero que le es ajeno. El caso iii) en cambio no parece problemático en la medida que la empresa aparece como un instrumento de la universidad y no al revés.

Así, si la universidad X está bajo el control de un conjunto de personas que son, por su parte, dueños de la inmobiliaria Y, la universidad puede transferir recursos a la inmobiliaria a cambio del empleo de inmuebles. Hasta ahí nada parece reprochable. Sin embargo, y como se trata del mismo controlador, nada impide que la universidad transfiera más recursos por el inmueble que aquellos que hubiera debido dar si lo hiciera por un estricto mecanismo de mercado. Ello podría ocurrir tanto en el caso i) como en el caso ii).

La legislación hasta ahora no lo impide.

Mientras ese tipo de operaciones se encuentran minuciosamente reguladas tratándose de sociedades anónimas, ello no ocurre cuando se realizan entre una sociedad anónima y una universidad que pertenecen al mismo grupo empresarial. En otras palabras, la ley es más rigurosa a la hora de controlar a una sociedad anónima que a la hora de cuidar que las universidades cumplan el fin que les es propio.

En el caso de las sociedades anónimas, este tipo de operaciones no están prohibidas; pero sí se encuentran sometidas a severos requisitos procedimentales descritos en el artículo 147 de la ley respectiva¹¹.

¹¹ Artículo 147. Una sociedad anónima abierta sólo podrá celebrar operaciones con partes relacionadas cuando tengan por objeto contribuir al interés

social, se ajusten en precio, términos y condiciones a aquellas que prevalezcan en el mercado al tiempo de su aprobación, y cumplan con los requisitos y procedimientos que se señalan a continuación:

1) Los directores, gerentes, administradores, ejecutivos principales o liquidadores que tengan interés o participen en negociaciones conducentes a la realización de una operación con partes relacionadas de la sociedad anónima, deberán informar inmediatamente de ello al directorio o a quien éste designe. Quienes incumplan esta obligación serán solidariamente responsables de los perjuicios que la operación ocasionare a la sociedad y sus accionistas.

2) Antes que la sociedad otorgue su consentimiento a una operación con parte relacionada, ésta deberá ser aprobada por la mayoría absoluta de los miembros del directorio, con exclusión de los directores o liquidadores involucrados, quienes no obstante deberán hacer público su parecer respecto de la operación si son requeridos por el directorio, debiendo dejarse constancia en el acta de su opinión. Asimismo, deberá dejarse constancia de los fundamentos de la decisión y las razones por las cuales se excluyeron a tales directores.

3) Los acuerdos adoptados por el directorio para aprobar una operación con una parte relacionada serán dados a conocer en la próxima junta de accionistas, debiendo hacerse mención de los directores que la aprobaron. De esta materia se hará indicación expresa en la citación a la correspondiente junta de accionistas.

4) En caso que la mayoría absoluta de los miembros del directorio deba abstenerse en la votación destinada a resolver la operación, ésta sólo podrá llevarse a cabo si es aprobada por la unanimidad de los miembros del directorio no involucrados o, en su defecto, si es aprobada en junta extraordinaria de accionistas con el acuerdo de dos tercios de las acciones emitidas con derecho a voto.

5) Si se convocase a junta extraordinaria de accionistas para aprobar la operación, el directorio designará al menos un evaluador independiente para informar a los accionistas respecto de las condiciones de la operación, sus efectos y su potencial impacto para la sociedad. En su informe, los evaluadores independientes deberán también pronunciarse acerca de los puntos que el comité de directores, en su caso, haya solicitado expresamente que sean evaluados. El comité de directores de la sociedad o, si la sociedad no contare con éste, los directores no involucrados, podrán designar un evaluador independiente adicional, en caso que no estuvieren de acuerdo con la selección efectuada por el directorio.

Los informes de los evaluadores independientes serán puestos por el directorio a disposición de los accionistas al día hábil siguiente de recibidos por la sociedad, en las oficinas sociales y en el sitio en Internet de la sociedad, de contar la sociedad con tales medios, por un plazo mínimo de 15 días hábiles contado desde la fecha en que se recibió el último de esos informes, debiendo comunicar la sociedad tal situación a los accionistas mediante hecho esencial.

Los directores deberán pronunciarse respecto de la conveniencia de la operación para el interés social, dentro de los 5 días hábiles siguientes desde la fecha en que se recibió el último de los informes de los evaluadores.

6) Cuando los directores de la sociedad deban pronunciarse respecto de operaciones de este Título, deberán explicitar la relación que tuvieran con la contraparte de la operación o el interés que en ella tengan. Deberán también

Pues bien. Lo que cabe ahora preguntarse es si acaso esta conocida forma de eludir la ley —o de defraudarla según el enunciado del Digesto: comete fraude a la ley quien respeta la letra pero traiciona el espíritu— puede evitarse extendiendo la regla del artículo 147 de la ley de sociedades anónimas a las universidades o si, en cambio, habrá que establecer alguna regla todavía más rigurosa.

Suele argüirse que es mejor simplemente aplicar la regla del artículo 147, o algo similar, a este tipo de operaciones. Una regla como

hacerse cargo de la conveniencia de la operación para el interés social, de los reparos u objeciones que hubiese expresado el comité de directores, en su caso, así como de las conclusiones de los informes de los evaluadores o peritos. Estas opiniones de los directores deberán ser puestas a disposición de los accionistas al día siguiente de recibidos por la sociedad, en las oficinas sociales así como en el sitio en Internet de las sociedades que cuenten con tales medios, y dicha situación deberá ser informada por la sociedad mediante hecho esencial.

7) Sin perjuicio de las sanciones que correspondan, la infracción a este artículo no afectará la validez de la operación, pero otorgará a la sociedad o a los accionistas el derecho de demandar, de la persona relacionada infractora, el reembolso en beneficio de la sociedad de una suma equivalente a los beneficios que la operación hubiera reportado a la contraparte relacionada, además de la indemnización de los daños correspondientes. En este caso, corresponderá a la parte demandada probar que la operación se ajustó a lo señalado en este artículo.

No obstante lo dispuesto en los números anteriores, las siguientes operaciones con partes relacionadas podrán ejecutarse sin los requisitos y procedimientos establecidos en los números anteriores, previa autorización del directorio:

a) Aquellas operaciones que no sean de monto relevante. Para estos efectos, se entiende que es de monto relevante todo acto o contrato que supere el 1% del patrimonio social, siempre que dicho acto o contrato exceda el equivalente a 2.000 unidades de fomento y, en todo caso, cuando sea superior a 20.000 unidades de fomento. Se presume que constituyen una sola operación todas aquellas que se perfeccionen en un período de 12 meses consecutivos por medio de uno o más actos similares o complementarios, en los que exista identidad de partes, incluidas las personas relacionadas, u objeto.

b) Aquellas operaciones que, conforme a políticas generales de habitualidad, determinadas por el directorio de la sociedad, sean ordinarias en consideración al giro social. En este último caso, el acuerdo que establezca dichas políticas o su modificación será informado como hecho esencial puesto a disposición de los accionistas en las oficinas sociales y en el sitio en Internet de las sociedades que cuenten con tales medios, sin perjuicio de informar las operaciones como hecho esencial cuando corresponda.

c) Aquellas operaciones entre personas jurídicas en las cuales la sociedad posea, directa o indirectamente, al menos un 95% de la propiedad de la contraparte.

esa, se dice, no lesionaría la economía política del sistema y evitaría las transferencias forzosas de las inmobiliarias a las universidades.

Mi opinión, sin embargo, es que resulta mejor prohibir del todo los contratos entre una universidad y alguna sociedad relacionada, es decir, una sociedad que comparte el mismo control con la universidad. Así, entonces, si una universidad se relaciona con una inmobiliaria a la que arrienda los inmuebles que ocupa, y ambas se encuentran bajo el mismo control, la condición para que esos contratos pudieran mantenerse, si una regla de prohibición se aprobara, es que los controladores elijan de qué lado del mesón preferirían estar.

Una regla como esa, me parece a mí, evita la transferencia forzosa de bienes (la transferencia forzosa tiene el problema de que es muy difícil fijar el precio¹² y su constitucionalidad es dudosa). La regla de prohibición obligaría simplemente a los controladores a escoger entre mantener el control de la universidad desprendiéndose de la sociedad de que se trata o, en cambio, optar por el control de la sociedad desprendiéndose del control de la universidad. Al revés de lo que pudiera creerse, cuando se prohíben este tipo de contratos no se desalientan los intercambios, sino los conflictos de interés con los que se realizan.

En fin, todavía existe una ventaja adicional. Una regla como la que sugiero —que no lesiona, como acabo de decir, la economía política del sistema— todavía permite separar a las instituciones de transmisión cultural, como son las universidades, de los negocios puramente mercantiles. En Chile se han hecho esfuerzos por separar a la política de los negocios ¿por qué no hacer esfuerzos similares para separar los negocios de la tarea de la transmisión de la cultura?

ii) Pero la celebración de contratos con sociedades relacionadas no es la única forma en que se infringe la regla que estamos analizando. Todavía se la infringe, y es frecuente que así ocurra, cuando los miembros de la universidad transfieren a título oneroso a un tercero el control que poseen sobre la institución.

¿Cómo podría ocurrir lo que acabo recién de señalar?, ¿cómo es posible que siendo las universidades entidades no lucrativas, respecto de las cuales no existe propiedad alguna, se transfiera sin embargo su control a cambio, todavía, de un precio?

¹² Uno de los contratantes puede estar en condiciones de extraer todo el excedente al otro.

Para comprender lo anterior, es imprescindible repasar, siquiera brevemente, la manera en que una universidad puede organizarse.

Las universidades se organizan o como fundaciones o como corporaciones. El elemento que constituye esencialmente a las primeras, a las fundaciones, es el patrimonio que el fundador destina al fin que quiere servir. El elemento que constituye, por su parte, de manera esencial a las corporaciones, es el conjunto de los socios que se coalicionan para perseguir un fin de interés público. Ahora bien, la ley no establece qué carácter han de poseer los socios: para que una corporación exista basta que los haya.

Y ahí entonces surge el problema.

Porque ocurre que algunas universidades se organizan como corporaciones sin fines de lucro; pero sus socios son personas jurídicas lucrativas. Así, la universidad X es incuestionablemente sin fines de lucro, puesto que es una corporación; pero los miembros que integran a esta última, aquellos cuya voluntad la gobierna, pueden ser, en el derecho vigente en Chile, personas jurídicas con fines de lucro, por ejemplo, sociedades comerciales o civiles. Así entonces el control de la universidad puede ser objeto de una transferencia onerosa. Ello ocurre si se vende la participación en la sociedad que, por integrar la corporación, contribuye a forjar su voluntad. Se explica así entonces el misterio, tantas veces repetido entre nosotros, que una universidad mantenga incólume su carácter sin fines de lucro; pero sea, al mismo tiempo, y a la vista y paciencia de todos, objeto de transacciones comerciales.

Seguramente todos ustedes recuerdan el Caso Chispas. En este caso un grupo de *managers* transformó las indemnizaciones a que tenían derecho en acciones de la compañía que administraban. Sus acciones tenían, sin embargo, una particularidad: los derechos económicos sobre el capital estaban por debajo de los derechos políticos que los tenedores de esas acciones tenían a la hora de elegir al directorio. Los tenedores de esas acciones decidieron venderlas a un precio superior atendido el hecho que no vendían sólo el capital, sino el control político sobre él. La operación fue considerada un escándalo y quienes participaron de ella sufrieron altísimas penas pecuniarias. ¿Cuál era el pecado de esos *managers*? Su pecado fue haber vendido a precio preferente el control o los derechos políticos de una sociedad anónima en perjuicio de los minoritarios.

Pues bien. Si los *managers* de que se trata hubieran vendido el control de una universidad —es decir, si hubieran vendido las acciones

de una compañía que integra la asamblea de socios de una corporación universitaria y hubieran cobrado un sobreprecio de control— nadie podría haberles dicho nada. La operación, bajo el derecho vigente, habría sido perfectamente lícita.

¿Es correcto —ya no bajo las reglas del derecho vigente, sino ahora desde el punto de vista de un buen diseño universitario— que pueda transferirse el control de las universidades a título oneroso?

Mi opinión es que no, creo que eso no es correcto.

Las universidades deben ser entidades autónomas, provistas de una voluntad propia, y no organizaciones dependientes de un poder extraño o ajeno a sí misma. Menos organizaciones cuya estructura de poder dependa de las leyes bajo las cuales circulan las mercancías. ¿Cómo va a ser sensato que una universidad no sepa cuál es la voluntad que la gobierna porque esa voluntad puede cambiar, de un día para otro, al compás de la oferta y la demanda?

Para evitar lo anterior, es necesario establecer que los miembros de la corporación universitaria deban ser, en cualquier caso, personas naturales. De esa manera se evita que los miembros de la corporación sean sociedades comerciales y que (como ocurre hoy) la venta de las acciones o de la cuota de participación en estas últimas equivalga a la venta del control de la universidad. Igualmente deben preverse reglas que eviten la cesión a cualquier título del control o gobierno de la universidad¹³.

iii) La consideración anterior —relativa a dónde radica el poder que gobierna a la universidad, si en el intercambio o en la deliberación— obliga a considerar, siquiera brevemente, el tema del gobierno de las universidades. Creo, como insistiré de inmediato, que el gobierno de las universidades se relaciona directamente con el tema del lucro que venimos considerando (una revisión de las relaciones entre formas de gobierno y respeto de las reglas, en David Farber, “Restoring Trust after Fraud: Does Corporate Governance Matter?”, pp. 539-561). En el

¹³ Las reglas debieran ser similares a las que siguen:

— Se prohíbe cualquier acto o contrato por el que el directorio ceda o transfiera, total o parcialmente, y a cualquier título, sus funciones esenciales o se comprometa a ejercerlas bajo una determinada modalidad.

— Hay objeto ilícito en todo acto o contrato por el que se transfiera, a título gratuito u oneroso, una posición de control en una corporación o fundación universitaria, aunque ello se haga modificando los estatutos.

mismo punto —la relación entre gobierno universitario y reglas— en Secretary of Education and Training, *Review of University Governance* (Australia, 2002).

Como todo el mundo sabe (Coase, si no recuerdo mal, fue uno de los primeros que llamó la atención acerca de esto en “The Nature of the Firm”, pp. 386-405) las empresas que funcionan en el mercado se organizan, paradójicamente, en términos de no mercado, como un conjunto de recursos gobernados por un poder central. Todo esto plantea el problema, suficientemente conocido, del gobierno de las organizaciones: quién manda a quién y cómo se controla a los que mandan.

En el caso de las sociedades anónimas abiertas, este problema se resuelve más o menos de la siguiente forma: el poder final se radica en los propietarios reunidos en la junta de accionistas quienes, por su parte, y en proporción a la propiedad, designan a un directorio el que, a su turno, designa a los administradores directos. La tarea del directorio, sin embargo, no es cuidar los intereses de quienes los designaron sino los intereses de la sociedad o de la empresa en su conjunto. El principal es la sociedad (cuya voluntad se actualiza en la junta de accionistas) y el agente es el directorio (cuyo papel es fiduciario y consiste en cuidar que la administración no traicione los intereses del principal). Ahora bien, a fin de asegurar que los directores cumplan las reglas de la sociedad y cuiden los intereses sociales (es decir, los intereses de todos y no sólo de los minoritarios) la ley dispone que los directores son personalmente responsables por los acuerdos a los que concurren: responden, pues, con su patrimonio personal si abandonan el estándar de cuidado que la ley impone para los intereses sociales.

En suma, el problema del gobierno de las sociedades anónimas se resuelve de manera correcta en la medida que la relación de agencia es clara (se sabe quién es el principal y quién el agente) y la responsabilidad se encuentra bien definida (recae, como acabamos de ver, personalmente sobre los directores).

¿Qué ocurre, sin embargo, en las universidades, especialmente en las universidades privadas creadas luego de 1981?

Lo que ocurre es que en esas universidades ni la *relación de agencia* es clara, ni la *responsabilidad* se encuentra bien definida.

Desde el punto de vista legal, las corporaciones y fundaciones se constituyen con fines de interés público o social, en cualquier caso, con

finés de servicio distintos de la mera suma de los intereses de quienes las constituyen. Ésta es una conclusión que en la literatura ya no se discute. Por lo mismo, las corporaciones y fundaciones —que es, como sabemos, la forma en que se constituyen las universidades— deben servir los intereses y los propósitos para los que fueron creadas y la labor de todos sus órganos es asegurar que ello ocurra. La relación de agencia en las universidades, en consecuencia, debe establecerse entre los propósitos de la universidad y el directorio.

Desgraciadamente ello no suele ocurrir en la práctica. En la práctica, que es donde importa, los controladores de las universidades suelen actuar como propietarios de ellas y el directorio, que a veces coincide con esa relación de propiedad, actúa como su agente. En otras palabras, en las universidades privadas *se arriesga el peligro de reproducir la relación de agencia de las sociedades, cuando se trata de realidades que, sin embargo, son muy distintas*. La ley, por su parte, nada dice respecto de los deberes del directorio de una universidad. Esos deberes, hemos visto, no pueden ser otros que los de cautelar el interés que la corporación o la fundación universitaria declaró servir al momento de constituirse y no los intereses de los controladores. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en las sociedades anónimas, el derecho vigente en Chile guarda silencio acerca de los deberes de los directores de universidades (por supuesto, alguna regla puede derivarse del mandato; pero no existe, como digo, regla explícita alguna en esta materia lo que crea incertidumbre y favorece la anomia).

A lo anterior se suma que tampoco existe una regla de responsabilidad personal de los directores de universidades por los acuerdos a que concurran y que acaben perjudicando el interés de la corporación o de la fundación.

Este problema es especialmente severo.

Ninguna regla tendrá éxito en estas materias si no se exige que exista un directorio explícito y personalmente responsable de hacerla cumplir. Como todos saben, es más eficiente socialmente poner el riesgo de cargo de aquellos que pueden evitarlo al menor costo. Siguiendo ese principio, parece obvio que es necesario, y eficiente, poner el riesgo de incumplimiento de la ley por parte de las universidades de cargo de los directores, instituyendo a la Superintendencia con la titularidad de la

acción para ejercerla, de oficio o a petición de parte. No es difícil, desde el punto de vista técnico, prever esas reglas¹⁴.

Así entonces, para hacer cumplir la regla que prescribe que las universidades han de ser sin fines de lucro, es necesario prohibir los contratos con sociedades relacionadas, impedir que las corporaciones se organicen con miembros que equivalgan a sociedades comerciales o civiles y disponer la existencia de directorios independientes y personalmente responsables cuyo deber sea servir los fines para los que la universidad fue autorizada.

¿Acabarán las prácticas que hemos relatado una vez qué reglas como las que menciono se adopten?

Es probable que no. Es más fácil, dijo Zizek, imaginar el fin del mundo que la muerte del capitalismo y de su casi infinita plasticidad¹⁵;

¹⁴ Para ello habría que establecer reglas como las que siguen.

— Las universidades debieran administrarse por un directorio o consejo directivo designado en la forma prevista por los estatutos de la respectiva corporación o fundación. La designación debe ser por el plazo que señalen los estatutos, el que no debiera ser inferior a tres años.

— Una vez nombrados, los directores son independientes de todo interés particular y no podrán ser removidos de su cargo sino por mayoría del directorio y por causa grave señalada previamente en los estatutos.

— Será deber esencial de los directores velar por el fiel cumplimiento de los estatutos de la Corporación o Fundación y el íntegro respeto de la ley. En el ejercicio de sus funciones, los directores universitarios no representan el interés de quien los designó ni cualquier otro interés particular, sino que actúan en interés del conjunto de la Corporación o Fundación.

— Los directores deberán emplear en el ejercicio de sus funciones el cuidado y diligencia que los hombres emplean ordinariamente en sus propios negocios y responderán solidariamente, y con su patrimonio, de los perjuicios causados a la Corporación o Fundación. Corresponderá a la Superintendencia de oficio o a petición de parte, perseguir judicialmente esa responsabilidad.

— Si la universidad recibe financiamiento público, al menos uno de sus directores deberá ser designado por el Estado. La tarea de este director será la de tutelar el interés público comprometido en la administración de la universidad.

— Es nula toda estipulación del estatuto que tienda a liberar o a limitar la responsabilidad de los directores a que se refiere el inciso anterior.

— Es función esencial del directorio de la Corporación o Fundación universitaria la de supervigilar la administración financiera y patrimonial de la entidad cuidando que se ciña estrictamente a la ley.

Las universidades actualmente existentes tendrán un plazo de seis meses para adecuar sus órganos de gobierno a lo previsto en las reglas anteriores.

¹⁵ <http://philosomatic.tumblr.com/post/11602788564/slavoj-zizek-speaks-to-occupy-wall-street>.

pero así y todo no cabe duda que con reglas como esas el sistema funcionará mejor y estará, más que hoy día, a la altura de sus compromisos públicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo de Defensa Fiscal. "Informe". En *RDJ*, tomo XXXIX. Santiago de Chile.
- Derrida, J. *Universidad sin Condición*. Madrid: Trotta, 2002.
- Farber, David. "Restoring Trust after Fraud: Does Corporate Governance Matter?" *The Accounting Review*, Vol. 80, N° 2.
- Fichte, J.G., F. Schleiermacher, W. von Humboldt, F. Nietzsche, De Lagarde, M. Weber, M. Scheler, K. Jaspers. *La Idea de la Universidad en Alemania*. Buenos Aires: Sudamericana, 1959.
- Secretary of Education and Training. *Review of University Governance*. Australia, 2002.
- Zizek, Slavoj. En <http://philosomatic.tumblr.com/post/11602788654/slavoj-zizek-speaks-to-occupy-wall-steet>.

~ ~ ~

UNIVERSIDAD Y LUCRO*

Carlos Williamson B.
Universidad Católica de Chile

La educación universitaria se ha de proteger del oportunismo de “concesionarios” que defrauden la fe pública. Pero el modelo sin fines de lucro no debe verse como la única opción para organizar la educación universitaria. En efecto, es discutible que no sea posible configurar un sistema que permita aprovechar la fuerza emprendedora de particulares, que con visión empresarial provean educación de calidad a cambio de una renta que compense los riesgos de la inversión.

La calidad no es un atributo asociado a aquellas universidades que se identifican como sin fines de lucro, sean éstas de carácter público o privado. Un vasto número de universidades privadas con fines de lucro muestran indicadores respetables, o si se quiere, no sustantivamente distintos del resto. Conceptualmente, el lucro puede coexistir con la calidad del proyecto educativo en la medida en que la calidad garantiza la sustentabilidad económica del proyecto en el largo plazo.

En Chile, la ley vigente prohíbe el lucro, por lo que su cumplimiento no es una opción sino una condición para participar lealmente en el sistema. El nudo gordiano del problema del lucro está en las sociedades comerciales que tienen la propiedad de los inmuebles. Se ha planteado diseñar una transición de venta normada a las fundaciones o corporaciones universitarias de origen. Para evitar que se defraude la normativa que prohíbe el lucro en universidades ya instaladas, no basta con incorporar directores independientes como garantes para visar esas transacciones, sino que debiese ser exigible, además, la contratación de entidades especializadas autónomas para fijar adecuadamente estos precios de transferencia.

CARLOS WILLIAMSON B. Profesor (y ex prorector) de la Universidad Católica de Chile. Actualmente es director nacional del Servicio Civil. Dirección electrónica: cwilliam@uc.cl.

Agradezco la valiosa colaboración de Fernanda Vicuña en el manejo de las estadísticas, elaboración de cuadros y análisis de información.

* Exposición en el seminario “Lucro y Universidad” realizado el 28 de agosto de 2012 en el CEP. Véanse también en esta edición las ponencias presentadas en esa oportunidad por Carlos Peña, Arturo Fontaine y Ricardo Paredes. (N. de. E.)

Introducción

La discusión sobre el lucro en la educación se ha instalado como uno de los temas de mayor controversia a la hora de analizar el resultado de las políticas educacionales en nuestro país, generando mucho debate sobre sus efectos en el desarrollo de este sector en las últimas décadas. Lo que hasta hace pocos años no pasaba de ser apenas un rasgo distintivo del sistema chileno; a saber, el lucro es admisible en la educación escolar y en la superior de carácter técnico y profesional, pero no está permitido en la universitaria, y la sola mención de la palabra lucro pasaba prácticamente desapercibida, hoy aparece como un fenómeno que no deja a nadie indiferente.

Este artículo pretende entrar a esta polémica aportando algunos antecedentes que sirven para contextualizar la discusión sobre el lucro en el ámbito universitario. Interesa el tema porque es sabido que en Chile, si bien la legislación solo admite la creación de universidades sin fines de lucro, en la práctica se puede lucrar en la medida en que la legislación no prohíbe la creación de sociedades comerciales relacionadas con los controladores de la universidad y por esa vía es posible transferir las utilidades del “negocio” universitario fuera de su propio ámbito.

Hay varias interrogantes en relación al lucro y me centraré en dos de ellas. Intentar una respuesta, desde luego, a la pregunta que puede parecer retórica en un país que prohíbe el lucro, pero parece pertinente a la luz de la realidad actual y, por lo demás, ha sido una pregunta tantas veces hecha sin una respuesta clara y precisa. Ella apunta a dilucidar los efectos del lucro en el desarrollo de un sistema universitario capaz de exhibir una amplia cobertura y de ofrecer una educación de calidad. Si el lucro supone extraer recursos que, de otro modo, reinvertidos en la propia universidad potenciarían su proyecto educativo, entonces su prohibición parecería socialmente deseable. Sin embargo, para que ello ocurra primero tiene que haber un emprendimiento privado que esté dispuesto a poner capital, renunciando a obtener una rentabilidad atractiva sobre los recursos invertidos que vaya en beneficio propio. En la práctica, esto sucede con aquellas universidades privadas que se organizan sin la creación paralela de sociedades comerciales, o bien, cuando las sociedades comerciales que se crean tienen un objetivo y estructura jurídica donde los excedentes se reinvierten en ella misma. Pero eso tiene límites. Porque es cierto que al prohibir el lucro otros emprendedores

privados que sí persiguen un beneficio económico podrían restarse a participar en esta industria y la cobertura educacional sería menor, excepto que el Estado amplíe su participación y destine recursos adicionales al ámbito universitario, los mismos que podrían tener mejores usos alternativos como gasto social en áreas más prioritarias. En el fondo, la apertura del Estado a la inversión privada en la educación universitaria, concesionando el derecho a ofrecer grados académicos y títulos profesionales a entidades privadas con fines de lucro no es distinto a la concesión de otros bienes públicos. Aunque es cierto que la educación universitaria, con su carácter de bien público sujeto a externalidades positivas, debe protegerse con mucho mayor celo frente al riesgo del oportunismo de “concesionarios” que defrauden la fe pública, es discutible el que no sea posible configurar un sistema que permita aprovechar la fuerza emprendedora de particulares, que con visión empresarial provean educación de calidad a cambio de una renta que compense los riesgos de la inversión.

La segunda pregunta es más incisiva y entra de lleno a la polémica. Aun si la prohibición del lucro fuese cuestionable, ¿cómo hacer cumplir la ley que excluye esa opción? Más aún, ¿fue correcto que la Ley General de Educación del año 1981, por omisión, permitiera las sociedades relacionadas? Actualmente, el Gobierno ha decidido legislar mediante un proyecto de ley que crea una Superintendencia de Educación Superior que, entre otras materias, visará que se cumpla la ley vigente, manteniendo la opción de mantener sociedades relacionadas, pero sancionando el lucro. ¿Es ese el mejor modo para hacer cumplir la letra y el espíritu de la legislación vigente?, ¿hay mejores opciones?

1. El modelo sin fines de lucro en la educación universitaria

La razón de que impere un modelo de organización societaria sin fines de lucro respecto a las universidades, aun estando permitido el lucro, es reflejo en buena medida del fenómeno que en economía se conoce como asimetrías de información. En concreto, se dice que en los mercados donde hay ausencia de información por parte del comprador respecto a las características del bien que adquiere del oferente, el comprador pasa a ser muy vulnerable frente a comportamientos oportunistas del vendedor. Dicho de otro modo, dada esta asimetría de información, es difícil suscribir contratos que garanticen al detalle y de un modo cer-

tero que la calidad del bien que se compra será efectivamente la esperada. En dichos mercados la creación de lazos de confianza reemplaza a los contratos tradicionales, porque es la confianza lo que permite que el demandante acepte, un poco a ciegas, las condiciones del oferente. En consecuencia, la mejor garantía para construir esa confianza y que sea creíble es la adopción de un modelo de administración sin fines de lucro, porque eso fortalece la percepción del consumidor de que la empresa no tendrá otro objetivo que responder a la promesa de un producto con los atributos esperados.

Esta caracterización tiene enorme importancia al momento de analizar cómo se organizan las universidades de un país. En las universidades se cumple el supuesto de información asimétrica: los estudiantes, o sea quienes demandan educación, cuentan con información imperfecta o difícil de asimilar para una elección que no tenga un grado importante de incertidumbre. En ese contexto, el no lucro como modelo de gestión universitaria se presenta como una señal para neutralizar la desconfianza del alumno o de su sostenedor. Aquí el concepto de lucro no niega la posibilidad de que las universidades puedan eventualmente generar excedentes. Por el contrario, si de una buena gestión se obtienen excedentes económicos, en buena hora. No, el énfasis en el “no lucro” está puesto más bien en el sentido de que en tales instituciones no hay que rendir cuentas a terceros, digamos a los dueños del capital, quienes exigirían una rentabilidad por la inversión como ocurre en el mundo empresarial corporativo y por esa vía extraer rentas. Por decirlo de otro modo, la universidad responde a su fundador, ella misma, y declara por ese acto su voluntad de concentrar sus esfuerzos en formar estudiantes y generar nuevo conocimiento renunciando a retirar los excedentes de la operación.

Con todo, el modelo sin fines de lucro no necesariamente debe verse como la única opción para organizar la educación universitaria sin las amenazas de operadores que defraudan la confianza y la fe pública. Conceptualmente, el lucro puede coexistir con la calidad del proyecto educativo en la medida en que la calidad garantiza la sustentabilidad económica del proyecto en el largo plazo. Es decir, hay incentivos a evitar el engaño porque en algún momento el mercado castiga a quien defrauda la fe pública. En otras palabras la inversión en reputación se rentabiliza y actúa como un factor disuasivo que frena comportamientos

oportunistas para obtener réditos de corto plazo a costa de reducir una rentabilidad mayor en un horizonte de mediano y largo plazo.

2. La evidencia de los EE.UU.

Los EE.UU. sirven como un buen punto de referencia para analizar la experiencia de países que aceptan el lucro en la educación superior incluido el ámbito universitario. Allí, cualquier institución puede organizarse como mejor convenga a sus intereses y sus estudiantes acceder a créditos con subsidio estatal. En una apretada síntesis, se puede caracterizar la educación superior con fines de lucro en el país del norte como una oportunidad de acceso para grupos de la sociedad con énfasis en: minorías étnicas, con bajos niveles de ingreso familiar, más bien adultos, con preponderancia del sexo femenino, que ven dificultades de acceso en instituciones públicas o privadas sin fines de lucro y que habitualmente demandan una formación técnica profesional, en programas a distancia y no conducentes necesariamente a grados académicos.

Algunas cifras¹: los alumnos en instituciones con fines de lucro en programas de cuatro años pagan en promedio, descontadas las becas, 20% más que los estudiantes en “colleges” privados y 50% más en relación a los públicos. Ello, en alguna medida, porque disponen de menos recursos públicos y donaciones. El gasto relativo que se orienta a la instrucción es menor. Sus estudiantes exhiben tasas de endeudamientos y morosidad sustancialmente más altas. Las tasas de graduación en programas de cuatro años en dichas instituciones son solo de 22% de las respectivas cohortes, mientras las de establecimientos privados sin fines de lucro y públicos ascienden a 65% y 55%, respectivamente. Sin embargo, las tasas de graduación en programas de dos años, que es donde se concentra la actividad de los programas con fines de lucro, es mayor, 58%, respecto al 21% en instituciones públicas. Esto, a su vez, es coherente con las mayores tasas de retención de alumnos en estos programas cortos.

La preocupación por el endeudamiento de los estudiantes norteamericanos ha estado muy presente en la discusión pública y la más alta tasa de endeudamiento en programas con fines de lucro ha focalizado parte del debate en este tipo de instituciones. La administración de Obama ha declarado que pretende instalar nuevas regulaciones para

¹ Véase Kevin Kinser (2009).

prevenir que las instituciones prometan a sus estudiantes más de lo que pueden entregar en competencias y habilidades laborales, lo que finalmente les impide pagar las deudas porque reciben bajos salarios. Una de las medidas propuestas es poner límites máximos de préstamos a los programas que actualmente tienen altas tasas de morosidad. Ello ha puesto la discusión del lucro en la primera línea de fuego, confrontando a connotados economistas como los premios Nobel de Economía Joseph Stiglitz y Gary Becker.

Joseph Stiglitz:

Las deficiencias en la regulación de *colleges* con fines de lucro les da espacios para explotar a los sectores de bajos ingresos quienes aspiran a ser parte del sueño americano. Estas instituciones han probado ser mejores para abusar que para ofrecer una educación valiosa y necesitan ser reguladas eficazmente².

Gary Becker:

Desafortunadamente, varias propuestas para restringir los préstamos a estudiantes de bajos ingresos reflejan parcialmente el deseo del gobierno federal de atacar con dureza a las instituciones con fines de lucro. Sin embargo, ellas han jugado un rol significativo en el portafolio de opciones para dichos estudiantes, en especial para personas que trabajan y que son de mayor edad. Su capacidad para competir con entidades públicas y privadas sin fines de lucro, que reciben elevados subsidios, indica que entregan una educación de valor³.

3. La evidencia de Chile

La educación superior chilena ha mostrado notables avances en cobertura, entregando a vastos grupos de estudiantes las herramientas necesarias para ganarse la vida, lo que se refleja en altas tasas de rentabilidad privada, sin menospreciar el aporte a los estudiantes, en particular de las universidades, en la formación de valores, espíritu crítico y en el cultivo de un sentido ciudadano. Sin embargo, la heterogeneidad es alta y en muchos casos se observan ostensibles debilidades en calidad, ya sea

² Joseph Stiglitz (2012).

³ Gary Becker (2012).

en la formación técnica, profesional o universitaria, al amparo de una regulación defectuosa que ha permitido la creación de instituciones que no cuentan con las capacidades para brindar una educación habilitante para el mercado laboral y, a veces, tampoco para formar ciudadanos cultos.

Al calor del debate sobre las causas de estas limitantes surge siempre la crítica sobre las falencias del sistema, ya sea del aseguramiento de la calidad, la precariedad de la información, la falta de recursos y, en el último tiempo, el lucro. Pero, ¿es el lucro una de las causas de la mala calidad?

La reciente investigación de la Cámara de Diputados sobre el lucro en la educación superior, concluye que “no solo existe el lucro en la educación superior, sino que, además, no funciona todo el marco normativo que regula el sistema”. La investigación habría sido una instancia valiosa para abordar el tema no solo desde el punto de vista del cumplimiento de la ley, sino a la luz de la experiencia comparada sobre el rol y aporte de las instituciones que estarían lucrando. En la práctica solo describe y contrapone latamente las diferentes visiones sobre el tema por medio de múltiples entrevistas, pero sin entregar una fundamentación clara que dé sustento a la conclusión final: “el lucro en la educación constituiría una especie de defraudación al estudiante, al Fisco y la sociedad, y la persona que incurra en esta conducta no puede seguir siendo prestadora de un bien social, que es la educación, porque causa un daño o perjuicio irreparable a la sociedad”⁴.

Así, más allá de que se declare que hay un incumplimiento de la ley, ¿cuál es el daño o perjuicio irreparable a la sociedad?, ¿es solo un daño a la confianza en las instituciones?, ¿podemos decir algo más?

A continuación se muestra un ejercicio⁵ que intenta caracterizar al sistema universitario chileno en base a un análisis comparado de universidades que pertenecen a diferentes categorías, utilizando indicadores sobre información financiera-contable, académicos y de costo-eficacia. La primera separación se hace a partir de un criterio de desarrollo institucional y orientación hacia la docencia e investigación. En nuestro país, algunas universidades pertenecen a un grupo con una clara orientación hacia la investigación y doctorados, y hay otras que son marcadamente docentes, admitiendo una interfaz de mayor o menor grado respecto a

⁴ Informe Cámara de Diputados, junio 2012.

⁵ Realizado a partir de información pública contenida en los informes entregados por las universidades al Mineduc.

tales atributos⁶. En nuestro análisis de las docentes se separa a las que han sido acreditadas institucionalmente y de entre ellas se identifica a ciertas universidades que podrían ser definidas por su finalidad hacia el lucro. Se parte del supuesto de que hay universidades que han formado sociedades comerciales relacionadas con los dueños o controladores de la universidad, las que serían elegibles para entrar en la categoría de fines de lucro. Esto implica dos prevenciones a tener en cuenta. La primera es que no hay evidencia de que lucran. Aquí el lucro se considera como una situación en que el excedente que queda de la actividad universitaria, una vez pagados todos los costos, no se reinvierte en la propia actividad universitaria sino que se extrae para pagar a los propietarios. En consecuencia, si las sociedades relacionadas reciben un pago por el servicio que prestan a la universidad, pero al mismo costo de oportunidad, en estricto rigor, no lucran. En cambio, si lucrarán, el mecanismo para hacerlo es la formación de sociedades comerciales relacionadas, que reciben pagos por servicios prestados por sobre el mercado, generando un excedente o renta que se transfiere fuera del ámbito universitario. Es obvio que determinar con rigurosidad si hay o no lucro no es tarea sencilla. La segunda prevención es que no se cuenta con información validada sobre cuáles universidades han creado de facto una estructura corporativa cuyo fin pudiera ser la extracción de excedentes. El Mineduc entregó recientemente una versión oficial sobre las empresas que están relacionadas con universidades lo que da cuenta de que este fenómeno está más extendido de lo que se podría esperar⁷. Todas las universidades del CRUCH* y sobre el 90% de las privadas tienen sociedades relacionadas. Así, se contabilizan alrededor de 350 sociedades relacionadas. Cómo distinguir aquellas universidades que crean entidades relacionadas con el propósito de retirar excedentes de las que solo lo hacen por razones de otra índole como separar las actividades docentes y/o de investigación de la venta de servicios o el fomento de la innovación o realizar actividades de extensión y cuyos excedentes quedan en la matriz, ya está dicho, es tarea compleja que requiere información no disponible. Por lo tanto, el ejercicio consistió en seleccionar un conjunto de universidades privadas que, ya sea por ser de público conocimiento de haber participado en la venta

⁶ Según se desprende del método de Reyes-Rosso (2011).

⁷ Véase informe sobre Sociedades Relaciones Mineduc.

* CRUCH: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, integrado por los rectores de las 25 universidades públicas del país. (N. del. E.)

a consorcios internacionales de educación o cuyos controladores son conocidos empresarios y que cuentan con sociedades comerciales paralelas, se las define como instituciones que potencialmente podrían lucrar por medio del retiro de excedentes. Es un método, sin duda, con algún grado de arbitrariedad, pero creemos que los márgenes de error, si bien pueden existir, son reducidos.

El método entonces agrupa las universidades en cuatro categorías⁸. (A) Universidades más complejas, acreditadas, que muestran una clara tendencia hacia la formación de capital humano avanzado y tienen varias líneas de investigación. Son 6 universidades y estudia allí el 20% de los universitarios del sistema. (B) Universidades docentes con algunos postgrados y en algunos casos incipientes líneas de investigación, acreditadas y con sociedades comerciales sin el propósito de lucro. Son 30 universidades, públicas y privadas en las que estudia el 41% de los universitarios. (C) Universidades docentes con algunos postgrados y en ciertos casos incipientes líneas de investigación, acreditadas y con sociedades comerciales susceptibles de perseguir el lucro. Son 15 universidades y estudia allí el 34% de los alumnos. (D) Universidades docentes, no acreditadas. Son 6 universidades donde estudia el 5% de los estudiantes.

CUADRO N° 1: INDICADORES INSTITUCIONALES, ECONÓMICOS Y FINANCIEROS
AÑO 2011*
(Cifras en miles de pesos)

	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
Activo fijo por alumno	5.583	3.064	1.041	618
Pasivos por alumno	3.546	1.588	1.656	2.518
Patrimonio por alumno	6.294	3.324	1.971	256
Gastos operacionales por alumno	-6.627	-2.897	-2.444	-2.883
Resultados del ejercicio por alumno	274	266	193	-80
Inversiones del período por alumno	302	258	484	-18
Donaciones período 2000-2011 por alumno	949	545	226	217
Aranceles promedios ponderados por N° de alumnos	2.877	2.083	2.504	1.781

* Información pública obtenida de los informes entregados por las universidades al Mineduc (www.mifuturo.cl)

⁸ Véase Anexo 1.

Los rasgos más marcados en el Cuadro N° 1 es que el grupo A de universidades de investigación es muy diferente al resto. Que los grupos B y C presentan similares características en cuanto a los pasivos, gastos operacionales y resultados del ejercicio. Las universidades C cuentan con menos activos fijos y patrimonio y han recibido menos donaciones, como era de esperar por su organización corporativa, pero generaron una mayor inversión durante el 2011. Respecto al grupo D, no acreditadas, la diferencia frente al resto es apreciable y revela que se trata de universidades con una situación económica financiera precaria. Tienen alto pasivo, bajo patrimonio, tuvieron en promedio resultados negativos y no hubo inversión neta en el ejercicio 2011.

Con respecto a algunos indicadores académicos (Cuadro N° 2) la comparación muestra que el grupo A se distingue del resto, especialmente en mayor puntaje PSU, menor porcentaje de alumnos de colegios subvencionados, mayor tasa de retención, menor tasa de alumnos por profesor, más académicos con postgrado y mayor porcentaje de carreras acreditadas. En tanto, al contrastar los grupos B y C, hay similitud en tasas de retención y participación de alumnos provenientes de colegios subvencionados, mientras que el grupo B presenta un mayor porcentaje promedio en la PSU, lo que puede explicarse porque las universidades públicas de la muestra cuentan con esquemas más atractivos de becas y créditos de carácter fiscal. También tienen un mayor porcentaje de académicos con postgrado. El grupo D tiene menores tasas de retención y un mayor porcentaje de estudiantes de colegios subvencionados.

CUADRO N° 2: INDICADORES INSTITUCIONALES, ACADÉMICOS

	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
Puntaje promedio PSU (ponderado por N° de alumnos)	649,20	547,52	519,01	492,21
Tasa de retención al 2do año (cohorte 2008), promedio del grupo	75,0%	64,3%	63,4%	51,8%
% de alumnos provenientes de establecimientos municipales y particulares subvencionados, promedio del grupo	72,5%	83,2%	83,7%	89,0%
N° total de alumnos grupo/JCE	19,23	29,01	39,26	25,54
% académicos con postgrado ponderado por N° de alumnos	58,5%	41,4%	27,9%	s/i
% programas pregrado acreditados del grupo ponderado por N° de carreras de pregrado del grupo	42,4%	15,8%	5,4%	s/i

Fuente: Ministerio de Educación (www.mifuturo.cl).

CUADRO N° 3: INDICADORES COSTO-EFICACIA POR CARRERA

	Arancel anual 2011	Duración real (años)	Costo total	Ingreso promedio Anual al 4° año titulación	Años recupe- ración costo total
Agronomía					
Grupo A	3.043.700	8,7	26.380.881	11.205.200	2,4
Grupo B	2.284.667	7,5	17.114.289	10.500.000	1,6
Grupo C	2.466.307	7,8	19.132.033	8.721.675	2,2
Arquitectura					
Grupo A	3.240.870	7,9	25.620.310	10.866.202	2,4
Grupo B	2.984.250	8,5	25.301.883	10.742.956	2,4
Grupo C	3.157.284	8,0	25.237.351	10.500.000	2,4
Contador Auditor					
Grupo A	2.367.818	6,9	16.437.336	11.458.493	1,4
Grupo B	1.950.832	7,0	13.559.213	10.242.918	1,3
Grupo C	1.682.015	6,1	10.227.316	11.765.953	0,9
derecho					
Grupo A	3.126.000	9,2	28.771.431	20.679.199	1,4
Grupo B	2.523.400	8,9	22.563.383	16.199.787	1,4
Grupo C	3.093.481	8,8	27.326.712	16.500.000	1,7
Enfermería					
Grupo A	2.608.464	5,9	15.338.859	12.860.283	1,2
Grupo B	2.325.056	6,3	14.637.398	11.930.831	1,2
Grupo C	n/a				
Ingeniería Civil Industrial					
Grupo A	3.533.314	7,5	26.674.151	19.425.716	1,4
Grupo B	2.587.913	8,5	22.050.546	16.283.940	1,4
Grupo C	3.286.333	7,7	25.326.456	16.500.000	1,5
Ingeniería Comercial					
Grupo A	3.314.428	6,5	21.510.580	16.462.354	1,3
Grupo B	2.593.985	7,1	18.359.616	12.876.828	1,4
Grupo C	2.686.372	6,4	17.316.016	12.496.563	1,4
Medicina					
Grupo A	4.260.250	7,6	32.380.506	22.500.000	1,4
Grupo B	4.179.059	7,6	31.834.010	21.601.746	1,5
Grupo C	n/a				
Periodismo					
Grupo A	2.577.800	6,8	17.489.379	9.090.945	1,9
Grupo B	2.678.238	6,9	18.359.889	8.505.547	2,2
Grupo C	3.111.140	6,0	18.790.529	7.500.000	2,5
Trabajo Social					
Grupo A	2.328.750	5,7	13.350.195	7.500.000	1,8
Grupo B	1.793.605	6,2	11.200.991	7.500.000	1,5
Grupo C	1.865.669	5,5	10.233.260	7.069.197	1,4
Promedio simple de las carreras seleccionadas					
Grupo A	3.040.139	7,3	22.395.363	14.204.839	1,7
Grupo B	2.590.100	7,4	19.503.322	12.638.455	1,6
Grupo C	2.668.575	7,0	19.198.709	11.381.673	1,7

Otro punto de vista más focalizado es el costo-efectividad de las carreras (Cuadro N° 3) y consiste en analizar ocho carreras tradicionales de pregrado⁹. No hay información disponible sobre el grupo D que permita hacer un paralelo. La comparación considera las remuneraciones al cuarto año desde el egreso, el arancel y los años de estudio. Se advierte que entre los grupos B y C no hay apreciables diferencias en las remuneraciones de las carreras seleccionadas, si bien en el promedio simple de la muestra el grupo B exhibe una remuneración levemente mayor. En cuanto a años de estudio se comprueba que en todos los casos las carreras son largas en duración. Pero de las ocho carreras de la muestra la duración en el grupo C es levemente inferior, 7 años de estudio, frente a 7,4 años en el grupo B. Lo anterior permite calcular el tiempo de pago del costo de las carreras de la muestra a partir de la remuneración percibida, bajo el supuesto de que dicha remuneración fuese la misma a lo largo del tiempo desde el egreso y no se pagaran intereses. En ese marco la remuneración financiaría el costo de las carreras de las universidades del grupo B y C en un periodo prácticamente idéntico (1,6 y 1,7 años, respectivamente).

4. La prohibición del lucro

La ley de universidades del año 1981 determinó que solo estaban permitidas las entidades que se organizaban como instituciones sin fines de lucro. La normativa legal no previó que la creación de sociedades comerciales paralelas, en especial aquellas con giro distinto al universitario propiamente tal y de propiedad de los mismos controladores de las universidades, en la práctica, daba espacios para la extracción de excedentes, es decir, lucrar. Hay una presunción obvia que este resquicio legal dio espacios para que empresarios y grupos económicos crearan sociedades comerciales paralelas para invertir en educación universitaria y rentabilizar su inversión, y, en muchos casos, retirar excedentes desde las universidades a través de diferentes esquemas financieros. Si fue correcta la decisión de prohibir el lucro desde el punto de vista del desarrollo del sistema universitario, sin poner restricciones a la formación de sociedades comerciales paralelas de los mismos dueños, abriendo así un flanco para una suerte de lucro encubierto, pero lucro al fin, es

⁹ Véase www.mineduc.cl.

una pregunta compleja aunque la evidencia presentada arroja algunas luces al respecto.

Una tesis muy difundida es que las instituciones que de hecho crearon sociedades comerciales para rentabilizar su inversión, lucrando del negocio universitario por medio del retiro de excedentes, defraudaron la fe pública, causando lo que la Comisión de la Cámara califica como un “daño irreparable a la sociedad”. La comprobación de la validez de esa tesis tiene dos dimensiones, una simple en el sentido de que efectivamente se habría vulnerado, tal vez no la letra, pero sí el espíritu de la ley, porque posiblemente ha habido lucro encubierto mediante la transferencia de excedentes a las sociedades comerciales. Agrava la falta, sin duda, el hecho de que la condición de ser sin fines de lucro, exime a las universidades del pago de impuestos de primera categoría y de bienes raíces, además de existir una fuerte reducción del pago de impuestos por las donaciones.

Con todo, hay otra dimensión que no podemos soslayar y que aborda la interrogante desde el punto de vista de lo que ha sido el aporte que dichas instituciones han hecho al sistema universitario. Los antecedentes presentados anteriormente demuestran que un número muy significativo de las universidades con acreditación institucional y que han formado entidades comerciales relacionadas, tras lo cual puede haber sospecha de lucro, y que representan el 34% del sistema, es decir, a 220 mil estudiantes, primero, exhiben indicadores contables que revelan una razonable fortaleza financiera, y segundo, indicadores académicos y de resultados no muy distintos a las entidades públicas y privadas sin fines de lucro que han sido acreditadas institucionalmente. Asimismo, hay un segundo grupo de universidades que no han pasado el tamiz de la acreditación institucional, que también podrían haber formado sociedades comerciales relacionadas a sus propietarios y que representan el 5% del sistema. Si bien hay escasa información a la mano, los pocos datos insinúan que hay allí una preocupante precariedad financiera y académica.

5. Universidades sin fines de lucro: ¿Cómo hacer cumplir la ley?

Debe entenderse como lucro sancionable de acuerdo a la ley al retiro de excedentes o renta de las actividades universitarias, o sea de

todas las actividades que se relacionan con el giro universitario, por medio de sociedades comerciales relacionadas y cuyo destino sean los propietarios o controladores. Es probable que exista un sinnúmero de casos que puedan estar en el borde de lo que se define como una actividad lucrativa no admisible. Con todo, hay situaciones que se exceptúan de esa definición y que corresponden a actividades legítimas que no contravienen ni la letra ni el espíritu de la ley. Son sociedades comerciales en muchos casos relacionadas con el giro universitario y otras que pueden estar más alejadas, pero que sean necesarias para generar nuevos ingresos que reinvertidos en la matriz potencian su proyecto educativo. A este respecto conviene recordar que el Servicio de Impuestos Internos ha mantenido la política de exigir que las universidades separen los negocios “lucrativos fuera de su giro”, como es la expresión que se utiliza, con el propósito de transparentar tales actividades y forzar el pago de impuesto de primera categoría.

En consecuencia, los motivos para formar sociedades relacionadas pueden ser diversos. Hay sociedades que se constituyen para el fomento de la investigación e innovación productiva y que significan pagos a académicos que participan de tales actividades en forma directa o por medio de dividendos en sociedades anónimas donde tienen participación accionaria. En efecto, están los llamados “spin off” o empresas de innovación creadas mediante emprendimientos realizados por académicos de la propia universidad. En otros casos debe reconocerse que son actividades académicas que agregan valor, por ejemplo, nuevos descubrimientos que se traducen en patentes de invención, en que hay retornos al capital humano invertido y habitualmente también a la universidad que los acoge. Una situación similar se presenta en sociedades comerciales cuyo giro es universitario, por ejemplo, salud, en que se busca potenciar el desarrollo de campos clínicos para estudiantes de medicina y se requiere un socio estratégico para capitalizar y crecer. No distinto podría ser el caso de sociedades comerciales relativas a Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales o Colegios, que sí pueden constituirse con fines de lucro, pero cuyo objetivo respecto a ellos puede ser invertir y generar buena educación y que, además, pueden generar lazos académicos virtuosos, ya sea con programas de pedagogía en el caso de los colegios o alianzas estratégicas para facilitar la integración de dichos estudiantes a las universidades. Pero también es

cierto que tales sociedades pueden ser instrumentales para retirar excedentes y defraudar la ley. Asimismo, es riesgoso que existan sociedades comerciales que reciben préstamos de la universidad, ya que se pueden establecer contratos financieros que permiten retirar excedentes, afectando patrimonialmente a la universidad¹⁰. Finalmente, están las sociedades comerciales que tienen la propiedad de los inmuebles, donde, a mi juicio, está el nudo gordiano o núcleo principal del problema porque ahí está uno de los principales activos estratégicos del proyecto educacional.

En el actual contexto de prohibición del lucro universitario, como se definió más arriba, hacer cumplir la ley, en la letra y en el espíritu, considerando los múltiples contratos con relacionados, supone analizar al menos dos opciones: la primera es prohibir dichos contratos. Hemos visto que los contratos con relacionados son la regla y muchas veces son necesarios para una mejor gestión y/o para estimular ciertas actividades académicas, por tanto la prohibición puede ser un camino que puede tener costos elevados. La segunda opción es normar estos contratos. El caso de mayor relevancia son los contratos de inmuebles destinados a la actividad universitaria y es donde habría que poner mayor atención. Se ha planteado diseñar una transición de venta normada a las fundaciones o corporaciones universitarias de origen. De ser así, ésta tiene que ser por fuerza solo a la universidad de origen y sujeta a una regulación del precio de venta de los activos, porque de otro modo se presta a que los controladores liciten al mejor postor, por ejemplo, otra universidad, para subir el precio hasta el nivel monopólico que terminaría pagando la universidad instalada, que no puede arriesgarse a perder el inmueble donde estudian sus alumnos. Tarea nada de fácil, considerando las cuantiosas inversiones que han realizado las universidades privadas con sociedades comerciales y la complejidad de contar con valores referenciales de mercado. Hay que decidir qué precio fijar, ¿el precio de hoy?, ¿el histórico cuando se compró el inmueble? o ¿el valor potencial futuro? Por cierto, con el fin de desmontar la estructura de sociedades relacionadas y cortar la relación con los inmuebles donde residen los estudiantes, existe como alternativa a la venta, primero,

¹⁰ Al respecto, llama la atención el que las universidades del Grupo C presentan cifras mayores de la cuenta “Otros activos”, que podrían obedecer a préstamos a sociedades relacionadas.

transferir los bienes a un tercero, o bien, ceder el control, ya sea de la universidad o de las sociedades comerciales, igualmente, a un tercero distinto de los relacionados. El problema de esas soluciones es que la venta de los activos a un tercero reproduce e incluso empeora las dificultades por una triangulación evidente: será a un precio monopólico el mismo que pagará la universidad cuando deba negociar entre la espada y la pared con el tercero por el arriendo de los inmuebles. Por otra parte, la cesión del control —sin venta— peca de la misma falla que se busca corregir: como la propiedad del capital sigue en manos del relacionado, es difícil que no exista una captura de quien oficia en la práctica como representante del principal respecto a las decisiones más relevantes que comprometen su patrimonio. La economía política que hay detrás de la prohibición y consecuente venta se percibe compleja por el engorroso proceso que supone desmontar la actual estructura de sociedades comerciales sobre los inmuebles.

La otra opción es permitir tales sociedades y normar los contratos de arriendo, lo que, a mi juicio, tampoco es sencillo, pero presenta menos dificultades prácticas. En teoría, ambos métodos están interrelacionados porque el valor de un activo es el valor presente del flujo de las rentas netas que generará ese activo en el futuro. Sin embargo, hay mucha evidencia de que los precios de los activos inmobiliarios suelen fluctuar bastante más que los valores de arriendo y suelen alejarse con facilidad de los “fundamentos” económicos. Entonces será más fácil ponerse de acuerdo en valores de arriendo que en precios de activos.

Ésta es la opción de la cual se hace cargo el proyecto de ley que crea la Superintendencia de Educación Superior. Se señala que las universidades pueden celebrar contratos con entidades relacionadas, solo a condición de que sea a valores comparables de mercado y se establecen resguardos como la presencia de directores independientes en las juntas directivas para cautelar el cumplimiento de dicho objetivo. En el caso de la infraestructura, el precio resultante en este contexto debiera ser regulado o de otro modo la universidad se expone a pagar un arriendo por un inmueble ya construido y que goza de una posición monopólica. En efecto, es obvio que el recinto, una vez construido, es el mejor ubicado para realizar las actividades universitarias de su arrendatario relacionado y eso se podría reflejar en una renta monopólica. En consecuencia, para evitar que se defraude la normativa que prohíbe el lucro en universidades

ya instaladas, no basta con incorporar directores independientes como garantes para visar esas transacciones, como dispone el proyecto de ley; debiese ser exigible además la contratación de entidades especializadas autónomas para fijar adecuadamente estos precios de transferencia.

6. En suma

El lucro ha sido estigmatizado como una de las causas centrales de la baja calidad. Sin embargo, la calidad no es un atributo asociado a aquellas universidades que se identifican como sin fines de lucro, sean de carácter público o privado. Un vasto número de universidades privadas “con fines de lucro” muestran indicadores respetables, o si se quiere, no sustantivamente distintos del resto. Y sobre la tesis de que se ha fallado en el control de calidad porque hemos tenido una acreditación laxa, que comparto sin duda, agrego otra tesis en esa línea. El problema tal vez es anterior a la acreditación: haber dado licencia y autonomía a universidades que no daban el ancho para merecer su condición de tales y que ni siquiera han sido capaces de recibir una acreditación mínima de dos años como dispone la ley.

El cumplimiento de la ley vigente que prohíbe el lucro, no es una opción, es una condición para participar lealmente del sistema, pero el control y fiscalización del lucro universitario debe hacerse con cautela. Hacerlo de modo de separar la paja del trigo. No imponer una regulación que peque de poco inteligente y que suprima las sociedades relacionadas so pretexto de cortar de raíz el problema, porque podemos arrancar “buen trigo”: el modelo de sociedades relacionadas pueden ser virtuoso para la gestión universitaria y la promoción de desarrollos innovadores en educación, ciencia y tecnología.

El tema principal es la relación con sociedades inmobiliarias. Hay que pensar bien qué se hace. Si hubiese que ponerse en un escenario base cero, tipo año 1981, y si estamos convencidos que el lucro no debe existir, entonces lo más sensato sería prohibir este tipo de relación. No es indispensable crear una sociedad inmobiliaria paralela a la universidad para que la universidad funcione. El problema es que estamos en el 2012, por lo tanto, un mínimo de pragmatismo sugiere ser cauto y ponderar los efectos de forzar la venta de los inmuebles frente a la alternativa de regular solo los contratos de arriendo.

ANEXO 1¹**Categoría (A): Universidades de investigación y doctorados**

- | | |
|-------------------------------------|--|
| 1. Universidad de Chile | 4. Universidad de Santiago de Chile |
| 2. P. Universidad Católica de Chile | 5. P. Universidad Católica de Valparaíso |
| 3. Universidad de Concepción | 6. Universidad Austral de Chile |

Categoría (B) y (C): Universidades acreditadas

- | | |
|---|--|
| 1. Universidad Católica del Norte | 24. Universidad Central de Chile |
| 2. Univer. Acad. de Humanismo Cristiano | 25. Universidad de Antofagasta |
| 3. Universidad Adolfo Ibáñez | 26. Universidad de Artes y Cs. Sociales Arcis |
| 4. Universidad Adventista de Chile | 27. Universidad de Atacama |
| 5. Universidad Alberto Hurtado | 28. Universidad de La Frontera |
| 6. Universidad Arturo Prat | 29. Universidad de La Serena |
| 7. Universidad Autónoma de Chile | 30. Universidad de Las Américas |
| 8. Universidad Bernardo O'Higgins | 31. Universidad de Los Andes |
| 9. Univer. Católica Cardenal Silva Henríquez | 32. Universidad de Los Lagos |
| 10. Univer. Católica de la Stma. Concepción | 33. Universidad de Magallanes |
| 11. Universidad Católica de Temuco | 34. Universidad Gabriela Mistral |
| 12. Univer. de Playa Ancha de Cs. de la Educ. | 35. Universidad I. de Cs. y Tecnología, Ucitit |
| 13. Universidad de Talca | 36. Universidad Internacional SEK |
| 14. Universidad de Tarapacá | 37. Universidad Mayor |
| 15. Universidad de Valparaíso | 38. Universidad Metrop. de Cs. de la Educación |
| 16. Universidad de Viña del Mar | 39. Universidad Nacional Andrés Bello |
| 17. Universidad del Bío-Bío | 40. Universidad San Sebastián |
| 18. Universidad del Desarrollo | 41. Universidad Santo Tomás |
| 19. Universidad del Mar | 42. Universidad Técnica Federico Santa María |
| 20. Universidad del Pacífico | 43. Universidad Tecnológica de Chile Inacap |
| 21. Universidad Diego Portales | 44. Universidad Tecn. Metropolitana |
| 22. Universidad Finis Terrae | 45. Universidad Ucinf |
| 23. Universidad Católica del Maule | |

Categoría (D): Universidades no acreditadas

- | | |
|---|------------------------------|
| 1. Universidad Pedro de Valdivia | 4. Universidad Bolivariana |
| 2. Universidad Miguel de Cervantes | 5. Universidad de Los Leones |
| 3. Universidad de Artes, Cs. y Com.-Uniac | 6. Universidad de Aconcagua |

¹ Las universidades de las categorías (B) y (C) no se identifican aquí por separado ya que según la clasificación propuesta en la sección 3, las universidades incluidas en la categoría (C) corresponden a aquellas que, a mi juicio, tienen vínculos con sociedades comerciales susceptibles de perseguir lucro y, por tanto, de vulnerar la ley.

ANEXO 2: INDICADORES INSTITUCIONALES POR GRUPO
(Cifras en miles de pesos, 2011)

Valores promedio	Grupo A (6)	Grupo B (30)	Grupo C (15)	Grupo C (15)		Grupo D (6)
				Acred. ≥ 5 años (4)	Acred. < 5 años (11)	
Activo fijo por alumno	5.583	3.064	1.041	2.095	504	618
Otros activos por alumno	1.280	459	1.230	1.546	1.069	125
Pasivos por alumno	3.546	1.588	1.656	2.158	1.400	2.518
Patrimonio por alumno	6.294	3.324	1.971	3.345	1.270	256
Ingreso operacional por alumno	6.833	3.084	2.644	3.825	2.042	2.874
Gastos operacionales por alumno	-6.627	-2.897	-2.444	-3.437	-1.937	-2.883
Resultados del ejercicio por alumno	274	266	193	421	76	-80
EBITDA por alumno	519	328	349	622	210	153
Inversiones del período por alumno	302	258	484	663	392	-18
Donaciones período 2000-2011 por alumno	949	545	226	409	125	217
Donaciones 2000-2011						
N° total de universidades	17.399,682	3.741,201	1.929,207	4.985,793	993,104	409,293
Aranceles prom. ponderados por N° de alumnos	2.877	2.083	2.504	3.169	2.164	1.781
N de alumnos grupo/N° de carreras de pregrado	246,72	106,37	92,60	165,56	75,60	s/i
Puntaje promedio PSU (pond. por N° de alumnos)	649,20	547,52	519,01	570,06	498,18	492,21
Tasa de retención al 2do año (cohorte 2008), promedio del grupo	75,0%	64,3%	63,4%	69,9%	60,6%	51,8%
% de alumnos provenientes de est. municipales, promedio del grupo	28,9%	32,0%	26,9%	19,8%	29,1%	36,4%
% de alumnos provenientes de est. particulares subvencionados, promedio del grupo	43,7%	51,2%	56,8%	45,2%	60,2%	52,6%
% de alumnos provenientes de est. municipales y particulares subvencionados, promedio del grupo	72,5%	83,2%	83,7%	65,0%	89,3%	89,0%
N° de carreras de pregrado/N° de universidades	90,33	87,90	149,81	113,25	176,73	s/i
N° total de alumnos grupo/JCE	19,23	29,01	39,26	34,97	41,89	25,54
JCE/N° total de carreras de pregrado del grupo	12,83	3,76	2,36	4,73	1,80	s/i
N° total doctorados acreditados/N° total de universidades del grupo	18,50	0,76	0,19	0,75	0,00	0,00
% académicos con postgrado ponderado por N° de alumnos	58,5%	41,4%	27,9%	29,8%	27,1%	s/i
% programas pregrado acreditados ponderado por N° de carreras de pregrado del grupo	42,4%	15,8%	5,4%	8,8%	4,0%	s/i
N° años promedio acreditación carreras de pregrado ponderado por N° de carreras de pregrado	4,93	3,20	2,79	3,42	2,54	s/i

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becker, Gary. Becker-Posner Blog, junio, 2012.
- Cámara de Diputados de Chile. Informe Comisión Investigadora sobre el Funcionamiento de la Educación Superior. Junio, 2012.
- Comisión de Financiamiento Estudiantil para la Educación Superior. “Análisis y Recomendaciones para el Sistema de Financiamiento Estudiantil”. Marzo, 2012.
- Fontaine T., Arturo. “Contra la Visión Fabril de la Educación: ¿Universidades con Fines de Lucro?”. *Ciper*, 4/8/2012. [Versión revisada en *Estudios Públicos*, 127 (invierno 2012)].
- Kinser, Kevin. “Access in US Higher Education: What Does the For-Profit Sector Contribute?”. Program for Research on Private Higher Education, University at Albany, Working Paper Series N° 14 (marzo 2009).
- Peña, Carlos. Columna “Impedir el Lucro”. *El Mercurio* de Santiago, julio 2012.
- . Cartas. *El Mercurio* de Santiago, julio-agosto 2012.
- Reyes, Claudia y Pedro Pablo Rosso. “Una Nueva Clasificación de las Universidades Chilenas”. Inédito.
- Stiglitz, Joseph. “For Profit Colleges Exploit those at the Bottom”. *The Huffington Post*, junio 2012.
- Williamson B., Carlos y José Miguel Sánchez C. “Financiamiento Universitario: Principios Básicos para el Diseño de una Política Pública en Chile”. Temas de la Agenda Pública. Vicerrectoría de Comunicaciones y Asuntos Públicos, P. Universidad Católica de Chile, 2009.
- Williamson B., Carlos. Columna “El Lucro en el Sistema Universitario”. *El Mercurio* de Santiago, agosto de 2012.
- . Columna “Universidades: ¿Sin Fines de Lucro?”. *El Mercurio* de Santiago, febrero de 2005.
- . Cartas. *El Mercurio* de Santiago, agosto de 2012.

~ ~ ~

LUCRO, UNIVERSIDAD Y FILANTROPÍA*

Arturo Fontaine*Centro de Estudios Públicos*

¿Existen universidades que lucran en Chile, pese a la ley? Creo que todos sabemos que es así. La majamama de universidades sin fines de lucro que al mismo tiempo tienen fines de lucro ejerce un efecto corruptor de la filantropía y desprestigia al empresariado. ¿Para qué donar a una universidad sin fines de lucro si la de al lado tiene utilidades y sus controladores prosperan con ellas?

Las universidades *con fines de lucro* en Estados Unidos y en Brasil, países donde hoy son legales, representan un capitalismo mercantilista. Los estudios más recientes indican que en EE.UU. esos planteles son más caros y de peor calidad, sus titulados tienden a quedar cesantes y más endeudados que los de universidades comparables de naturaleza pública y sin fines de lucro. Hay 30 fiscales generales en EE.UU. investigando fraudes y delitos de universidades con fines de lucro. Las enormes asimetrías de información entre el alumno y la universidad, las dificultades para medir y evaluar una universidad, lo costoso que es volverse a educar (irreversibilidad del proceso), unidos al fin de lucro hacen tentador explotar esas asimetrías engañando a los estudiantes.

En EE.UU., a su vez, universidades como John Hopkins, Cornell, Chicago, Stanford, Yale, Princeton, Harvard, Columbia son *instituciones privadas sin fines de lucro*, creadas y sostenidas por el mecenazgo empresarial y aportes del Estado. Es frecuente que la matrícula que pagan sus alumnos no signifique más de un 20% de sus ingresos. No cabe duda que la filantropía en ese país ha mostrado que en los empresarios puede haber generosidad, grandeza, y eso le ha dado un rostro más humano al capitalismo. La filantropía es una mezcla público-privada surgida al interior del capitalismo norteamericano, aunque no ha sido fácil de exportar.

ARTURO FONTAINE. Escritor, director del Centro de Estudios Públicos, profesor del Departamento de Filosofía de la Universidad de Chile. Dirección electrónica: afontaine@cepchile.cl.

Agradezco la colaboración y comentarios de Joaquín Trujillo.

* Exposición en el Seminario “Lucro y Universidad”, realizado el 28 de agosto de 2012 en el CEP. Véanse en esta misma edición las ponencias de Carlos Peña, Carlos Williamson y Ricardo Paredes. (N. del E.)

Es en las universidades públicas y sin fines de lucro donde se está dibujando el futuro de nuestro país. ¿Queremos que se desarrolle en nuestro país una cultura de la filantropía en el campo de la cultura, o queremos que eso sea solo tarea (y prerrogativa) del Estado? Porque la gracia de la filantropía es que fomente la diversidad y el pluralismo en la cultura. Si eso no ocurre, pierde sentido.

1

La discusión de esta tarde no es el lucro en los bancos, ni en las clínicas, ni en los colegios, ni en la construcción de viviendas sociales, situaciones todas diferentes y permitidas por la ley. La discusión de esta tarde es el lucro en la universidad que la ley en Chile prohíbe.

¿Existen universidades que lucran en Chile, pese a la ley? Creo que todos sabemos que es así. Hay resquicios. El viernes 24 recién pasado se publicó en *El Mostrador* y en *Ciper* una declaración pública de Patricio Basso, quien el miércoles 22 había sido despedido de su cargo de secretario ejecutivo de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Patricio Basso fue quien denunció a la Contraloría los contratos que tenía con la Universidad del Mar el presidente de la CNA, Eugenio Díaz. El conflicto de interés entre quien debe acreditar una universidad y le presta a su vez servicios a dicha universidad es evidente. Patricio Basso fue quien informó este año a través de oficios reservados al Ministerio de Educación de traspasos de dinero sin intereses desde la Uniacc y desde la Universidad Santo Tomás a instituciones relacionadas con fines de lucro. El Ministerio, como corresponde, está investigando estas denuncias. Pero quien las hizo ya no está ni estará más en la CNA.

José María Lemaitre, ex secretaria técnica de la CNA, declaró a *Ciper*: “[...]Tras una de las compras que hizo el consorcio Laureate, alguien del Consejo le preguntó a un representante de ellos cómo iban a recuperar la enorme inversión que habían hecho. Y el representante de Laureate dijo: ‘La inversión está recuperada porque al comprar una universidad como esta, que tiene una escuela de medicina, que tiene esto y lo otro y lo demás allá, las acciones de Laureate subieron en tantos puntos, y con eso ya se recuperó la inversión’ ” (*Ciper*, 24/8/11).

Laureate Education Inc. tiene once universidades en Brasil, siete en España, tres en México, tres en China, una en Indonesia, una en

Malasia, todas abiertamente con fines de lucro. ¿Y las seis que tiene en Chile son un proyecto filantrópico? En total, tiene 60 universidades en 29 países y 740.000 estudiantes. ¿Y solo en Chile sus universidades no tienen fines de lucro? El consorcio que controla Laureate es liderado por KKR de Henry Kravis, uno de los más importantes inversionistas de Wall Street, y está integrado también por Citigroup Private Equity, S.A.C. Capital Management LLC, SPG Partners, Bregal Investments, Caisse de depot et placement du Québec, Sterling Capital, Southern Cross Capital, entre otros. ¿Por qué en Chile esta súbita filantropía universitaria? En su sección de responsabilidad social la empresa señala que ha donado más de diez millones de dólares a diversas instituciones sin fines de lucro de distintos países. Curiosamente no figura ninguna donación hecha a universidades chilenas. En cambio sí es público y notorio que hace poco Mr. Kravis donó a Columbia University, donde se educó, cien millones de dólares de su patrimonio personal.

En un artículo que llamó “Penumbra en la Universidad”, publicado en 2004, el reconocido biólogo y ex rector de la Universidad Católica, Juan de Dios Vial Correa, planteó las cosas de este modo: “Hubo una proliferación desordenada de universidades estatales, y eso es, por supuesto, responsabilidad directa del Estado”. Vial Correa se refiere a las sedes de la Universidad de Chile que fueron transformadas durante la dictadura de Pinochet en universidades independientes, con financiamiento insuficiente y que fueron empujadas a operar como si se tratase de universidades con fines de lucro, cuyos ingresos debían provenir, en importante medida, de la matrícula de los alumnos y del “autofinanciamiento”. Lo que hicieron muchas de ellas, entonces, fue expandir la cobertura aunque fuera a costa de la calidad. Esta mala práctica incluso se acentuó durante los gobiernos de la Concertación. Es en ellas donde se concentran los malos resultados de las universidades del CRUCH*.

Pero el Estado “tuvo también una responsabilidad indirecta al establecer reglas de juego para el desarrollo de las universidades privadas a las que no se les pedía que mostraran siquiera un solo profesor universitario de verdad. Se suponía que ellas iban a competir por la calidad de sus servicios ‘universitarios’, pero basta con mirar cada año las Guías de Admisión para comprobar la inmensa oferta que se hace de carreras y programas que de universitario tienen solo el nombre. Supongo que

* CRUCH: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, integrado por los rectores de las 25 universidades públicas del país. (N. del E.)

se pensaba que el hecho de que la ley prescribiera que las universidades no iban a tener fines de lucro, había de servir para alejar de ese terreno a quienes no tuvieran un primario y auténtico interés en la cultura. Pero los hechos han venido a aventar también esa ilusión. Hay inversionistas extranjeros que ponderan públicamente los atractivos del ‘mercado de Educación Superior’ en Chile, y en consecuencia se transan universidades privadas en nuestro país en sumas tan elevadas que la pretensión de que no tienen fines de lucro es simplemente risible. Aun más, se conoce bien el sistema de combinar una universidad que no genera utilidades con una inmobiliaria que sí las genera y que arrienda sus locales a la Universidad, con lo cual el conjunto se transforma en un paquete económicamente tentador” (Vial Correa, *La Segunda*, 19/8/2004).

Tenemos en Chile una situación jabonosa. Uno podría presumir que, en la práctica, hay empresas comerciales —algunas de las cuales se transan en Wall Street— que se enmascaran y simulan ser instituciones sin fines de lucro. Muchas de nuestras universidades son negocios camuflados. La institución sin fines de lucro es la contracara de una con fines de lucro. En el escenario del teatro, entonces, están la formación de profesionales universitarios, con togas y birretes que hacen pensar en las películas de Harry Potter y, por supuesto, los consiguientes beneficios tributarios (no hay impuesto a la renta, ni IVA, ni contribución de bienes raíces y sí donaciones con beneficios tributarios y alumnos con financiamiento estatal). Y detrás del escenario, en bambalinas, el negocio encubierto.

Chile no merece esto. La juventud chilena no merece esto. Ha llegado la hora de ponerle fin a esta comedia. Necesitamos prohibiciones simples y claras que impidan las operaciones de los controladores de las universidades con empresas relacionadas y se anticipen a los conflictos de interés.

Y, por supuesto, podemos permitir que existan universidades con fines de lucro, pero que paguen sus impuestos como cualquier empresa comercial y estén sometidas a un estatuto jurídico propio que hay que estudiar con cuidado.

Pero lo decisivo para el país no está en ellas. Lo decisivo es potenciar las universidades públicas y privadas sin fines de lucro. Eso requiere que el Estado invierta en dichas universidades para mejorar su docencia y su investigación. El positivo aumento de la cobertura, unido al crecimiento de universidades con fines de lucro en Chile, como en

Brasil, probablemente se debe, en buena medida, a que el Estado no ha invertido todo lo que debe en la educación. Pero no nos confundamos: es, en general, en las universidades públicas y sin fines de lucro donde se va dibujando el futuro de Chile.

2

Quisiera aproximarme al tema desde otro ángulo: ¿Queremos que haya universidades sin fines de lucro o no? ¿Queremos que se desarrolle una cultura de la filantropía en el campo de la cultura o queremos que eso sea solo tarea del Estado? Porque la mezcolanza que he descrito corroe la confianza que hace posible que surja una cultura de la filantropía. La desconfianza que produce es tal que daña el prestigio del empresariado, deslegitimando el capitalismo. Los gobiernos, entonces, retiran los beneficios tributarios y concentran el control de la cultura. Porque la gracia de la filantropía es que fomente la diversidad y el pluralismo en la cultura. Si eso no ocurre, pierde sentido.

¿Para qué donar a una universidad sin fines de lucro si la de al lado tiene utilidades y sus controladores prosperan gracias a ella? ¿No hace el loco un rector que solicita dinero como donación para un proyecto si su competidor no sólo no requiere donaciones sino que obtiene utilidades? ¿Qué pensará de él el potencial donante? ¿No lo mirará como a un leso incompetente? ¿De cuándo acá un empresario le pide a otro una donación para su negocio?

Y mirado desde el Estado: ¿Por qué el Gobierno va a sacrificar parte de lo que recauda para que asignen ese dinero personas que a la hora de hacerlo, por ejemplo, no valoran la calidad de la universidad y su importancia para el país y sólo se guían por criterios ideológicos o religiosos? ¿Por qué darles beneficios tributarios a empresas lucrativas que deberían estar pagando impuesto a la renta?

El negocio que se presenta como filantropía es como una compraventa que se hace pasar por regalo. Empequeñece y envilece a quien lo da.

Esta majamama de universidades sin fines de lucro que, al mismo tiempo, tienen fines de lucro, que son y no son, que son lo que no son y no son lo que son, tiene un efecto corruptor de la filantropía.

¿Es quizás que nuestra sociedad no puede cultivar la filantropía, no sabe hacerlo, o tal vez muchos de nuestros empresarios, en el fondo,

no creen en ella? ¿Será que algunos de nuestros economistas —que han sido sus profesores— piensan que el mero crecimiento económico genera y consolida instituciones capitalistas, las que se sostienen por esa sola causa de manera mecánica? ¿Será que, sin saberlo, quizás, son materialistas históricos, cándidos y desaprensivos discípulos de Karl Marx?

Si Putnam, si Douglass North, si Acemoglu en su libro reciente (Acemoglu y Robinson, 2012), tienen razón, la cosa es más bien al revés: son las instituciones socioeconómicas y políticas, que Acemoglu llama “inclusivas”, las que generan el crecimiento económico sostenido. Esas instituciones surgen de una cultura inclusiva y desde allí se legitiman. El crecimiento económico las refuerza y se produce, así, un círculo virtuoso. Lo que nos hace falta es una cultura universitaria inclusiva y meritocrática. De allí la importancia central que le atribuyo al fortalecimiento de la educación pública. La filantropía puede hacer una contribución muy importante al país si asume ese desafío en lugar de concentrarse en proyectos exclusivistas de menor alcance republicano.

Sin embargo, tenemos una cierta tradición filantrópica: el Parque de Lota, el Parque Forestal, el Parque O’Higgins, el Palacio Cousiño son donaciones al país de la familia Cousiño. Y las hay en muchas otras áreas. En el campo universitario, la Universidad de Concepción, la Austral, la Federico Santa María, la Católica son universidades privadas sin fines de lucro. Y, más recientemente, la Adolfo Ibáñez, la Portales, la Finis Terrae, los Andes, la Padre Hurtado...

No cabe duda de que la filantropía en Estados Unidos ha mostrado que en los empresarios puede haber, de veras, generosidad, puede haber grandeza. Y eso le ha dado un rostro más humano al capitalismo.

“La caridad había sido para los necesitados, la filantropía sería para la humanidad”, escribe Olivier Zunz (Zunz, 2012, loc. 240). Éste es un primer distingo que se desprende de la experiencia de Estados Unidos. Como vio ya Tocqueville, el sistema americano depende mucho del “arte de la asociación” y la filantropía es una expresión de esa capacidad de servir causas comunes desde la iniciativa privada.

Las instituciones sin fines de lucro son la expresión jurídica de un distingo esencial: un contrato no es lo mismo que una donación. Las investigaciones de Marcel Mauss encontraron esta distinción en pueblos muy primitivos. Y aunque a veces la diferencia no sea obvia, creo que todos nos damos cuenta que no es lo mismo comprar una botella de

vino que recibir de regalo una botella de vino. Así como no es lo mismo para una mujer vender una noche de amor que regalarla. ¿Les parece razonable esta distinción o será una distinción conceptual romántica? Yo creo en esa diferencia. Para mí es una distinción sin la cual no podría imaginarme como ser humano. La amistad es un regalo, como lo es, por supuesto, el amor. “Por muy egoísta que se suponga al hombre, hay evidentemente en su naturaleza algunos principios que lo hacen interesarse en la suerte de los demás, y que hace que su felicidad sea necesaria para él, aunque no obtenga nada de ello, salvo el placer de contemplarla”. Acabo de citar a Adam Smith (*The Theory of Moral Sentiments*, Parte I, sección I, capítulo 1, “Of Sympathy”) Ésta es la raíz de la filantropía.

La filantropía norteamericana moderna comienza después de la Guerra Civil y se consolida a comienzos del siglo XX. John Hopkins, Ezra Cornell, Leland Stanford y John D. Rockefeller fundan las célebres universidades de John Hopkins, Cornell, Stanford y Chicago. Su proyecto es modernizar la vida universitaria, desarrollar las ciencias, las humanidades y las profesiones universitarias con rigor académico y sin la tutela de las órdenes religiosas. Porque hasta ese momento las donaciones estaban muy ligadas a la religión y la ayuda a los pobres, lo cual tiene un carácter más exclusivista y privado. Lo nuevo fue el enfoque republicano, progresista y secular. Universidades más tradicionales como Harvard, Yale, Princeton, Columbia, entre otras, se incorporan algo más tarde a esta misma visión. Por cierto, también se nutren hasta hoy de donaciones. Universidades como Stanford, Yale, Harvard, Columbia obtienen de la matrícula de sus estudiantes menos del 20% de su presupuesto. El resto proviene de donaciones y de aportes del Estado. Incluso en muchas buenas universidades estatales sucede algo parecido. Por ejemplo, Stony Brook, una universidad estatal más bien pequeña, obtiene el 18% de sus recursos de la matrícula de los alumnos.

Por supuesto, la filantropía va mucho más allá de lo universitario: la salud, la beneficencia, la religión. La National Gallery de Washington es una donación de la familia Mellon, por ejemplo. Imaginen lo que significan Peggy Guggenheim y el Museo Guggenheim —hoy en una serie de ciudades del mundo— para la historia del arte del siglo XX. La Carnegie Institution for Science, para dar otro ejemplo, está aportando 59,2 millones de dólares a la construcción del Giant Magellan Telescope en construcción cerca de La Serena y que será lo más avanzado del mundo en su tipo.

El modelo para los filántropos norteamericanos fue el mecenazgo de la nobleza burguesa de las ciudades italianas que financiaron el Renacimiento en Florencia, en Siena, en Milán, en Roma. Los Medici eran banqueros. Una figura central en esta transformación en Estados Unidos será John D. Rockefeller, que lidera, de algún modo, este proceso y dedica su vida entera a construir una cultura de la filantropía.

Porque la filantropía no es solo donación privada. Es, también, un beneficio tributario que el Estado concede al que dona en ciertos ámbitos. La legislación, entonces, fue modificada —y en esto Rockefeller juega un papel importante— para estimular el compromiso privado con causas de bien general. La filantropía es una mezcla público-privada surgida al interior del capitalismo norteamericano y que no ha sido fácil exportar con éxito. Al ayudar a los demás, me ayudo. Hay algo de eso, creo. No hace mucho un grupo de 40 grandes empresarios liderados por Warren Buffett y Bill Gates se comprometieron a donar el 50% de sus fortunas. Salta a la vista el tremendo poder legitimador del capitalismo que tiene algo así.

La institución sin fines de lucro recibe donaciones y luego las administra como si fuera una empresa privada corriente, solo que los excedentes deben ponerse al servicio de los fines que persigue la institución. Los excedentes, a diferencia de lo que ocurre en una empresa con fines de lucro, no pueden distribuirse entre los controladores. Ése es el concepto.

No es que el decano no busque dinero y el dueño de un hotel sí. Ambos necesitan dinero. También Madre Teresa de Calcuta necesitaba dinero para poder acompañar y aliviar a los muribundos a quienes dedicó su abnegada vida. Pero la orden que dirigió Madre Teresa de Calcuta no es una empresa comercial. Aunque el dinero que recibe lo invierta en acciones, bonos y propiedades como si fuera una empresa.

Columbia University, donde estudié, es el principal *landowner* de Manhattan. Cuando se nombra a un nuevo vicerrector económico es entrevistado en *The Wall Street Journal*. Lo mismo sucede con el de Harvard: su *endowment* es aproximadamente equivalente a Codelco. Pero la rentabilidad de esas inversiones se destina a la universidad, es decir, a sueldos de profesores, proyectos de investigación, bibliotecas, laboratorios, etc. Lo mismo deben hacer las universidades públicas modernas.

Y, por supuesto, los profesores de cirugía de la Escuela de Medicina prestan servicios como médicos, es decir, operan y obtienen

por ello una remuneración de mercado, y gracias a ello los estudiantes aprenden a operar con un cirujano que sabe y está al día. Y si un grupo de investigadores descubre una patente, es común que se asocien con la universidad para explotar comercialmente esa patente. Se trata de actividades académicas. Y la editorial de la universidad vende los libros que edita y si hay utilidades son de la universidad. Y así.

Pero hay áreas en las que la venta de servicios no es posible y la universidad las financia. No son los servicios académicos ni la matrícula de los estudiantes los que financian a los historiadores, por ejemplo. Los cursos del *college* tradicional se centran en disciplinas matrices —historia, matemáticas, ciencia política, música, física, filosofía, arte, economía, biología, literatura— y esa docencia —que requiere profesores talentosos y de gran vocación— está en el corazón de la formación del joven que pasa por la universidad. A eso se dedican los cuantiosos recursos que reciben de personas, de empresas y del Estado.

Los beneficios tributarios y aportes para la investigación se merecen porque la universidad, en su docencia y en su investigación, debe producir externalidades positivas, generar bienes públicos. “Nosotros en los Estados Unidos”, escribe Martha Nussbaum, “debíamos hacer una pausa en este punto y agradecer nuestras tradiciones, que combinan un modelo de artes liberales con el cultivo de una vigorosa filantropía humanística y una estructura de financiamiento basada en las donaciones privadas” (Nussbaum, 2010, p. 132). Según el Bureau of Economic Analysis el año 2009 el sector sin fines de lucro representaba el 5,5% del GDP.

3

Así como hay en Estados Unidos universidades estatales (Berkeley, Virginia, NYU, por ejemplo) y privadas sin fines de lucro, también las hay con fines de lucro, que pagan impuestos como cualquier empresa. En otro lugar me he referido a ellas (Fontaine, 2012). No soy partidario de prohibirlas, pero la evidencia de su desempeño, a mi juicio, no les es muy favorable (Riegg Cellini y Goldin, 2012; Kevin Lang y Russell Weinstein, 2012; David J. Deming, Claudia Goldin y Lawrence F. Katz, 2011).

Se han dedicado, en general, a un alumnado de un nivel socioeconómico bajo, algo mayor —la mayoría trabaja— y que busca

capacitación laboral. Eso es lo positivo: están educando a miles de personas de poca educación y mejorando su capacitación. El 56% se ha graduado en negocios y servicios de administración. No forman médicos, ni abogados. Son instituciones solo de docencia. Las universidades con fines de lucro “no son el resultado del capitalismo de libre mercado” (Douglass, 2012, p. 6), pues dependen fundamentalmente del subsidio estatal. De hecho entre el 80% y 90% de su ingreso proviene de alumnos con becas federales. (En el caso de Phoenix University, la más grande de todas, el 80% de sus ingresos viene de alumnos subsidiados por el estado Federal.)

La matrícula (año 2009-2010) de las con fines de lucro fue del orden de US\$14.280 contra US\$10.266 de universidades privadas similares, pero sin fines de lucro. Sus graduados terminan con una deuda mayor y se gradúa un tercio de los que se gradúan en instituciones equivalentes sin fines de lucro. La morosidad es de 7,6% en las universidades privadas y en las con fines de lucro es del orden del 25%.

La gran expansión se produjo durante el gobierno del Presidente Bush alrededor del 2005. La idea fue liberalizar el marco regulatorio, rebajar las exigencias de las agencias de acreditación y aumentar los subsidios estatales. Todo eso se logró. Pero la Spellings Commission recomendó además establecer pruebas estandarizadas para evaluar el aprendizaje de los alumnos al modo en que se hace en el programa “No Child Left Behind”, instaurado en esa administración. De hecho, Margaret Spellings fue la figura clave de ese controvertido proyecto que vincula resultados de los alumnos en pruebas estandarizadas anuales con los ingresos de los profesores. Sin embargo, la idea de pruebas estandarizadas para la universidad no prosperó.

Por otra parte —y esto es más grave— proliferan las denuncias por fraude, publicidad engañosa y métodos prohibidos de reclutamiento de alumnos. Algo del 70% de las investigaciones del Ministerio de Educación de Estados Unidos tiene que ver con irregularidades y delitos de universidades con fines de lucro. Hoy por hoy hay 30 fiscales generales (*attorney generals*) investigando denuncias de delitos de universidades con fines de lucro.

En un artículo titulado “Para las Universidades con Fines de Lucro la Fiesta Terminó” *The Wall Street Journal* (22/8/11) informó que: “Los nuevos matriculados han caído —en algunos casos más de un 45%— en los últimos meses, reflejando dos factores: las compañías

han refrenado sus agresivas prácticas de reclutamiento ante las críticas de altas tasas de morosidad de los créditos estudiantiles. Y muchos posibles estudiantes están cuestionando el retorno de títulos que cuestan considerablemente más que lo que está disponible en las universidades públicas municipales (*community colleges*)”. El valor de las acciones de estas compañías ha caído.

En Brasil la ley también permite universidades con fines de lucro y se han expandido con fuerza inusitada desde 1996 en adelante. Eso se debe a un marco institucional más libre, financiamiento estatal, y a una gran demanda por educación superior. “El desarrollo del sector en Brasil no fue el resultado de la actividad empresarial espontánea, sino una política deliberada del gobierno” (Mc Cowan, 2004, p. 7). “Las universidades con fines de lucro deben dedicar una fracción de sus utilidades a financiar becas, que se agregan a los préstamos y becas estatales. Han surgido muchísimas universidades de diversos tamaños y características. Entre 1998 y 2001 se fundaron 2 instituciones de educación superior al día” (Constantino y Gois, 2003, citado por Mc Cowan, 2004, p. 18). Algo del 50% del total de los alumnos estudia en universidades con fines de lucro. La más grande es, posiblemente, la Universidad Paulista, ligada a una cadena de colegios primarios y secundarios del grupo Objetivo. Tienen un total de 485.000 alumnos e ingresos anuales del orden de US\$650 millones de dólares.

El rápido aumento de la cobertura universitaria es —como en Chile— un gran logro y naturalmente ha sido visto con gran esperanza. Sin embargo, la calidad de la enseñanza suscita dudas. “Crece el número de instituciones privadas con ánimo de lucro (...). Muchas de ellas ofrecen simulacros de servicios educativos a bajos costos” (Díaz Sobrinho y Regina F. de Brito, 2008). Mc Cowan sostiene que el sistema es de mala calidad e inequitativo. Si las matrículas no pueden subirse, debido al nivel económico de los estudiantes, entonces “una vez logrado un alto nivel de eficiencia, la utilidad solo puede lograrse gastando menos en infraestructura, personal y así”. Es decir, se rebaja el nivel académico (Mc Cowan, 2004, p. 16). Y el sistema es desigual porque los ingresos de la familia determinan la calidad de la universidad respectiva y, por tanto, el valor de mercado de los respectivos títulos. Pese a las ganancias de cobertura, el sistema “a la larga va a reproducir las desigualdades al confinar a los alumnos de las familias pobres a cursos e instituciones que otorgan diplomas de menos valor en el mercado” (Mc Cowan, 2004, p. 11).

Por otra parte, esto ha traído como consecuencia un creciente aumento de la regulación. Según un estudio: “Hubo cierta sofisticación en el establecimiento de estos indicadores, ajustándose parámetros a partir de coeficientes de regresión y estableciendo otros criterios como el IDD, que pretende medir el valor agregado de la formación de las carreras, mediante la comparación de notas de los entrantes a determinada carrera, de los egresados, y de la formación cultural promedio de los padres de los estudiantes. La tendencia observada es el aumento de la complejidad de los indicadores que guían a las comisiones del Ministerio de Educación que visitan las instituciones para recomendar el reconocimiento de las carreras y el uso intensivo de estos mismos indicadores para establecer prioridades para el otorgamiento de financiamiento de los estudiantes en las instituciones y carreras” (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2011, p. 35). Otro autor sostiene que “la dinámica del lucro, también promovió un incremento del nivel regulatorio, el cual a su vez incrementa las imperfecciones del mercado (...). Así, por una parte se liberó el funcionamiento de los mercados, y, por otra, se sentaron las bases para un aumento del nivel regulatorio, que crecientemente se ha dado en forma altamente centralizada y politizada. Y una de cuyas manifestaciones ha sido el establecimiento de mecanismos de aseguramiento de la calidad” (Rama, 2011, p. 7).

Douglass habla del “efecto Brasil”: cuando “la educación pública no puede satisfacer la creciente demanda” por acceso a programas de educación superior, las universidades con fines de lucro “se apresuran a llenar ese espacio. Éste es el patrón en muchos países en desarrollo, incluido Brasil” (Douglass, 2012, p. 12). La falta de inversión estatal y, más tarde, el subsidio estatal explicarían el fenómeno. El resultado es “un tipo de política por omisión. El futuro mercado terciario de la educación no será el resultado de una política bien pensada (...) sino un mercado cuasi-libre que promoverá proveedores de baja calidad” incapaces de lograr los niveles educacionales requeridos (Douglass, 2012, p. 2). Dado que el sector universitario con fines de lucro “no se sostiene gracias al libre mercado, sino que gracias a subsidios estatales”, la pregunta es qué ocurriría si esos subsidios se destinaran a universidades públicas y a universidades sin fines de lucro (Douglass, 2012, p. 13).

En suma, pareciera que ni Estados Unidos ni Brasil han dado todavía con un marco regulatorio satisfactorio para las universidades con fines de lucro.

En Brasil la mala calidad de las universidades hace que el Estado intervenga directamente para controlar la calidad de modo centralizado y político. Es decir, lo que comienza como un grito de libertad y confianza en el emprendimiento privado termina en una forma de viejo mercantilismo: empresas privadas de mala calidad que penden del financiamiento y la regulación del Gobierno. Fue justamente contra ese tipo de capitalismo mercantilista que Adam Smith escribió *La Riqueza de las Naciones*. En el texto del año 2004 ya citado, Juan de Dios Vial Correa lo vio venir: “El problema es francamente grave porque obedece a una falla en los conceptos. Normalmente era la Universidad la que acreditaba conocimientos y competencia intelectual”, escribió Vial Correa. “Eso está en el núcleo mismo de su existencia. Nos estamos olvidando de que una universidad verdadera no es una organización cualquiera productiva o burocrática. Ella ha sido desde la Edad Media una institución, o sea una obra social que se genera en la historia y que en este caso reconoce como propia la misión de educar y certificar conocimientos y que se halla centrada en torno a la capacidad y el saber de los más estables de sus miembros. Yo creo que, entre nosotros, el Estado no quiere instituciones; quiere dependencias. Y los ‘privados’ por su parte tampoco quieren instituciones: quieren asociaciones de conveniencia, que cumplan sus funciones, aun cuando lo hagan al más modesto nivel que les asegure su rentabilidad” (Vial Correa, 2004).

Entonces vean ustedes cómo se van entremezclando los problemas: las instituciones con fines de lucro; el afán del Gobierno por aumentar a toda velocidad la cobertura universitaria, por mejorar el capital humano —lo que sin duda es positivo— y crear, de paso —y esto, en cambio, es negativo—, al menos la ilusión de movilidad social; el financiamiento estatal vía créditos blandos con aval del Estado; la explosión irresponsable de titulados, 40% de los cuales en Chile tiene una rentabilidad negativa por su inversión, es decir salen para atrás (Urzúa, 2012); la regulación, por consiguiente, más puntillosa como remedio; las dificultades, imprecisiones y arbitrariedades que inevitablemente tienen las mediciones de la educación universitaria y sus efectos, a menudo perniciosos, en la forma que la educación adopta para adaptarse a ellas; la regulación, por consiguiente, cada vez más pormenorizada e intervencionista que, a su vez, tiene efectos indirectos que distorsionan el mercado —suben los precios, por ejemplo—; a lo que siguen, entonces, nuevas intervenciones gubernamentales cada vez más minuciosas y

tecnificadas con el fin de orientar y regular la calidad de la enseñanza, el currículum vitae de los profesores, los precios, las carreras, su estructuración, las áreas de investigación, la empleabilidad e ingresos esperados de los graduados. Y, claro, hay que fiscalizar, investigar e imponer sanciones.

Un enfoque fabril de la educación, como lo he llamado (Fontaine, 2012), nos conduce a establecer, entonces, “controles de calidad” de los “productos” de la educación. Nadie, en principio, quiere esto. Pero en nombre de la libertad y el mercado nos deslizamos imperceptiblemente a una forma de despotismo ilustrado.

Por eso creo que ésta es una discusión de fondo: perdonen los que me lo han oído. Lo que está en juego es la autonomía de la universidad, la libertad que le da sentido. La cultura, la ciencia, la formación de la persona, la deliberación democrática se nutren de la libertad que hay en las universidades, en especial de las que educan a las elites. La universidad moderna se inspira, creo, en esa invitación de Kant a liberarse de tutelas: *Sapere aude*, dice Kant: ¡Atrévete a saber!

4

La dificultad de regular la universidad docente con fines de lucro hace que uno se pregunte: ¿Por qué? ¿A qué se debe esto? El mercado, con reglas bastante simples y generales, funciona maravillosamente para producir toda una amplia gama de vinos y quesos de diversa calidad y precio, por ejemplo. Jamás la planificación centralizada podría lograr lo que hace el mercado en materia de quesos. La universidad no es un instituto de adiestramiento, como puede serlo un preuniversitario o un instituto de idiomas, cuyo rendimiento es relativamente fácil de medir. En esos casos, el lucro funciona bien. Pero la universidad tiene características muy peculiares (Fontaine, 2012; Barros y Fontaine, 2011).

En la educación universitaria hay cierta irreversibilidad (hay una edad para estudiar y graduarse en la universidad pasada la cual ya es muy costoso educarse de nuevo), hay fuertes asimetrías de información entre la universidad y el alumno; y el lucro hace más tentador sacar ventaja de esas asimetrías y dejarse llevar por un enfoque meramente instrumental (Pusser, 2006). Surgen así las manipulaciones de la publicidad, los engaños (prometer un *status* social e ingresos ilusorios), los abusos, los fraudes a la ley y a la fe pública.

El proceso de formación tiene múltiples dimensiones. Lo más importante no puede medirse a través de métodos cuantitativos. Las mediciones son necesarias. Pero hay que tener presente que modifican lo medido. No son neutras como las medidas que uno toma en una casa. La multiplicación de las pruebas de opción múltiple producen un cierto tipo de enseñanza. Tienen la obvia ventaja de la imparcialidad y la velocidad (las corrige una máquina). Pero no ejercitan la capacidad de desarrollar y estructurar un argumento ni oralmente ni por escrito, por ejemplo. Ni la deliberación en el contexto de una interacción social viva. Tampoco ayudan al cultivo de la sensibilidad para comprender a los demás, para imaginar a los que son distintos de mí y han vivido otras vidas, en lo que juega un papel central la literatura, que no tiene mucho sentido examinar a través de pruebas de opción múltiple. Entonces, como eso no se mide, naturalmente se deja de lado.

Las mediciones, premios y castigos no son algo ajeno y sobreañadido a la enseñanza, sino que forman parte de ella. Por ejemplo, hay colegios en Estados Unidos donde se está premiando en dinero a los alumnos que leen la novela indicada por el profesor. (Sospecho que a algunos discípulos de Gary Becker no les debe molestar la idea.) Depende, obviamente, del precio. Pero, digamos, \$3.000 a cada alumno que en un control de lectura acredite haber leído la primera parte de *El Quijote*. Supongamos que funciona. ¿Dirían ustedes que esos jóvenes han leído realmente *El Quijote*? ¿No distorsiona la idea misma de la lectura de una novela en un colegio o una universidad el que se haga así, por plata? ¿No corrompe la educación? ¿Qué pasa si organizamos toda la enseñanza escolar y universitaria con incentivos monetarios en lugar de notas? ¿Y si fuese, quizás, lo más eficiente para “controlar la calidad del producto”?

Para mí el concepto de educación universitaria va por otro lado. La idea es estar junto al joven en ese tiempo de las grandes preguntas, de los descubrimientos intelectuales que abren la mente a una disciplina, del asombro que puede causar una experiencia estética, de las conversaciones sin horario, de las amistades más libres, de los primeros desbordes del amor, de las decisiones quizás más inciertas y, a la vez, más decisivas. Se quiere estar ahí, cerca, para ayudar a la formación que cada persona, a su manera, lleva a cabo en sí misma —en su inteligencia, su sentido moral, su sensibilidad—, se quiere despertar en el estudiante el interés por ser un ciudadano capaz de participar y deliberar

en las instituciones propias de la democracia, se quiere explorar el conocimiento asomándose, ojalá, a sus límites, y enseñar profesiones con rigor, con responsabilidad, con alegría ante el trabajo bien hecho.

Ésas son las aspiraciones de la universidad. Es un ideal, ya lo sé. Pero como tal sigue vigente, no como algo estático, inmutable, sino en plena revisión, duda y desenvolvimiento. Es una tarea humilde, pero que tiene su nobleza secreta. Es un ideal que justifica, creo, que, pese a todo, seamos profesores y no queramos dejar de serlo nunca.

REFERENCIAS

- Acemoglu, Daron, y A. Robinson. *Why Nations Fail*. New York: Crown Business, 2012.
- Barros, Enrique y Arturo Fontaine. “Apuntes acerca de la Universidad en Tiempos de Conflicto”. *Estudios Públicos*, N° 124, 2011. [Una versión algo más breve de este artículo apareció en *El Mercurio* el 24/7/2011.]
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). “La Educación Superior en Brasil 2005-2009”. Marzo 2011.
- Deming, David J., Claudia Goldin y Lawrence F. Katz. “The For-Profit Post-Secondary School Sector: Nimble Critters Or Agile Predators”. NBR Working Paper Series 17.710, December, 2011.
- Días Sobrinho, José y Marcia Regina F. de Brito. “La Educación Superior en Brasil: Principales Tendencias y Desafíos”. <http://www.scielo.br/pdf/aval/v.13n2/11.pdf>, 2008.
- Douglass, John Aubrey. “Money, Politics and the Rise of For-Profit Higher Education and the Rise of For-Profit Higher Education in the US: A Story of Supply, Demand and the Brazilian Effect”. CSHE, Center for Studies in Higher Education, Berkeley: University of California. Febrero, 2012.
- Fontaine, Arturo. “Contra la Visión Fabril de la Educación: ¿Universidades con Fines de Lucro?”. *Ciper*, 4/8/2012. [Versión revisada en *Estudios Públicos*, 127 (invierno 2012).]
- Lang, Kevin y Russell Weinstein. “Evaluating Student Outcomes at For-Profit Colleges”. NBR Working Paper Series 18.201, June, 2012.
- Lemaitre, José María. Declaraciones en *CIPER*, 24/8/11.
- Mc Cowan, Tristan. “The Growth of Private Higher Education in Brazil: Implications for Equity and Quality”. *Journal of Education Policy*, 2004.
- Nussbaum, Martha C. *Not For Profit*. Princeton y Oxford: Princeton University Press, 2010.
- Pusser, Brian. “Higher Education, Markets, and the Preservation of the Public Good”. En David W. Breneman, Brian Pusser y Sarah E. Turner. *Earnings From Learning*. New York: State University of New York Press, 2006.
- Rama, Claudio. *Revista Histedbr On-Line*, Campinas, N° 44, pp. 3-17, dez 2011.

- Riegg Cellini, Stephanie y Claudia Goldin. "Does Federal Student Aid Rise Tention? New Evidence on For-Profit Colleges". NBER Working Paper N° 17827 (2012).
- Smith, Adam. *The Theory of Moral Sentiments*. D. D. Raphael y A. L. Macfie, editores. Indianapolis: Liberty Fund, 1982
- The Wall Street Journal*. "Para las Universidades con Fines de Lucro la Fiesta Terminó". Agosto 22, 2011.
- Urzúa, Sergio, "La Rentabilidad de la Educación Superior en Chile. Revisión de las Bases de 30 años de Políticas Públicas". *Estudios Públicos*, N° 125 (verano, 2012).
- Vial Correa, Juan de Dios. "Penumbra en la Universidad". *La Segunda*, 18 de agosto, 2004.
- Zunz, Olivier. *Philanthropy in America*. Princeton y Oxford: Princeton University Press, 2012.

~ ~ ~

UNIVERSIDAD Y LUCRO, O EL DILEMA DE LA COBERTURA*

Ricardo D. Paredes

Universidad Católica de Chile

Mi interpretación de lo que sucedió en Chile desde 1981 (cuando se promulgó la ley que permitió que se crearan universidades privadas sin fines de lucro) hasta hace unos pocos años, fue que hubo, con el objeto de impulsar el desarrollo de la infraestructura y ampliar la cobertura universitaria, un *acuerdo tácito* de que los distintos factores, en particular el capital necesario para desarrollar la infraestructura, fuesen *remunerados*.

Ahora, ¿cuál es el origen del debate actual sobre el incumplimiento de la norma que prohíbe el lucro? En el trasfondo de este álgido debate está la evidencia palmaria, precisamente, de que desde 1981 ha habido un aumento explosivo de la matrícula universitaria, del que se infiere la siguiente cadena: universidades que *remuneran* el desarrollo de su infraestructura tienen mayor capacidad de crecer en matrícula; el aumento en la oferta hace disminuir los estándares de aceptación de alumnos; estándares de admisión más bajos hacen aumentar las tasas de deserción y disminuir los estándares académicos, lo que finalmente se traduce en un deterioro de las competencias profesionales de los graduados y titulados. Conforme a esta cadena, el origen de la “masificación” de la educación universitaria está por consiguiente en la *remuneración de la infraestructura*. Previsiblemente, entonces, la discusión seguirá centrada en cómo evitar que las universidades usen herramientas legales para transferir rentas y en cómo

RICARDO D. PAREDES. Profesor Escuela de Ingeniería, Pontificia Universidad Católica de Chile y CEPPE. Dirección electrónica: rparedes@ing.puc.cl.

Agradezco las conversaciones con Rómulo Chumacero, Rodolfo Lauterbach, Valentina Paredes, Sergio Urzúa y Jaime Vatter, y al proyecto CIE01-Conicyt, que financia esta línea de investigación. Evidentemente, solo el autor es responsable de las opiniones aquí expresadas.

* Exposición en el Seminario “Lucro y Universidad”, realizado el 28 de agosto de 2012 en el CEP. Véanse en esta misma edición las ponencias de Carlos Peña, Carlos Williamson y Arturo Fontaine. (N. del E.)

obligarlas a reinvertir. Por cierto, es bueno que haya concordancia entre la letra y el espíritu de la ley.

A mi entender, sin embargo, el problema de fondo que afecta al actual sistema universitario en Chile estriba en la precaria formación escolar de los estudiantes que ingresan a la universidad, en la disminución de los requerimientos de admisión y en falta de fiscalización adecuada de la calidad. Estos problemas no derivan necesariamente del hecho de que existan o no universidades con fines de lucro.

1. Introducción

El surgimiento del debate sobre el incumplimiento respecto de la norma que prohíbe el lucro en el sistema universitario chileno el año 2011 tiene distintas explicaciones. Por cierto que no fue la investigación periodística la que descubrió la posibilidad de lucro solo cuando el ministro de Educación de la época reconoció ante las cámaras que vendió su participación en una universidad y que ello le implicó cierta ganancia.

La idea que sostengo en este ensayo es que el legislador, al momento de promulgar la ley, y luego distintas autoridades, legisladores y fiscalizadores, por más de 20 años no consideraron que debían establecerse resguardos especiales en la relación entre la propiedad de las universidades y sus gobiernos corporativos precisamente porque el objetivo de la ley en su forma original fue aceptar el lucro, y concretamente remunerar las inversiones en infraestructura que razonablemente debían estar integradas en la propiedad de las universidades. Ello, con el objeto de impulsar el desarrollo de la infraestructura y la cobertura educacional. Por lo demás, qué diferencia fundamental haría lucrar en una universidad, en un instituto profesional o en un centro de formación técnica, todos entes de la educación superior chilena, de los cuales solo a las universidades les está vedado. Posiblemente, la explicación que permita entender dicha diferencia entre instituciones obedece al pudor de las elites intelectuales que influyeron en la decisión de la ley y cuyas “almas mater” no concebían un sistema universitario de excelencia fuera del esquema tradicional.

Es que de otra forma no existiría explicación para la desidia (intelectual) de académicos y de fiscalizadores, quienes por más de 20 años lo dejaron pasar. Debió existir conciencia de que, al menos como

posibilidad, detrás del hecho que universidades no fueran dueñas de su infraestructura, sino que se la arrendaran a sociedades poseídas por los mismos controladores, y de las transacciones de propiedad de universidades podría haber intereses económicos y también lucro¹.

Así, mi interpretación sobre lo álgido y la oportunidad del debate es que, gatillado por una declaración de un ministro de Educación, hay un trasfondo que responde a una coyuntura en la que el aumento explosivo de la cobertura de la educación superior está fuertemente cuestionado, particularmente desde las universidades tradicionales (lo que también ha sido el caso en los EE.UU.), por la existencia de malas universidades, las que explicarían en parte los altos niveles de deserción universitaria. Desde esa evidencia, la crítica y eventualmente la posibilidad de revertir o frenar la expansión ha sido focalizarse en la letra de la ley respecto de la prohibición de lucro. La vinculación es así casi directa y un buen analista pudo preverla: universidades que remuneran el desarrollo de su infraestructura tienen mayor capacidad de crecer en matrícula; ellas dan cuenta de la masificación, que dado el sistema escolar vigente requiere ir reduciendo los estándares de aceptación de alumnos; ello deriva en mayores dificultades de retención y en el deterioro del *status* profesional, lo que sumado a la falta de vigilancia y control sobre la calidad permite finalmente cuestionar la masificación y el instrumento más directo que la permitió.

En este ensayo analizo los elementos que, a mi juicio, son fundamentales en la discusión sobre el lucro en las universidades en Chile, centrándome en las consecuencias prácticas de la discusión y de la prohibición.

2. Lucro desde una perspectiva económica

El lucro en economía es sinónimo de ganancia, detrás de la cual no hay acepción negativa. Está también en la acepción legal; lucro cesante, por ejemplo, puede decir relación con lo que demanda un taxista cuando su automóvil es chocado por un conductor ebrio y ha debido dejar de trabajar. En este caso, se trata de la ganancia que el taxista legítimamente pudo obtener por su trabajo. Podemos asociar así a lucro,

¹ Cada uno de estos elementos no demuestra lucro. Así, por ejemplo, algunas transacciones se han hecho sobre sociedades que incluyen, además de universidades, otras sociedades que sí pueden lucrar; la integración vertical inmobiliarias-universidades tiene también sentido desde la perspectiva de la eficiencia.

la ganancia, el salario, o el pago por el otorgamiento de un servicio, sin que necesitemos asociarlo con una ganancia ilegítima o excesiva.

La aproximación económica a diversos temas se centra en las consecuencias de las acciones (economía positiva) y no en lo que “deber ser”. Así, respecto del hecho de que muchas personas persigan lucrar la economía no tiene instrumental para responder. Por ejemplo, la economía no responde cuánto más justa sería la sociedad si es que las personas fueran más generosas o quisieran donar su tiempo y trabajo, lo que por cierto hace diferente una sociedad. Sí, desde las primeras lecciones de economía, los estudiantes aprenden sobre las consecuencias de que las personas busquen su propio interés, lo que puede resumirse en la siguiente afirmación de Adam Smith, en su libro *La Riqueza de las Naciones* (1776):

No es de la benevolencia del carnicero, del cervecero o del panadero en la que debiéramos confiar para tener nuestra cena, sino que de la búsqueda de su propio interés.

Desde la perspectiva de política pública, esta frase se traduce en que cuando la caridad no es suficiente para alimentar o educar, entonces el mismo egoísmo, el propio interés, puede ser un motor para hacerlo. Ello, claramente, también es objeto de controversia no solo desde la práctica y de los efectos, sino que está en el centro de la discusión sobre las libertades.

Visiones diferenciadas respecto del rol del lucro en torno a la educación se pueden extrapolar del diálogo sostenido por el general William Westmoreland y Milton Friedman ante la Comisión Presidencial Nixon, cuyo objetivo era analizar el fin del reclutamiento obligatorio en los EE. UU. y sustituirlo por una fuerza militar completamente pagada. El diagnóstico de Friedman era que como no bastaba con el número de voluntarios dispuestos a hacer el servicio militar sin que mediaran pagos, era necesario pagar un salario de modo de generar un contingente suficiente (voluntario), sin requerir el reclutamiento forzoso.

General: No me gustaría comandar un ejército de mercenarios...

Friedman: ¿Es que acaso preferiría comandar una fuerza de esclavos?

General: No me gusta oír que alguien se refiere a nuestros patriotas reclutas como esclavos.

Friedman: No me gusta oír que alguien se refiera a nuestros patriotas voluntarios como mercenarios. Si ellos son mercenarios, entonces yo, señor, soy un profesor mercenario y Ud., señor, un general mercenario. Somos servidos por médicos mercenarios, usamos abogados mercenarios y obtenemos nuestra comida de carniceros mercenarios².

Así, desde Smith a nuestros tiempos, la idea que la búsqueda de ganancias o lucro hace actuar a las personas y que dichas ganancias están alineadas o pueden alinearse con los objetivos de la sociedad, constituye una piedra angular de la política pública, pues en este sentido las acciones seguidas por el egoísmo compiten, al menos conceptualmente, con la acción directa del Estado. La ganancia, el beneficio, o el lucro, deben entenderse como el pago que induce, para que quienes no son generosos, aporten recursos y esfuerzo.

3. Lucro normal y la oferta de generosos

Ciertos niveles de ganancia o lucro podrán superar lo necesario para inducir al aporte de los insumos que poseen las personas y sobre eso, sobre el lucro excesivo, la teoría económica también tiene algo que decir. Las *rentas ricardianas*, vinculadas literalmente en David Ricardo a la tierra, pero perfectamente extrapolables a cualquier recurso naturalmente escaso, como pudiera ser la capacidad de innovar, de gestionar, o de asumir nuevos proyectos, constituyen exceso de lucro, en el sentido que pueden ser eliminadas sin inducir a los dueños de los factores a entregar menor esfuerzo o aportar menos insumos productivos. Mientras las rentas ricardianas no reducen el aporte de insumos y esfuerzo, las rentas monopolísticas sí lo hacen. Sin embargo, la discusión económica sobre el lucro o la ganancia no es sobre excesos, porque sobre estos últimos la teoría económica tiene consensos y las leyes dan o pueden dar cuenta directamente a través de sistemas de impuestos y de la legislación antimonopolios.

² <http://delong.typepad.com/sdj/2012/01/econ-1-uc-berkeley-spring-2012-why-we-are-reading-milton-friedman-and-rose-director-friedman-free-to-choose.html>.

La discusión pertinente al lucro en educación es sobre la ganancia normal, aquella de la que la evidencia sugiere que mayoritariamente las personas exigen como retribución por el aporte que entregan. Y si lucro es sinónimo de remuneración necesaria para inducir en algunos el aporte de insumos para generar educación, incluyendo el pago a los sostenedores educacionales, entonces la controversia está erróneamente centrada en el lucro excesivo, el innecesario para que los dueños de los insumos aporten al proceso educacional.

A partir de esta ley, los recursos públicos entregados a las entidades educativas deberán ser destinados precisamente al cumplimiento de la función educativa, porque para eso son los recursos públicos, para ser invertidos en educación y nada más que educación (...). Y vamos a fiscalizar que ello suceda. (Extracto del discurso de la Presidenta Bachelet con ocasión del envío del proyecto de ley que ponía fin a las escuelas con fines de lucro, abril 2007).

Compartiendo el propósito de que los recursos entregados por el Estado deben estar estrictamente orientados a mejorar la educación, dado un esfuerzo estatal, lo que por cierto es objeto de debate, la afirmación previa sugiere ya sea que: i) las instituciones con fines de lucro obtienen ganancias que exceden las necesarias para inducir voluntariamente los aportes de recursos que hacen para entregar una educación de calidad; ii) que es posible cubrir las necesidades de cobertura educativa solo con instituciones sin fines de lucro, o que iii) intrínsecamente, la naturaleza jurídica hace una diferencia en la calidad de la educación que cada una provea o en los costos que la educación le significan al Estado.

Sobre el primer aspecto, exceso de lucro, ya señalamos que hay instituciones que están derechamente orientadas a ese efecto y, más aún, el tema específico del exceso no es parte de la controversia. Sobre los otros dos puntos nos referimos en lo que sigue.

3.1. Oferta de instituciones sin fines de lucro

Un error lógico recurrente surge de comparar instituciones con y sin fines de lucro. Como existen algunas personas e instituciones que, con intereses diversos, no requieren remuneración por el aporte que hacen, por ejemplo donando su trabajo o los edificios universitarios,

entonces pudiéramos deducir que prohibiendo las instituciones con fines de lucro (las que requieren remuneración) obtendremos educación más barata y de mejor calidad. Pero ello será cierto solo si es que hay suficiente oferta de instituciones educativas sin fines de lucro, de modo que ellas satisfagan la demanda por educación. Si la oferta de personas o instituciones generosas no es suficiente para las necesidades de cobertura educativa que definimos como sociedad, necesitaremos de otras formas de proveer educación, y lo que desde la política pública de mediano plazo es evidente, es que la cobertura la hagan las instituciones del Estado, o que éste induzca, mediante subsidios, el incremento de la cobertura por parte de instituciones sin fines de lucro (cambiar las actitudes y generosidad de las personas pudiera ser posible, pero debe tomar más tiempo).

Pero ¿por qué necesitaría una institución sin fines de lucro un subsidio estatal para aumentar su cobertura? El motivo es evidente, si la oferta de generosos no es suficiente, necesitará financiar la nueva infraestructura, los equipos de gestión que el contingente adicional de estudiantes demande, etc. ¿Y si es el Estado el que directamente, en sus propias universidades, provee dichos cupos? Soslayando la discusión sobre la selectividad que las universidades más tradicionales quisieran mantener, tampoco se puede eludir el hecho de que también el Estado requerirá del aporte de insumos, de factores productivos, que no están a libre disposición. Esto es, si es el Estado el que educa directamente, el Estado debe contratar profesores, infraestructura, gestión, y esos recursos tampoco están disponibles para él sin la compensación adecuada, o al menos no en la cantidad suficiente. En este caso, formalmente habrá menos instituciones con fines de lucro, pero no se ahorrarán recursos para la educación.

3.2 . ¿Son las instituciones sin fines de lucro lo que la sociedad desea?

El planteamiento anti lucro sugiere desvío de recursos de los propósitos de la educación, lo que descartando el lucro excesivo implicaría una orientación anti educación. Es decir, los recursos obtenidos servirían para el pago justo de los insumos educativos, pero además existirían pagos (o retiros) que no remuneran lo que es necesario para contribuir exactamente a la educación de calidad que la sociedad demanda.

Es cierto que algunas personas o grupos están dispuestos a entregar sus servicios, como la gestión, e incluso a donar infraestructura sin remuneración. Algunos lo hacen por el amor a la educación, otros porque creen que a través de la educación pueden transmitir valores que les son propios, sin perjuicio de que dichos valores no tienen por qué ser concordantes con los deseados por el Estado. Consecuentemente, es posible que no haya diferencias cuando hablamos de lucro y no lucro. Cuando un grupo quiere transmitir sus valores religiosos o político-partidistas, cuando quienes toman las decisiones de matrícula y aranceles obtienen de sus propios salarios remuneraciones mayores que las del mercado a través de una institución que formalmente no lucra, o cuando lo que serían excedentes se destinan a inmuebles o construcciones localizadas en lugares de alto valor de la tierra, no hay en principio diferencias desde la perspectiva educacional de si el destino de los excedentes fuera retirado por los gestores.

La diferencia entre instituciones sobre lo que hacen con los excedentes, es decir, la diferencia entre ingresos y gastos después de haber pagado todos los insumos, y que parece haber focalizado la discusión, es fundamentalmente contable, no de fondo. El sentido económico del excedente se refiere a lo que debiera quedar después de haber incurrido en el costo necesario (sentido de costo económico) para proveer educación de calidad. Por ello, desde el punto de vista económico y educativo, no hace diferencia entre una universidad en la que los dueños retiran los excedentes para financiar vacaciones en el Caribe, de otra que paga por factores que no son necesarios para el desarrollo educacional.

Como debe quedar meridianamente claro, ni siquiera la diferencia se puede establecer respecto de instituciones estatales. Tampoco el argumento debiera centrarse en las declaraciones de principio, que poca relación pueden tener con lo que se hace. Si el argumento es que las instituciones con fines de lucro (o las privadas) no tienen valores republicanos o no tienen los valores que el Estado considera que debieran tener, entonces quedamos atrapados en una discusión en la que difícilmente se puede aportar desde la perspectiva económica, sin perjuicio de que tal diferencia de valores sea de alguna manera medible. Y de hecho, también sobre ello hay controversia. Al respecto, y solo como contraste con la idealización de ciertos tipos de escuela o educación, un debate antiguo en el mundo no sugiere una tipología necesariamente más concordante con esos principios y hay claridad en el riesgo de captura de los principios

idealizados no solo en dictaduras, sino también en contextos de gobiernos democráticos, en camino o en riesgo de transición al totalitarismo³.

En esta línea, Chumacero y Paredes (2009) describen la interpretación de Lott (2007) respecto de la génesis de la educación pública en los EE. UU., la que trasluce una visión muy lejos del ideal:

Hacia los años 1820, los legisladores en Nueva York estaban preocupados por el tipo de educación que estaban recibiendo los niños, porque la mayoría de las escuelas (privadas) eran dirigidas por la Iglesia Católica. Con ello, decidieron subsidiar las escuelas protestantes a través de sistemas similares a *vouchers*. Sin embargo, para atraer más estudiantes a las nuevas escuelas protestantes, ellas comenzaron a enseñar lo que la mayoría de los padres aparentemente deseaban se les enseñara a sus hijos (a leer, escribir y operaciones matemáticas) y a enseñar menos de lo que no querían (entrenamiento protestante). En la medida que los legisladores vieron que su objetivo no se cumplía, progresivamente fueron impulsando que fuera el Estado el que implementara y dirigiera escuelas, lo que ha llevado a algunos observadores a concluir que la educación pública tiene más que ver con adoctrinamiento. Por ejemplo, Lott (1999) muestra que bajo regímenes totalitarios (que son los que tienen los mayores retornos al adoctrinamiento), es más probable hallar mayores niveles de gasto en educación⁴.

4. Conclusiones

Lo que hubo en Chile no parece haber sido un error legislativo ni de fiscalización posterior, sino un propósito claro de permitir que los distintos factores, particularmente el capital necesario para desarrollar la infraestructura, fuera remunerado. No proveyéndola el Estado mediante su intervención directa, si no se hubiera permitido la remuneración de los

³ Véase, por ejemplo, en el caso de Chile, en 1972: “Un Sistema Nacional para la Educación Permanente en una Sociedad de Transición al Socialismo” 1973. Argentina: “Cristina Defiende Militancia Política en las Escuelas (La Cámpora)”, agosto, 2012, y para Venezuela: <http://otogran.com.over-blog.es/article-educacion-venezolana-en-el-contexto-de-la-revolucion-bolivariana-y-la-democracia-del-siglo-xxi-66826819.html>.

⁴ R. Chumacero y R. Paredes: “Should for Profit Schools Be Banned?”, 2009; Lott, J., *Freedomnomics: Why the Free Market Works and Other Half Baked Theories Don't*, 2007.

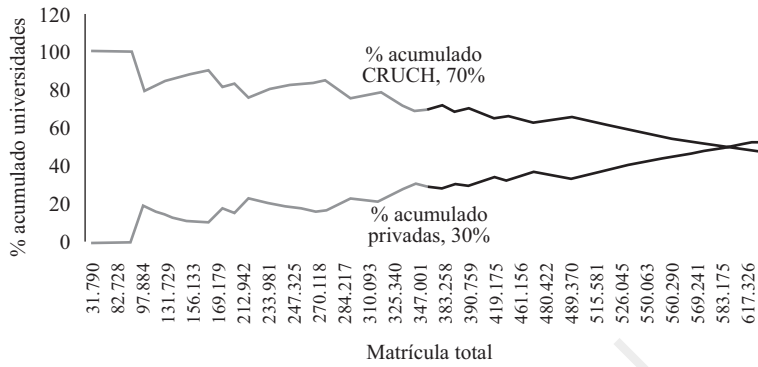
distintos factores, habría sido inviable el crecimiento de infraestructura y el aumento de oferta universitaria. Si ello fue o no una buena idea es otra cosa, y posiblemente, a juzgar por el aumento de oferta de cupos, la reducción en los requerimientos de calificación previa de los estudiantes para llenar esos cupos y la falta de fiscalización adecuada respecto de la calidad, no lo fue.

Sin embargo, el origen de ese problema no es la existencia o no de instituciones con fines de lucro, sino fundamentalmente el hecho de que la mayor cobertura se ha inducido sin restricciones a la formación previa, lo que hace que difícilmente, aunque los alumnos logren superar algunas de sus carencias, puedan llegarse a satisfacer las expectativas de quienes ingresan a la educación superior.

Lo que viene es, previsiblemente, que seguirá centrada la discusión en cómo controlar el cumplimiento de la letra de la ley, en cómo evitar que las universidades usen herramientas legales para transferir rentas y en obligarlas a una reinversión. Ello tiene ventajas si se piensa que es bueno disponer de leyes que mantengan consistencia entre espíritu y letra, pero mi interpretación de lo que ha habido en Chile desde 1980, e ininterrumpidamente hasta hace menos de tres años, es un acuerdo tácito en el sentido de que el pago por la inversión, por los aportes de capital, debían ser remunerados, esto es, que en la acepción económica, no jurídica ni contable, el lucro es funcional al aumento de oferta educativa.

Las consecuencias de “cambiar” las reglas del juego, moviéndonos al nuevo consenso sobre aplicar fielmente las reglas que permitan terminar con el lucro en las universidades serán presumiblemente menores en Chile. Es previsible que a las universidades se les exija vender sus inmobiliarias, y en ausencia de usos alternativos reales para ellas se abra un debate enorme sobre los precios de venta, debates sobre lo expropiatorio que pueden llegar a ser, sobre la constitucionalidad, etc. Es menos previsible que en este caso, por la magnitud de los proyectos y por su especificidad, la cobertura se revierta o cambie el destino que hoy tienen —el universitario—, lo que no ocurriría en el caso de una reforma en el mismo sentido de la educación escolar. Sin embargo, aun así, y con propósitos ya no de predecir lo que viene sino muy especialmente de extraer lecciones del caso chileno, cabe hacer el ejercicio conceptual sobre qué educación tendría Chile si es que efectivamente, sin mayor generosidad ni mayor intervención estatal, hubiéramos impedido que existieran las instituciones que hoy están bajo sospecha de lucrar.

FIGURA N° 1



Fuente: R. Paredes, C. Valdivia y A. Barrios (2012): “Calidad de las Universidades en Chile: Rankings, Categorías y Política Pública”, Documento de Trabajo, Departamento de Ingeniería Industrial, PUC.

La Figura N° 1, tomada del trabajo de Paredes, Valdivia y Barrios (2012), ilustra el tipo de consecuencias. En el trabajo aludido, y a partir de todas las variables asociadas a calidad universitaria disponibles en Chile y que se usan en los principales rankings de calidad en el mundo, construyen un ranking único y ordenan, de “mejor a peor”, las universidades según la matrícula que cubren. Luego, arbitrariamente definimos un grado de selectividad mayor que el que hoy existe, por ejemplo 50%. La figura muestra que si termináramos con las “peores universidades”, calificadas según el ranking señalado que sirven el 50% de los alumnos, en ese caso, el 70% de los alumnos iría a una universidad del CRUCH y el 30% iría a universidades privadas creadas con posterioridad a 1980. Esto es, un sistema más selectivo en calidad estaría más representado por universidades tradicionales que lo que está hoy, pero que si de calidad se trata, no convendría hacer un corte del tipo CRUCH-no CRUCH. Adicionalmente, sabemos que de entre las universidades privadas que prevalecerían por el corte de criterio de calidad, algunas de ellas han sido cuestionadas respecto de su efectiva orientación al lucro.

En síntesis, la calidad del sistema universitario en Chile hoy se basa en universidades tradicionales sin fines de lucro y, también, en otras universidades privadas creadas mayoritariamente después de 1980, de las que no se ha cuestionado su vocación de “no lucro”. Hay, sin embargo, algunas que han sido cuestionadas como elusoras de la legislación que prohíbe el lucro, pero que de haberse prescindido de ellas habría habido consecuencias adversas en la calidad del sistema chileno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachelet, Michelle. Discurso con ocasión del envío del proyecto de ley que ponía fin a las escuelas con fines de lucro, abril 2007.
- Comisión Presidencial Nixon. Diálogo entre el general William Westmoreland y Milton Friedman. En <http://delong.typepad.com/sdj/2012/01/econ-1-uc-berkeley-spring-2012-why-we-are-reading-milton-friedman-and-rose-director-friedman-free-to-choose.html>.
- Chumacero, R. y R. Paredes. "Should for Profit Schools Be Banned?". MPRA Paper 15599 (2009). En <http://mpa.ub.uni-muenchen.de/15099/>.
- Lott, John. R. *Freedomnomics: Why the Free Market Works and Other Half-Baked Theories Don't*. Washington, D.C.: Regnery, 2007.
- Paredes, R., C. Valdivia y A. Barrios. "Calidad de las Universidades en Chile: Rankings, Categorías y Política Pública". Documento de Trabajo, Departamento de Ingeniería Industrial, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2012.
- Smith, Adam. *La Riqueza de las Naciones* [1776]. Longseller S.A., 2001.

Documentos:

- Argentina: "Cristina Defiende Militancia Política en las Escuelas (La Cámpora)", agosto, 2012. En <http://www.mer.cl/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2012-08-26&PaginaId=4&bodyid=1>.
- Chile: "Un Sistema Nacional para la Educación Permanente en una Sociedad de Transición al Socialismo" [1972]. En *La Crisis Educacional*. Santiago: Editorial Quimantú, 1973. [<http://es.scribd.com/doc/61761598/Unidad-Popular-La-crisis-educacional-y-la-Escuela-Nacional-Unificada-1973>.]
- Venezuela: <http://otogran.com.over-blog.es/article-educacion-venezolana-en-el-contexto-de-la-revolucion-bolivariana-y-la-democracia-del-siglo-xxi-66826819.html>. ☐

FORMA, FUNCIÓN Y REALIDAD
OBSERVACIONES SOBRE LA NOCIÓN PLATÓNICA
Y ARISTOTÉLICA DE FORMA*

Marcelo D. Boeri

Universidad Alberto Hurtado

Resumen: Este artículo se propone explicar qué son las “formas” platónicas y aristotélicas. Se argumenta que las formas describen tanto la función de algo como su “realidad”. Por último, se analiza el impacto del formalismo antiguo en algunas manifestaciones del pensamiento contemporáneo como la interpretación neo-kantiana de la teoría de las formas de Platón, la lectura funcionalista contemporánea de la psicología de Aristóteles y la relevancia de la noción de paradigma en epistemología.

Palabras clave: forma, función, Platón, Aristóteles.

MARCELO D. BOERI. Doctor en Filosofía, Universidad del Salvador (Argentina), y Licenciado en Filosofía, Universidad de Buenos Aires (Argentina). Profesor del Departamento de Filosofía de la Universidad Alberto Hurtado (Chile). Es miembro de la International Plato Society y del Comité Editor de la *International Plato Series*. Cofundador y coeditor (1999-2008) de *Méthexis* (Revista Internacional de Filosofía Antigua) y Fellow de la John Simon Guggenheim Memorial Foundation. Dirección: mboeri@uahurtado.cl.

Deseo expresar mi gratitud a Ernesto Rodríguez Serra por invitarme a participar de este ciclo, y a Sylvia Eyzaguirre por facilitar la logística para mi presentación. También agradezco las preguntas y comentarios del auditorio.

* Este texto es una versión revisada de la conferencia presentada en el CEP en septiembre de 2011 en el marco del ciclo de conferencias “Formas de la realidad”. Véase en esta misma edición la conferencia de Miguel Concha sobre el desarrollo de la forma en los seres vivos. Pronto se publicarán en *Estudios Públicos* las conferencias de Enrique Barros B. y Luis Izquierdo sobre la forma en el derecho y en la arquitectura, respectivamente. (N. del E.)

FORM, FUNCTION, AND REALITY: NOTES ON THE PLATONIC AND ARISTOTELIAN NOTION OF FORM

Abstract: *This paper intends to account for what the Platonic and Aristotelian “forms” are. It is argued that forms describe both the function of something and its “reality”. Finally, an analysis of the impact of the Ancient formalism on some manifestations of contemporary thought is provided (such as the neo-Kantian interpretation of Plato’s theory of forms, the functionalist reading of Aristotle’s psychology, and the relevance of the notion of paradigm in epistemology).*

Keywords: *form, function, Plato, Aristotle.*

1. Introducción

“Forma”, “función” y “realidad” son nociones que aparecen estrechamente asociadas en el platonismo (que comienza con Platón y que, claramente, sigue con Aristóteles). Aunque en el vocabulario filosófico griego no hay una palabra específica para “realidad”, es bastante obvio que lo que Platón y Aristóteles entendían por “forma” (*idéa*; *eídos*) expresa “lo que real o absolutamente es” (para usar la venerable expresión platónica: *tò óntos ón*; *tò pantelôs ón*)¹, y que tal “realidad” con cierta frecuencia aparece asociada a la función de una cosa.

El propósito de este trabajo es muy simple: comenzaré por explicar qué es una “forma”; luego examinaré en qué sentido las formas son —tanto para Platón como para Aristóteles— una expresión de la función de algo y de su “realidad”, y, finalmente, analizaré el impacto del formalismo platónico en algunas manifestaciones del pensamiento contemporáneo y sugeriré el significado que puede tener para nosotros todavía el dominio conceptual representado por la noción de forma. Mi exposición tendrá un carácter descriptivo, de modo de ser lo más claro

¹ *República* 477a3. Éstas son todas fórmulas que remiten a lo “verdadera o efectivamente existente”, a “lo que es en sentido pleno o estricto”, a “lo real” (en diálogos como *Fedón*, *República* o *Timeo*, por ejemplo, ese tipo de expresiones remite claramente a las formas o ideas, “lo máximamente real” en el sentido de lo que siempre es y nunca está sujeto al devenir y, por eso, “realmente es” (cf. *Timeo* 27d5-28a4 y 29c3).

posible para un público no especializado, de manera que en mi presentación me abstendré de presentar una hipótesis que puede complicar el asunto más de lo necesario. Es cierto, no obstante, que cualquier explicación de un tema filosófico presupone siempre una tesis; para quien alguna vez haya paseado un rato por los textos de Platón o de Aristóteles seguramente serán claros mis presupuestos y mis hipótesis implícitas. Para quien nunca haya paseado por esos bosques (a veces oscuros e intimidantes) que constituyen los textos platónicos y aristotélicos, mis hipótesis implícitas son completamente irrelevantes, ya que mi único propósito es ofrecer una explicación simple de un tema complejo y cuyos alcances seguramente merecerían un tratamiento más pormenorizado y crítico. Sin embargo, creo que puede ser posible ofrecer una presentación de un tema difícil como éste sin traicionar el espíritu de los textos y proveer a la vez razones por las cuales el formalismo platónico y aristotélico puede ser aún hoy atendible para nosotros.

2. Formas platónicas y aristotélicas: forma, función y “realidad”

Es casi un lugar común en cualquier libro introductorio a Platón o a Aristóteles hablar de “formas” y sostener que tales entidades desempeñaron un papel decisivo en el modelo metafísico y epistemológico de dichos filósofos. Platón, por ejemplo, dice varias veces que el objeto propio del conocimiento son las formas o ideas²; dicho de otro modo, el sujeto *S* conoce *X* (siendo *X* cualquier objeto del mundo), si y sólo si *S* es capaz de captar (con su inteligencia, nos aclara Platón) la *forma* de *X*. También Aristóteles —que en éste, como en muchos otros puntos de detalle, sigue siendo, en mi opinión, un platónico convencido— con cierta frecuencia hace manifiesta su adhesión a ese enfoque platónico; revisemos los siguientes textos:

T1: Conocer (*epistasthai*) cada cosa consiste en conocer la esencia [de dicha cosa]³. (*Metafísica* 1031b20-21).

² Cf. *República* 477a-b; 523b-524c; 602 e; *Fedón* 74b; 75b5-c1.

³ “Esencia” es una traducción aproximada de la intrigante expresión que usa Aristóteles en este pasaje (*tò ti ên eînai*): “lo que era ser” o “el qué era ser” para algo. Para una clara discusión y explicación de qué es ser una esencia aristotélica véase Gómez-Lobo (1998), pp. 55-58. A menos que indique lo contrario, las traducciones de los pasajes platónicos y aristotélicos citados textualmente me pertenecen.

- T2:** El conocimiento (*epistéme*) consiste en conocer (*gnorízein*) el universal (*kathólou*). (*Analíticos Posteriores* 87b38-39).
- T3:** En efecto, afirmamos que sabemos (*eidénai*) cada cosa cuando creemos conocer (*gnorízein*) la causa primera. Pero las causas se dicen de cuatro modos y, en un primer sentido, decimos que es causa la esencia (*ousía*), es decir, el “qué era ser [algo]. (*Metafísica* 983a25-28).

Si uno examina estos tres pasajes en su contexto, resulta bastante claro que “universal”, “esencia” y “qué era ser” no son algo muy diferente de una “forma” aristotélica. Es decir, conocer *qué es* algo y conocer la causa de si ese algo es lo que es, siendo esa causa su esencia o forma (*i.e.* la “causa formal”) resultan ser lo mismo. Pero esto dicho así, y especialmente para alguien que no tiene un conocimiento experto en filosofía griega, casi seguramente resultaría incomprensible. Se trata, no obstante, de platonismo y aristotelismo básico. Una explicación general de qué significa “forma” en Platón y Aristóteles puede aclarar las dificultades que podrían estar generándose ya a esta altura. Aunque no pretendo entrar en todos los detalles y dificultades (que las hay en cantidades importantes), tal vez sea posible hacer una presentación sencilla del problema sin debilitar excesivamente el espíritu de la teoría.

“Forma” es la palabra con que habitualmente se traduce el término griego *eídos* o su homólogo *idéa*; ambas palabras —*eídos* e *idéa*— son sustantivos derivados de los verbos *eído* o *yoráo*, que en griego significan “ver” en su sentido perceptivo, pero también “advertir” o “darse cuenta” en su sentido no perceptivo. Su raíz es *id* (presente en las palabras *idéa* y *eídos*), e indica que tanto un *eídos* como una *idea* es “lo que se ve”, “el aspecto” de algo; nosotros podríamos decir, gracias a la potente (y al menos para mí a veces incómoda) presencia de anglicismos en nuestra lengua, “el *look*” de algo o alguien. Ése es el sentido con que se encuentra la palabra en Homero (uno de los registros escritos más antiguos que tenemos del griego antiguo), donde en un momento se dice que Alejandro es “deiforme” (*theoeidés*), es decir, “tiene la forma o aspecto de un dios”⁴, o donde se habla de lo distinguido u óptimo que es “el *aspecto* (*eídos*) del funesto Paris, loco por las mujeres”⁵. Dicho

⁴ Homero, *Iliada*, 3.27-30; 45.

⁵ *Iliada* 3.39.

de otra manera, *eídos* e *idéa* en su uso coloquial significa “aspecto” o, como también usa la palabra Platón, “aspecto corpóreo” o, más simplemente, “cuerpo” por oposición a “alma”. Un testimonio elocuente de esto último es el siguiente pasaje:

- T4:** Sócrates, ¿qué te parece el jovencito? ¿No tiene un bello rostro?
 —Bellísimo —respondí.
 —Pero si éste estuviera dispuesto a desnudarse —dijo—, ya no te parecería de bello rostro: ¡tan completamente bella es su figura [*i.e.* su cuerpo]⁶. (*Cármides* 154d).

Pero aunque Platón continúa usando las palabras que nosotros traducimos por “forma” o “idea” en su sentido coloquial para hacer referencia a aspectos sensibles (como un cuerpo o un rostro bello), también opera una profunda resignificación en dichos vocablos: en su uso técnico filosófico un *eídos* o *idéa* ya no será más el aspecto externo de algo, sino, se podría decir, el “aspecto interno”, es decir, la *estructura conceptual* de un cuerpo perceptible; según Platón, esas estructuras formales poseen una naturaleza diferente de la de lo corpóreo. Se trata entonces de la estructura conceptual que nos permite decir *qué* es *X*. Entendidos en este sentido, un *eídos* o una *idéa* (Platón utiliza ambos vocablos como sinónimos) es lo que hace, en un sentido conceptual, que los múltiples *Xs* del mundo (las múltiples sillas y mesas, los perros, caballos y seres humanos) sean esas entidades o, mejor dicho, ese *tipo* o *clase* de entidad y ninguna otra más. Por eso Platón cree (y argumenta vigorosamente para tratar de probarlo) que no es lo mismo “la flor bella” que “lo bello” (o “lo bello mismo o bello en sí”: *autò tò kalòn*), dos piedras iguales que “lo igual mismo o lo igual en sí”⁷.

Pero uno, sobre la base de un empirismo implícito que, por lo demás, puede ser muy razonable, podría preguntar: “¿cuál es la diferencia entre *lo* bello y la belleza de un rostro? ¿En qué difieren estas dos piedras iguales y *lo* igual?”⁸ Y Platón responde: la diferencia crucial es

⁶ La palabra aquí es *eídos*, pero más adelante en el diálogo (157d) Platón usa *idéa* con el mismo significado de “aspecto”.

⁷ Cf. Platón, *Fedón* 74e-e; 78d; 100c.

⁸ Ésta es la distinción que, de acuerdo con Platón, “la mayoría” (o “la gente”) no entiende o no admite: “—Así pues, habiendo entendido esto, recuerda aquello [otro]: ¿es posible que la mayoría (*plêthos*) tolere o crea que lo

que un rostro bello en algún momento dejará de ser bello; *lo* bello, en cambio, siempre ha sido bello y siempre lo será, además de que *lo* bello siempre es lo mismo en todas las cosas que son bellas, *i.e.* en todas las cosas a las que uno puede atribuirles el predicado “bello/bella”:

T5: Luego, ¿no será una forma eso que se piensa (*nooúmenon*) que es uno, y que es siempre lo mismo en todas las cosas? (*aei òn tò autò epì pâsin*). (Platón, *Parménides* 132c6-7; trad. M. I. Santa Cruz, ligeramente modificada).

Un rostro, a pesar de los ingentes esfuerzos que uno haga por mantenerlo bello, en algún momento dejará de ser bello; y eso, cree Platón, significa que un rostro puede ser bello y feo, *i.e.* que admite predicados contrarios o, como suelen llamar los estudiosos a este hecho, las cosas perceptibles de nuestro mundo empírico a las que atribuimos el predicado “bello” admiten la “co-presencia de los opuestos”. Y esto es así no sólo porque en algún momento esas cosas perceptibles dejarán de ser bellas, sino porque, al mismo tiempo en que puedo predicar con verdad que algo o alguien es bello, en un respecto diferente puede ser feo. Platón da el ejemplo de una muchacha bella que, no obstante, al mismo tiempo puede ser fea si se la compara con los dioses (*Hippias Mayor* 289a-c). Es decir, los particulares sensibles de nuestro mundo empírico (entre los cuales se incluye mi rostro) admiten la co-presencia de los opuestos; las formas o ideas, en cambio, no la admiten. Lo más que puedo predicar de ellas es lo que ellas mismas son: por ejemplo, lo bello es bello, lo igual es igual, lo justo es justo. Esto significa que las formas no puede tener propiedades contradictorias.

Pero ¿por qué Platón cree que su descubrimiento es relevante? Porque las formas o ideas, argumenta en el diálogo *Fedón*, en la *República* y en el *Fedro* (entre otros lugares), son el objeto propio del cono-

bello en sí (*autò tò kalón*), no las múltiples cosas bellas (*tà pollà kalà*), o que cada cosa en sí (*autò tò hékaston*), no cada una de las múltiples cosas (o “las múltiples cosas particulares”; *tà poll' hékasta*) exista? —No, en lo más mínimo, respondió. —Por consiguiente, repliqué, es imposible que la mayoría de la gente sea filósofo. —Es imposible” (*República*, 493e2-494a5). Dicho de otro modo, Platón no tiene dudas de que la mayoría de la gente no está dispuesta a tolerar ni a aceptar que “lo bello mismo” (no las múltiples cosas bellas) o cada cosa en sí (no cada cosa múltiple) “exista”, y mucho menos aún de que “exista” o “sea” en un sentido más “real” que cualquier objeto corpóreo.

cimiento; es decir, conocer *X* es saber *qué* es *X*, y para saber lo que es *X* hay que ser capaz de captarlo con la inteligencia o pensamiento (con lo que Platón llama *noûs*; *nóesis*)⁹; dicho de otro modo, conocer *X*, es conocer su “qué”, es decir, su estructura formal, su esencia, entidades a las cuales solamente tenemos acceso gracias a nuestra alma racional y a nuestras capacidades noéticas asociadas a ella. Esto conecta la llamada “teoría de las formas o ideas” de Platón con la teoría de la definición (otro genuino descubrimiento platónico), pues definir es proporcionar un enunciado que describa la esencia de una cosa, y dicha esencia es la forma o idea de la cosa¹⁰. En el pasaje platónico que cito a continuación es claro que saber o conocer algo es entenderlo, comprenderlo. Esto es patrimonio del “dialéctico”, es decir, el filósofo de Platón, quien sabe o conoce en sentido estricto por cuanto es capaz de captar la esencia de cada cosa (*i.e.* su forma o idea):

T6: ¿Llamas ‘dialéctico’ al que capta la definición (*lógos*) de la esencia (*ousía*) de cada cosa? Quien no la capta, en la medida en que no es capaz de dar una definición de dicha cosa, ni para sí mismo ni para otro, no tiene comprensión (*noûs*) de esa cosa. (Platón, *República* 534b3-6.)

Una vez que uno ha llegado a este Olimpo metafísico, ya es completamente claro que cuando Platón dice “idea” no está pensado en el sentido psicológico que la palabra tiene en nuestra lengua y en otras lenguas modernas. Una idea o forma platónica no es un estado psicológico de un sujeto, sino un objeto metafísico transensorial que no se encuentra en el tiempo ni en el espacio, que no ha nacido en un punto del tiempo y que, por ende, tampoco morirá. Estos detalles constituyen el ABC del platonismo, y son la razón por la cual Platón sostiene que las cosas sensibles de nuestro mundo empírico, que se encuentran en perpetuo cambio, son parasitarias de las formas. Es por eso que muchas veces Platón argumenta que las formas son condición del conocimiento y su objeto propio, porque sólo puede haber conocimiento allí donde hay un cierto detenimiento o estabilidad, tanto del pensamiento como del objeto de conocimiento¹¹. Hacia el final del *Crátilo* (440a6 ss.) el personaje

⁹ Cf. Platón, *Timeo* 27d-28a.

¹⁰ Véase arriba **T1** y **T2**; cf. también enseguida **T6**.

¹¹ La presencia de la “tesis del detenimiento” puede verse sugerida en Platón, *Teeteto* 189e3-190a6: cuando el alma piensa dialoga consigo misma,

Sócrates afirma que ni siquiera es plausible decir que hay conocimiento si todas las cosas cambian y ninguna permanece. En efecto, si todo estuviera cambiando permanentemente (incluido el conocimiento mismo o la Forma de conocimiento) nadie podría conocer nada y nada podría ser conocimiento (440a9-b4).

Hay otro aspecto relevante conectado con lo anterior: una forma o idea platónica es un paradigma, modelo o patrón (*parádeigma*); así llama Platón a sus ideas o formas en varios y significativos pasajes. Se trata de una sugerencia que aparece por primera vez en un texto platónico tan temprano como el diálogo *Eutifrón*. Este texto es sorprendente porque, a pesar de pertenecer a ese conjunto de diálogos probablemente tempranos y, por tanto, “simples” de Platón, contiene ya los fundamentos de la teoría platónica de las formas¹². La pregunta que da lugar a todo el proceso de investigación es “¿qué es la piedad?” Luego de los primeros exámenes que el personaje Sócrates lleva a cabo de las respuestas de Eutifrón a esta pregunta (y luego de mostrar las debilidades de dichas respuestas), se comienzan a delinear varios rasgos característicos de las formas:

- (i) Tiene que haber una sola forma de piedad para todas las cosas piadosas (sea que se trate de acciones, de personas, etc.; 5d1-5).
- (ii) La forma debe constituir un modelo, paradigma o patrón que podamos utilizar para decir si algo a lo que le atribuimos el predicado “piadoso-pío” lo es o no (6e3-6).

preguntándose y respondiéndose, tanto al afirmar como al negar. Pero cuando llega a definir o determinar algo, lo afirma y ya *no vacila*. Eso es lo que se establece como una “opinión” o “creencia” (*dóxa*) del alma. Opinar o sostener una creencia (*doxázein*) es hacer un discurso (*légein*), y la creencia (u opinión) es un discurso proferido y dirigido no a otra persona o en voz alta, sino en silencio a uno mismo (cf. también Platón, *Sofista* 263e). En *Crátilo* 437a, al examinar una probable etimología de la palabra *epistémē*, Platón indica que ella no sólo significa un cierto detenimiento o reposo del movimiento de nuestra alma en las cosas, sino también que todas las actividades intelectuales siempre presuponen un detenimiento (*stásis*) en el alma, no un movimiento.

¹² Ciertamente, el *Eutifrón* no es el único diálogo temprano en el que se encuentran significativos adelantos de la “teoría de las formas” tal como la encontramos en los diálogos probablemente maduros (como *Fedón*, *República*, *Crátilo* o *Fedro*). También el *Menón* contiene varios pasajes importantes a este respecto; a modo de ejemplo, cf. 72c-d (la forma es aquello que es uno e idéntico en todas las ejemplificaciones de dicha forma); 74a (la forma es una unidad que se da a través de todas sus ejemplificaciones).

- (iii) La forma (*eídos*) o idea (*idéa*) de piedad es “aquello por lo cual todas las cosas piadosas son piadosas” (6d9). Una descripción correcta de piedad debe exhibir el rasgo característico de las cosas piadosas que explica por qué lo son.

Estos tres rasgos característicos de toda forma platónica pueden reformularse de la siguiente manera:

- (i) Una forma es una unidad: las ejemplificaciones de cada forma son múltiples (la forma de *x*, siendo *x* lo piadoso, lo justo, etc., es única).
- (ii) La forma es un modelo o paradigma (*República* 472c-d, 484c, 500e, 529d; un “arquetipo”, como dirá mucho más tarde Filón de Alejandría)¹³, del cual el particular sensible es su imitación o copia, una apariencia de la realidad que es la forma o idea (*mímesis*; *mímema*. *República* 595c-598a)¹⁴. Si la forma es un modelo o patrón, los particulares sensibles “tienden” o “aspiran” a ella (*Fedón* 74e).
- (iii) La forma es un “por lo cual”, es decir es la esencia que reúne la multiplicidad de particulares.

La historia es mucho más compleja y tiene muchas aristas que no puedo sino omitir para pasar a Aristóteles en la siguiente sección, dar algunas precisiones adicionales y terminar con una conclusión y alguna sugerencia sobre la presencia del formalismo antiguo en la filosofía posterior. Antes de pasar a Aristóteles querría, sin embargo, mencionar brevemente una de las complicaciones de la teoría, sin duda advertida por Platón en sus propios diálogos: si efectivamente hay un dominio senso-perceptible, al que pertenecen los objetos de nuestra experiencia perceptiva, y un dominio eidético que es diferente y, por ende, que se encuentra *al margen* del dominio sensible, ¿cómo se conecta un dominio con el otro?¹⁵ Platón imagina al menos tres modos de conexión entre un ámbito y otro: (i) participación (las cosas sensibles participan de los

¹³ Cf. Filón de Alejandría, *Sobre la Creación del Mundo* 16; *Alegoría de las Leyes* 1.22.

¹⁴ En *Timeo* 48e-49a el mundo visible es caracterizado como una “imitación de un modelo” (*mímema paradeígmatos*).

¹⁵ En *Fedón* 74a9-12 Platón establece claramente que una cosa es lo igual (la forma o idea de “igual”) y otra cosa son dos leños o piedras a las que se atribuye el predicado “igual”; también aclara que “lo igual mismo” está *al margen o más allá (pará taúta)* de las piedras o leños iguales. Es sin duda este tipo de pasaje platónico el que da pie a Aristóteles para postular el problema de la “separación” (*jorismós*) entre ambos dominios.

ítems inteligibles-pensables, las formas o ideas, de las cuales reciben el nombre que poseen), (ii) comunidad (hay una comunidad o asociación entre ambos dominios, ya que es gracias a la forma que puedo decir y denominar a un objeto sensible, e identifico cada particular sensible por la comunidad o asociación que dicho particular tiene con la forma), y (iii) hay una “presencia” de la forma o idea en la cosa sensible.¹⁶

Ya he dicho que Aristóteles cree, igual que Platón, que conocer es captar intelectualmente la forma o estructura conceptual de una cosa. Y esto es así, en su opinión, porque, como también pensaba Platón, *ser algo en su sentido prioritario* es ser una forma o una estructura formal-conceptual, *i.e.* es ser algo que es en sentido prioritario. Pero dado que Aristóteles cree que las formas se dan o existen en el particular sensible, en varias ocasiones argumenta que ser un “esto determinado” y la esencia formal de dicho ente determinado son lo mismo¹⁷. Si el “esto determinado” es mi amigo Juan (que es un particular concreto de la forma “hombre”), Juan es prioritario respecto de su peso, porque el peso se dice o predica de Juan pero no Juan de su peso. Juan puede bajar o subir de peso, pero seguirá siendo Juan. En parte tratar de probar esta tesis es tarea de uno de los libros centrales (y más difíciles) de la *Metafísica* aristotélica, el libro VII.

Ahora bien, para abordar el tema de la forma en Aristóteles conviene centrarse en la batalla que éste libra contra Platón. Se trata de una historia difícil en sus detalles que, sin embargo, procuraré resumir en pocas líneas y en dos momentos (1) y (2).

(1) Platón tiene razón cuando argumenta que conocer *X* es captar la forma de *X*; se equivoca, sin embargo, al creer que es necesario *separar* el dominio de nuestra experiencia senso-perceptible del dominio eidético¹⁸. Dicho de otra manera, a Aristóteles le incomoda la “separación” que Platón opera entre el “mundo” sensible y el inteligible o formal¹⁹. En el mismo contexto de esta objeción Aristóteles elabora una

¹⁶ Véase Platón, *Fedón* 100d; 101c. Es el propio Platón quien se ocupa de desplegar la primera crítica sistemática a estos modos de conexión entre los dos dominios (sobre todo a la noción de “participación”; cf. *Parménides* 131a-b).

¹⁷ *Metafísica* 1030a18-19; 1031a15-18 y T7 *infra*.

¹⁸ Véase *Metafísica* 987b12-18; 1078b30 ss.

¹⁹ La expresión “mundo de las ideas” (habitual para referirse al idealismo platónico) debe ponerse entre comillas, pues Platón nunca la utiliza. Sí menciona, sin embargo, un “lugar supra-celeste” (*hyperouránios tópos*) en el

teoría que tiene un alcance extraordinario en su propio proyecto filosófico: el llamado “hilemorfismo”, esto es, la teoría metafísica según la cual cualquier entidad perceptible es un compuesto de dos ítems: materia (*hýle*) y forma (*morfé*, otra palabra empleada por Aristóteles para referirse a sus formas), compuesto en el cual tanto la materia como la forma funcionan como principios explicativos y no como “cosas” del mundo. Pero para que eso sea posible, argumenta Aristóteles, *la forma debe estar en el compuesto*, es decir, la forma es *inmanente* al compuesto. Un pasaje clave para advertir la relevancia del inmanentismo aristotélico es el siguiente:

T7: La sustancia (*ousía*), en efecto, es la forma inmanente (*tò êidos tò enón*); a partir de ella y de la materia se llama ‘sustancia’ a la [sustancia] compuesta; por ejemplo, la concavidad (pues a partir de ésta y de la nariz se da la nariz chata y la chatedad), pero en la sustancia compuesta —por ejemplo, en una nariz chata o en Calias— también estará presente la materia; y la esencia y la cosa particular en algunos casos son lo mismo. (*Metafísica* 1037a29-b1).

Este pasaje es sin duda complicado, aunque su contenido básico en vista de ejemplificar el inmanentismo aristotélico puede explicarse de la siguiente manera: (a) la “sustancia” (*i.e.* algo que es o existe en un sentido prioritario) es la “forma inmanente”, es decir, es una forma que se da o está *en* algo que existe como algo determinado (esta mesa, esta nariz). (b) A partir de la forma y de la materia se denomina “sustancia” a la que se compone de materia y forma (*i.e.* a los particulares perceptibles). Aristóteles pone como ejemplo de forma “la concavidad” (es decir, “ser cóncavo”), y argumenta que a partir de ella y de nariz se da o existe la “nariz chata” y “la chatedad”, y que en una nariz chata, digamos la de mi vecino Calias, también estará presente la materia. Es una manera un poco enrevesada de decir que tanto “nariz chata” como “cha-

que se encontrarían las formas (cf. *Fedro* 247c). Ese giro sin duda introduce dificultades, toda vez que conferir categorías locativas (“lugar”) a algo que no se encuentra en un lugar siempre conlleva complicaciones. Claro que Platón siempre podría replicar que lo de “lugar” no debe tomarse al pie de la letra y que, al tratarse de un sitio “supra-celeste”, debe ser un cierto dominio que incluso se encuentra por encima del cielo —que es corpóreo—, una “dimensión” que se encontraría incluso más allá del cielo.

tedad” dependen la una de la otra para existir. No hay nariz chata sin la presencia de la chatedad en ella, ni chatedad sin una nariz concreta en la cual pueda darse la chatedad (que es una forma)²⁰. Por eso en un tercer momento (c) Aristóteles agrega que la esencia (la forma “chatedad”) y la cosa particular (la nariz de mi vecino Calias) en algunos casos son lo mismo. Si eso es así, no hay, por tanto, necesidad de duplicar el mundo, como, según Aristóteles, hace Platón. Sin duda hay formas, pero en los compuestos, esto es, en los particulares sensibles.

Como sabemos, de este tipo de objeción deriva la llamada “navaja de Ockam”²¹: *entia non sunt multiplicanda sine necessitate*: “los entes no deben ser multiplicados sin necesidad”. Pero ¿por qué conviene suponer que las formas deben darse en el compuesto? En primer lugar, uno podría presumir, por una economía explicativa: si la forma está en el particular perceptible, lo que debo hacer es explicar un solo dominio, no dos. En segundo lugar —éste es el argumento más potente de Aristóteles—, no es simple dar cuenta de la existencia de una forma independientemente del objeto en el que se da e, inversamente, un objeto determinado no es el objeto que es sin la presencia de su correspondiente forma. Vamos a ver con más claridad esto enseguida, cuando conectemos la noción aristotélica de forma con la de función. Pasemos ahora a la segunda objeción aristotélica contra Platón, que constituye un desarrollo de la primera.

²⁰ La explicación se entiende mejor si se recuerda que para Aristóteles “chato” es un predicado propio de una nariz (ya que “chatedad” es el resultado de la adición de concavidad y nariz; *Metafísica* 1030b16-18). Éste es un caso de “accidente esencial”, i.e. un atributo o propiedad “que pertenece a cada cosa por sí sin estar en su sustancia” (*Metafísica* 1025a31-32); el ejemplo aquí es que un triángulo tenga sus ángulos interiores igual a dos rectos. Es decir, tener los ángulos interiores igual a 180° es un accidente del triángulo porque tal característica no entra en la definición de triángulo (eso significa que es algo que pertenece por sí a la cosa pero no está en su sustancia); pero ese accidente es esencial porque no hay triángulos que puedan no tener sus ángulos iguales a dos rectos (véase también *Metafísica* 1037a29-33 y *Analíticos Posteriores* 73a34-b1). Para una discusión detallada del ejemplo de la nariz chata, véase Irwin 1988: 238-240; Charlton 1995: 246.

²¹ La expresión recuerda al filósofo escolástico Guillermo de Ockam (s. XIII-XIV), a quien se asocia a un enfoque nominalista vigoroso, una de cuyas tesis básicas es que solamente existen los individuos y que los universales sólo son abstracciones de los particulares y se reducen a ser meros nombres.

(2) Para advertir solamente un detalle del alcance del hilemorfismo de Aristóteles quiero referirme a un aspecto, decisivo en mi opinión, de su psicología (esto es, su teoría del alma), a saber, el alma es la “forma” del compuesto que es el ser vivo. Esto nos permitirá advertir también la conexión que hay entre el hilemorfismo y el funcionalismo aristotélico. Nosotros sabemos que, de acuerdo con los supuestos básicos de la ontología aristotélica, una forma es aquello que le permite al objeto del que es forma ser ese objeto. Para tomar algunos ejemplos que da Aristóteles en su *De Anima*²², la forma de un hacha es lo que le permite al hacha ser hacha (*i.e.* funcionar como hacha), la del ojo la que lo habilita a ser ojo (*i.e.* ver). De la misma manera, el alma como forma es lo que le permite al ser vivo ser un ser vivo (*i.e.* vivir), lo que hace que un cuerpo natural y un ser vivo como el ser humano sea capaz de cumplir con sus funciones propias: (1) crecer, desarrollarse, nutrirse; (2) sentir y/o percibir, y (3) pensar, comprender, planear²³.

La conexión que establece Aristóteles entre la forma de algo y su función está claramente adelantada por Platón. En un notable pasaje de la *República* (352e-353e) el personaje Sócrates argumenta a favor de la tesis de que la justicia es más ventajosa y mejor, y que, por tanto, el justo vivirá mejor. Para probar esta hipótesis presenta un argumento que llamaré “argumento de la función y perfección propia de cada cosa”, que puede ordenarse en los siguientes pasos: (i) cada cosa tiene una función propia (*érgon*). (ii) Dicha función corresponde a lo que puede hacerse de la mejor manera (*árista; kállista*); por ejemplo, aunque los sarmientos de la vid pueden cortarse con un cuchillo o con una espada, es mejor hacerlo con la hoz o la podadora, que son instrumentos especialmente diseñados para desempeñar esa función (352e-353b). (iii) Si esto es así, también puede decirse que hay una excelencia o perfección (*areté*) propia de cada cosa a la que se le asigna una función. Cada cosa, entonces, desempeña bien la función que le corresponde gracias a la excelencia o perfección que le es propia (353c). (iv) Pero si las demás cosas tienen una función que les es propia, también el alma debe tenerla (como cuidar, mandar, deliberar y, fundamentalmente, vivir). (v) El alma, sin embargo, no puede cumplir bien sus funciones propias si

²² El título en latín con el que se conoce su tratado *Acerca del Alma* (en griego *Peri psyjês*).

²³ Estos tres “niveles de vida” son tratados en detalle por Aristóteles en el libro II de su *De Anima*.

está privada de su excelencia o perfección (353e). Por lo tanto, (vi) un alma mala deberá gobernar y cuidar mal de las cosas; un alma buena, en cambio, lo hará bien. Finalmente (vii), si se había convenido en que la justicia es una perfección o excelencia (*areté*) del alma y la injusticia una imperfección o deformidad (*kakía*), entonces, el alma justa y la persona justa vivirán bien, en tanto que la persona injusta vivirá mal. Como se ve, Platón no dice expresamente que la función de una cosa es sin más su forma, pero ese enfoque está claramente sugerido, ya que el individuo que ejerce bien la función que le es propia es una correcta ejemplificación de la forma, en virtud de la cual es el individuo que efectivamente es²⁴.

Regresemos a Aristóteles: si el alma es lo que le permite a un ser vivo cumplir con sus funciones propias, eso significa que la forma es inseparable del cuerpo porque, aunque el alma no es cuerpo, no se da si no es a través del cuerpo²⁵. El énfasis es importante para advertir en qué difiere la posición psicológica de Aristóteles respecto de la de Platón; en efecto, dicho énfasis elimina la posibilidad de pensar en términos de lo que los filósofos de la mente contemporánea llaman “dualismo sustancialista”, tal como dicho dualismo puede advertirse en un diálogo como el *Fedón*, por ejemplo: hay dos sustancias (dos “cosas” diferentes), alma y cuerpo, que pueden existir de un *modo independiente*. Aristóteles, como Platón, también cree que el alma y el cuerpo son dos ítems diferentes; pero además piensa que el uno *no* se da sin el otro: el cuerpo sin su forma (el alma) no es cuerpo más que en un sentido homónimo o equívoco, porque no funciona como un cuerpo. Pero, a su vez, sin un cuerpo el alma no posee el soporte material a través del cual puede desplegar sus poderes, esto es, las funciones anímicas necesitan un cuerpo como condición necesaria (el ejemplo favorito de Aristóteles son los estados afectivos, emociones, pasiones —*páthe*—, que son estructuras formales “enmateriadas”, *i.e.* formas que se dan o existen en la materia: *lógoi ényloi*, *De Anima* 403a25). En su interpretación de la forma y en su distanciamiento del platonismo, Aristóteles dirá ahora que el alma,

²⁴ Hay un enfoque similar en el llamado “argumento de la función” en Aristóteles (*Ética Nicomaquea* 1097b24-1098a18; 1106a15-24. Véase también *Física* 246a13-189).

²⁵ Cf. *De Anima* 403a16-19; 414a19-20. Para una discusión pormenorizada de este importante *dictum* de la psicología aristotélica me permito enviar a Boeri (2009).

como cualquier otra forma en su esquema ontológico, debe darse en el particular, *i.e.* esta alma en esta persona, esta alma en este animal, esta otra alma en esta planta. A diferencia de Platón que sin duda sostiene que el alma puede existir aparte del cuerpo y que además produjo un conjunto de argumentos bastante detallados para probar la inmortalidad del alma, Aristóteles tiene al menos algunas dudas a ese respecto²⁶. A pesar de sus dudas iniciales, teniendo a la vista su hilemorfismo, Aristóteles termina por rechazar la posibilidad de que el alma siga existiendo como un individuo numérico (*i.e.* ésta o aquella alma particular) una vez separada del compuesto que es cada ser vivo particular. La objeción aristotélica de fondo va por el lado de su defensa de un inmanentismo vigoroso: las formas —y en no menor medida la forma que es el alma— se da (o existen) en el compuesto²⁷.

La relevancia que este enfoque tiene también en la teoría psicológica aristotélica difícilmente puede ser exagerada; veamos el argumento en contra de la inmortalidad del alma: (a) lo único y lo mejor que puede hacer un ser viviente que sea completo y no se encuentre mutilado ni sea el resultado de la generación espontánea es replicar su propia forma (*i.e.* su alma) en otro miembro de la misma especie mediante la producción de otro ejemplar como él mismo (*De Anima* 415a28). (b) Éste es el modo en el que un individuo de la especie puede, *en la medida de lo posible*, “participar de lo eterno y lo divino”. (c) Pero su forma no tiene existencia separada de su cuerpo, porque es imposible participar de lo eterno y de lo divino *de manera continua* (ya que nada destructible puede persistir siendo lo mismo y uno en número). (d) El único modo en el que uno puede “persistir” es siendo no el mismo individuo, sino “permaneciendo” en otra cosa que sea como él mismo. (e) Ahora bien, es

²⁶ Para los argumentos platónicos a favor de la inmortalidad del alma cf. *Fedón* 69e5-107b10; *República* 608d-611a; *Fedro* 245c5-246a2; *Leyes* 894a-898c. Sin embargo, es el mismo Platón (*Fedón* 77c1-5) quien advierte sus dudas respecto del modo en el que el alma eventualmente continuaría existiendo: aun aceptando que el alma existía antes de que uno naciera, Cebes hace la razonable observación de que se requiere una prueba adicional para mostrar que después de la muerte el alma sigue existiendo “en no menor grado” (77c4) después que uno ha muerto. Dicho de otro modo, después de admitir que el alma continúa existiendo tras la muerte, la cuestión relevante es si ella conserva o no sus poderes anímicos. Para un desarrollo de éste y otros aspectos relacionados con las críticas aristotélicas a la psicología platónica y los desarrollos estoicos (probablemente montados en las objeciones de Aristóteles) véase Boeri (2010).

²⁷ Cf. *supra* nuestro T7 y *Metafísica* 1078b30-32; 1079b15-19.

imposible que lo sea “numéricamente” (es decir, “como un individuo”, pues la sustancia de lo que es se da en el particular), y (f) es imposible que se mantenga la eternidad de la especie *en el mismo individuo*, aunque es posible que se conserve en la especie o, más precisamente, en otro individuo de la misma especie. (g) Pero como los individuos no son eternos, siempre hay un género de seres humanos, de animales y de plantas, y es para conservar la existencia de tales géneros que se produce (de modo permanente) la reproducción²⁸.

En realidad, la sospecha de que el alma individual no puede seguir existiendo tras la muerte aparece bastante temprano dentro del *De Anima*; en el pasaje 403a5-10 Aristóteles argumenta que el alma no puede experimentar una afección o ejercerla sin el cuerpo, aunque hay una facultad que por excelencia parece propia del alma (racional): pensar o inteligir (*noeîn*; 403a8). Creo que este texto es importante, pues Aristóteles sugiere que si el pensar es una forma de “imaginación” (*fantasía*) o que resulta imposible sin ella (como finalmente lo establece), el pensar requiere de un cuerpo. En efecto, si la imaginación presupone la sensación y la sensación un cuerpo, se sigue que el pensar no se da sin un cuerpo. La conclusión del argumento parece ser que el alma (*psychê*) no existe separadamente, salvo que haya funciones o afecciones propias de ella. Pero como las afecciones del alma suponen un cuerpo, el alma no puede existir separadamente de él. Uno puede concluir que en su distanciamiento de Platón Aristóteles no sólo relativiza la posibilidad de que alma y cuerpo puedan darse separados, sino que además funda un nuevo sustancialismo metafísico que reconoce el alma y el cuerpo como dos ítems esencialmente diferentes, pero también como *co-dependientes*.

Por último, no deja de ser interesante señalar que algunos principios del funcionalismo contemporáneo (Hilary Putnam) parecen coincidir con la tesis de Aristóteles, según la cual todo se define por su función (*êrgon*) y cada cosa es lo que verdaderamente es cuando es capaz de llevar a cabo su función propia:

²⁸ He reconstruido el argumento a partir de *De Anima* 415a25-b7 y del tratado aristotélico *Acerca de la Generación de los Animales* 731b31-732a3; una discusión detallada del problema se encuentra en Botter 2009: 85-91. Es clara (y bien conocida) la filiación platónica del trasfondo de este argumento aristotélico (cf. Platón, *Simposio* 208a-b). Siguiendo en parte a Platón, Aristóteles suscribe la tesis de que la inmortalidad se da en la repetición de la forma en un individuo nuevo; aunque en el texto platónico no hay distinción entre existencia numérica y específica, la idea es la misma.

T8: Todas las cosas se definen por su función (*érgon*), pues cada cosa existe verdaderamente cuando es capaz de realizar su propia función; por ejemplo, un ojo si ve. Lo que no puede [realizarla], en cambio, [solamente existe] en un sentido homónimo, como [el ojo] muerto o el de piedra. Desde luego que tampoco es sierra la de madera, a no ser que se trate de una imagen. Así también sucede con la carne, aunque su función es menos evidente que la de la lengua. (Aristóteles, *Meteorologica* 390a10-14)²⁹.

Un aspecto importante del funcionalismo contemporáneo es la llamada “múltiple realizabilidad de lo mental”, *i.e.* los estados mentales (Aristóteles tal vez diría “estados anímicos”, pero para el caso es lo mismo) pueden realizarse en sistemas diferentes pues lo decisivo no es el material del sistema, sino que éste sea capaz de llevar a cabo la función. En este sentido es irrelevante si un reloj es de madera o de acero; lo relevante es que sea capaz de dar la hora correctamente, que es su función:

T9: Dos sistemas son funcionalmente isomórficos si hay una correspondencia entre los estados de uno y los estados del otro que conserve las relaciones funcionales. (Putnam 1995: 291; cf. también 292-293).

Algunos estudiosos de Aristóteles (M. Cohen 1992 y M. C. Nussbaum y H. Putman 1992) que simpatizan con el funcionalismo contemporáneo creen que puede leerse Aristóteles a la luz de la múltiple realizabilidad de lo mental. Se trata de un problema que tiene aristas complicadas, aunque creo que hay razones textuales y conceptuales que muestran que Aristóteles no habría adherido a este tipo de funcionalismo y mucho menos a la tesis de la múltiple realizabilidad de lo mental. Se trata de un tema complejo, cuyo desarrollo requeriría un considerable espacio³⁰, aunque puede plantearse la siguiente objeción a la interpretación funcionalista de la psicología aristotélica: en primer lugar, hay que reparar en el hecho de que para Aristóteles “alma” no es lo mismo que “mente” (la *psyché* puede ser vegetativa —con sus procesos de nutrición, crecimiento, decrecimiento, etc.—, sensitiva —con sus procesos

²⁹ Véase también *Acerca del Movimiento de los Animales* 703a34-b2; *Acerca de las Partes de los Animales* 641a2-3; 654b4, 657a6 *et passim*.

³⁰ He discutido en detalle el tema en Boeri (2009).

característicos de sensaciones de dolor o placer, de tacto en sus variadas formas, etc.— o racional —con la actividad característica de pensar, ya sea en sentido teórico o práctico, *i.e.* el pensamiento que se hace en vista de algo—) y que, por lo tanto, el alma solamente puede darse en un ser orgánico natural con *funciones orgánicas* bien definidas. Si desde la perspectiva aristotélica fuera cierto que no importa el tipo de sistema material de que se trata, sino simplemente que dicho sistema sea capaz de cumplir apropiadamente la función del caso, habría que encontrar referencias textuales y discusiones teóricas relevantes en los textos que permitan decir que Aristóteles admitía que ciertos artefactos son capaces de desplegar funciones anímicas vegetativas, senso-perceptivas o intelectuales. Los filósofos de la mente contemporáneos no tienen demasiado problema en atribuir cierto tipo de función intelectual a los artefactos, pero Aristóteles sin duda lo tiene, pues para él el pensamiento es prácticamente una función biológica de ciertos seres vivos que, como condición previa, deben ser capaces de desplegar funciones anímicas vegetativas y senso-perceptivas.

Algunos defensores de la lectura funcionalista de la psicología aristotélica citan con entusiasmo un pasaje de *Metafísica* VII 11 (1036a33), donde Aristóteles sostiene que “ni el bronce ni la piedra pertenecen a la sustancia³¹ del círculo”, y de esta línea infieren que lo que quiere decir es que la forma “círculo” sobreviene a diferentes tipos de materia, de lo cual, a su vez, se seguiría que, aunque Aristóteles afirma que la forma de hombre (*i.e.* “ser hombre”, “humanidad”) aparece siempre en carne, huesos y otras partes semejantes (1036b3-4), “en cierto nivel abstracto” fue al menos concebible para él la posibilidad de la múltiple realizabilidad de lo mental³². Sin embargo, esta optimista expectativa de que a partir de este pasaje uno pudiera albergar la esperanza de que Aristóteles hubiera adherido de algún modo a la tesis de la “múltiple realizabilidad de lo mental” debe ser descartada, pues, como lo indican las definiciones aristotélicas de alma, no puede decirse que *cualquier tipo* de sistema físico tiene *psyché*, pues ésta siempre se da asociada a un cuerpo físico, pero no a cualquier tipo de cuerpo físico, sino solamente a aquel que sea capaz de admitir funciones fisiológicas. Es cierto, como señala Cohen, que Aristóteles está interesado en argu-

³¹ Aquí “sustancia” (*ousía*) debe significar “forma”.

³² Cf. Cohen, 1992: 59-60.

mentar que las definiciones deben ser siempre en términos de función, no de materia, pero no es menos cierto que también está interesado en enfatizar que cierto tipo de funciones (como las anímicas) solamente se dan en cierto tipo de sistemas materiales, *i.e.* sistemas orgánicos animados³³. Aristóteles no puede ser más claro al respecto: el alma es una “actualidad” (*i.e.* una “realidad”) primera de un *cuerpo natural* (*sóma fisikón*) que en potencia tiene vida y es de tal índole lo que es orgánico, *i.e.* un *cuerpo natural orgánico* (*organikón*; DA 412a27-b6)³⁴. En *Metafísica* 1040b6-8 Aristóteles parece sugerir que cuando las partes de un cuerpo ejercen su función dentro del cuerpo, es adecuado decir que, realmente, están en posesión de su función y que, por ende, son un cierto tipo de parte que coincide con cierto tipo de órgano. Pero solamente lo son como *partes materiales* de un organismo, independientemente del cual ya no son lo que podrían ser. En efecto, separadas del cuerpo en el cual son capaces de llevar a cabo sus funciones, se convierten en mera materia³⁵. Es cierto, entonces, que Aristóteles describe algunos

³³ Cf. *Metafísica* 1035b14-18, donde Aristóteles argumenta que cada parte, si se define correctamente, no se definirá sin su función (lo cual da en parte la razón a Cohen), pero también sostiene que dicha función no existirá sin sensación, la cual es propia de cierto tipo de sistema material, a saber, un cierto tipo de sistema orgánico (para Aristóteles las plantas también son sistemas orgánicos, pero carecen de sensación que es la marca distintiva del animal; cf. *De Anima* 410b25; 413b2). Además, Aristóteles también está interesado en recordar que “cualquier alma al azar no puede entrar en cualquier cuerpo al azar” (*De Anima* 407b22-23). La afirmación se hace en el contexto de la refutación de la tesis pitagórica de la reencarnación (Aristóteles parece pensar que, según los pitagóricos, el alma podría reencarnar en cualquier tipo de cuerpo), pero es de todas maneras válida para la teoría general del alma que Aristóteles defiende: solamente puede entenderse una forma como “alma” si el compuesto del que es forma es un compuesto natural animado orgánico.

³⁴ Como correctamente señala Charlton, las “expresiones anímicas” se dan en respuesta a la pregunta “¿cuál es su forma?” cuando dicha pregunta surge respecto de objetos materiales (*i.e.* cuerpos) que son naturales, *i.e.* no artefactos o seres inanimados (1995: 246).

³⁵ Como no podía ser de otra manera, el texto es mucho más lacónico; simplemente dice “Es manifiesto que en su mayoría las que parecen ser sustancias también son potencias (o facultades; *dynámeis*): las partes de los animales, pues ninguna de ellas existe separadamente; pero cuando se separan, en ese momento todas ellas existen como materia” (*Metafísica* 1040b5-8; en la comprensión de estas líneas sigo la interpretación de Patzig-Frede 1988: II 298). Un problema no menor es que Aristóteles parece tratar todas las partes del animal —incluidas las partes homeómeras, como “carne” o “hueso”— como si estuvieran definidas por sus funciones y, de este modo, como si se tratara de ítems animados (*i.e.* dotados de alma; en este punto sigo a Whiting, 1992: 77-78).

casos difíciles, en los que las partes son eventualmente capaces de tener una existencia independiente, de manera que son unidades por naturaleza pero no son necesariamente unidades orgánicas (*Metafísica* 1040b10-15); no obstante, las partes del ser vivo tienen unidad solamente en cuanto partes del todo (*i.e.* el cuerpo). Para poner el ejemplo de Aristóteles, una mano es mano en sentido estricto únicamente en la medida en que funciona como tal como parte de la unidad orgánica; separada del todo, se descompone en sus elementos materiales los que solamente gracias a la forma del todo orgánico son capaces de “ser mano”, *i.e.* de ser una parte orgánica de un todo orgánico. La unidad natural, por consiguiente, es la unidad de una sustancia (*ousía*), sustancia cuya forma es el alma.

3. Epílogo: ¿cuán “real” es para nosotros el formalismo platónico-aristotélico?

Uno debería preguntarse ahora qué relevancia tiene la teoría platónico-aristotélica de las formas en nuestro modo de ver el mundo. El impacto más directo del formalismo platónico-aristotélico se dio, obviamente, en la historia de la filosofía posterior y en parte también en la historia de la ciencia (aunque esta distinción nunca es clara en los antiguos, pues filosofía y ciencia no eran todavía por aquel entonces dominios diferentes). Uno de los problemas fundamentales que inaugura el formalismo antiguo es el de los universales, esas entidades abstractas supuestamente existentes, pero cuyo modo de existencia no es nunca completamente claro, no obstante lo cual usamos permanentemente dichos “universales” para conceptualizar el mundo. Ésta es una primera contribución de Platón y Aristóteles a nuestro modo de comprender el mundo: pensamos en términos de estructuras. Advertir que no es lo mismo esta cosa particular del mundo, *i.e.* esta mesa sobre la que apoyo mis papeles, de un particular entendido en términos de clase o tipo (“mesidad”, “ser mesa”) no es trivial, pues me permite categorizar tipos de cosas y distinguir un objeto de otro.

Aunque hacia el final de la sección anterior ya he adelantado la relevancia de la presencia de la teoría aristotélica del alma (o mente) como forma en algunas discusiones contemporáneas de filosofía de la mente, querría concluir señalando otros dos impactos relevantes del formalismo antiguo en la filosofía contemporánea.

1. El filósofo neo-kantiano Paul Natorp publicó un libro notable a comienzos del siglo XX llamado *La teoría de las ideas de Platón: Una introducción al idealismo*³⁶. Son muchas la tesis que discute Natorp en su libro y, entre otras cosas, intenta mostrar que hay razones para entender las formas platónicas en términos del *a priori* kantiano, *i.e.* una *idea* es un ítem paradigmático de algo que es absolutamente independiente de la experiencia. Aunque en la obra no hay una discusión puntual de la noción de *a priori*, es relativamente claro que es eso en lo que piensa su autor toda vez que homologa la idea platónica a la ley (*Gesetz*) o a la “forma de la legalidad en general”³⁷. Como es obvio en el contexto, Natorp no está restringiendo el término “ley” a estatutos legales o a las leyes de la naturaleza; lo que quiere decir con “ley” es cualquier cosa que se “pone” o “establece”³⁸ de modo racional, incluyendo los axiomas matemáticos. En el enfoque kantiano de Natorp ese “poner racional” debe constituir la experiencia (*Erfahrung*), lo cual ocurre cuando los conceptos (puros del entendimiento) se establecen y relacionan con los datos sensibles³⁹. Dado que estas “leyes” (*i.e.* las ideas platónicas) son condiciones de posibilidad de cualquier objeto empírico (esto es, sin ideas o leyes no puede constituirse un objeto de experiencia), deben ser *a priori*. El esquema explicativo es kantiano, pero el paralelo con Platón es importante: los particulares sensibles platónicos dependen de las formas o ideas platónicas para ser lo que son, y éstas no son objetos de experiencia, sino más bien lo que posibilita tales objetos de experiencia.

Seguramente, a Platón nunca se le ocurrió formular el tema en esos términos, pero sin duda hay un núcleo de verdad en el enfoque de Natorp: para que haya mundo (“empírico, se entiende) nuestra mente parece precisar de estructuras que, al menos en principio, entendemos como independientes de los objetos empíricos, estructuras que en un enfoque idealista como el de Natorp o incluso como el de Platón, son

³⁶ Natorp (1903).

³⁷ Natorp (1903): 27-28.

³⁸ Seguramente, Natorp tiene presente la conexión existente en alemán entre *Gesetz* (“ley”) y *setzen* (“poner”, “establecer”).

³⁹ Natorp ya detecta la oposición o contraste (*Gegensatz*) entre la idea y la experiencia en un diálogo platónico probablemente temprano como el *Protágoras* (cf. 1903: 18).

siempre anteriores a los objetos empíricos⁴⁰. La idea, entonces, como forma de la legalidad en general es lo que permite categorizar el mundo en tipos o clases de objetos.

2. Para concluir, comentaré brevemente otra contribución relevante del formalismo platónico. Al concluir mi tratamiento de Platón, mencioné que las formas platónicas son *paradeigmata*, “paradigmas”, “modelos”. En un notable pasaje de la *República* (472c-d) Platón dice lo siguiente:

T10: Por consiguiente, concluí yo, fue en vista de un modelo que estábamos buscando [eso] mismo, *i.e.* qué es la justicia y la persona completamente justa, *en caso de que existiera*, y cómo sería *si existiera*; y a su vez [de manera similar] con la injusticia y la persona más injusta, para que, al poner atención en ellas (*i.e.* en esas personas), cómo se nos aparecerían no sólo respecto de la felicidad, sino también de su contrario, nos viéramos obligados incluso a reconocer respecto de nosotros mismos que quien fuera lo más semejante a ellas, tendrá el sino más semejante o parecido de aquélla (de la felicidad). Sin embargo, no era en vista de esto [que estábamos haciendo eso, a saber], para demostrar que estas cosas eran posibles.

Éste es un texto sorprendente y lleno de problemas (aunque, como en los casos anteriores, sólo me limitaré a comentar lo esencial y a omitir los problemas): lo justo en sí y el modelo de *politela* (forma de organización política o régimen político) son irrealizables, seguramente porque son formas. Como algunos epistemólogos contemporáneos, Platón sostiene que si un modelo es realizable, deja de ser modelo y debe buscarse otro que oficie como tal. Pero la pregunta que uno debería hacerse es cuál es el valor y función de un modelo o paradigma que, además de ser perfecto como una forma, es irrealizable, especialmente en un contexto en el que lo que se quiere es encontrar la manera de organi-

⁴⁰ Según Natorp, la ley de lo lógico es anterior al ser concreto (un descubrimiento que atribuye explícitamente a Platón). Sin duda, la anterioridad en este caso no es temporal, sino lógico-ontológica. Éste es, en opinión de Natorp, el ABC del idealismo (cf. su 1903: 402). Por lo demás, la conexión que establece Natorp entre idea y ley tiene cierto apoyo textual en los diálogos: una idea o forma es para Platón algo que exhibe un cierto orden, de manera que no es raro que vincule las nociones de idea y forma a “orden” (*táxis*), “ley” (*nómos*) y “razón” (*lógos*; cf. *República* 587a y *Filebo* 26b; ambos pasajes son citados por Natorp, 1903: 211; 309).

zar a los seres humanos del mejor modo posible. Lo que a mi juicio es claro en la tesis de Platón es que el mérito de un modelo no tiene nada que ver con la posibilidad de que sea realizado; no hay duda de que los modelos, entendidos como formas, tienen un enorme mérito (al menos en sede platónica), pues constituyen ítems explicativos (siendo esto así, la irrealizabilidad del modelo no tiene nada de peyorativo para Platón, como sí lo tiene para buena parte del sentido común y de los cientistas políticos contemporáneos). A pesar de lo que ya creía el materialismo antiguo y de lo que piensa el materialismo contemporáneo, las formas inmateriales son los factores que, en sentido estricto (como dice Platón en el *Fedón*) explican, causan, dan cuenta de una cosa o de un estado de cosas.

La tesis fuerte de Platón es que no es posible llevar a cabo algo tal y como se lo enuncia en el argumento (*lógos*), porque lo natural es que la acción (*práxis*) se encuentre menos en contacto con la verdad que el discurso (*léxis*)⁴¹. Si esto se reconoce (y el personaje Glaucón en el diálogo, como tal vez algunos de nosotros, lo reconoce), no debe exigirsenos que los modelos o paradigmas se den en la práctica (*érgon*) *absolutamente y tal como se los describía* en el *lógos*. La condición de que sea posible llevar a la práctica el modelo es, una vez más, ser capaz *de acercarse* lo más posible al modelo, que formal y conceptualmente gobierna la construcción que queremos llevar a cabo en la “realidad” (dado que Platón está en las antípodas del pragmatismo, la palabra “realidad” debe ir entrecomillada: para Platón el dominio eidético es, como sabemos, más “real” que el de las ejemplificaciones senso-perceptibles de las formas). Lo sorprendente de este pasaje es, a mi juicio, la intuición filosófica de Platón que le permite advertir que un modelo, si efectivamente lo es, no puede realizarse en los mismos términos en que se lo enuncia. No deja de ser interesante observar que Platón es cuidadoso y matiza su afirmación con los giros “en caso de que existiera, y cómo sería si existiera” (se refiere a la persona completamente justa que sería una especie de ejemplificación sensible de la justicia en sí).

Siguiendo a Platón, uno podría pensar en un sentido “relativo” de realización del modelo: “acercarse lo más posible a él” (ésta es una expresión que, naturalmente, no está exenta de dificultades). Lo que cuenta dentro de la *pólis* platónica sana no es que uno sea completa o perfectamente justo, sino que lo sea lo más posible. Si uno llega a este estado,

⁴¹ *República* 473a1-2.

podrá decir que es justo, y si un número importante de personas reunidas por intereses comunes alcanzan ese estado o condición, se podría decir que el modelo de *pólis* sana se ha realizado. Si esto es así, el modelo platónico tiene, como las ideas kantianas, un valor regulativo: esto es, no es algo que pueda constituir nuestro mundo empírico (ya que es imposible ejemplificar el modelo en cualquier cosa dada de nuestra experiencia). Se trata más bien de que el modelo es imprescindible como una especie de *desideratum* que regula nuestras acciones en el sentido de una meta a la que hay que aspirar. En parte del discurso público actual este enfoque al menos se declama; claro que uno siempre esperaría que se cumpla, aunque más no sea “en la medida de lo posible”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boeri, M. D. “*Mét' áneu sómatos eínai méte sôma ti he psyjé* (Aristóteles, *De Anima* B 2. 414 a 19-20). A Propósito del Alcance de las Interpretaciones Funcionalistas de la Psicología Aristotélica y del Carácter Causal del Alma”. *Elenchos* (Rivista di studi sul pensiero antico) XXX (2009) Fascicolo 1, 53-97.
- “The Stoic Psychological Physicalism: An Ancient Version of the Causal Closure Thesis”. *The New Centennial Review* X N° 3 (2010): 105-132.
- Botter, B. *La Necessità Naturale in Aristotele*. Napoli: Loffredo Editori, 2009.
- Charlton, W. “Aristotle’s Definition of Soul”. En T. Irwin (ed.), *Aristotle. Metaphysics, Epistemology, Natural Philosophy*. New York & London: Garland Publishing, Inc., 1995, 244-260.
- Cohen, S. M. “Hylemorphism and Functionalism”. En M. C. Nussbaum y A. O. Rorty (eds.), *Essays on Aristotle’s ‘De Anima’*. Oxford: Oxford University Press, 1992, 57-73.
- Gómez-Lobo, Alfonso. “Aristóteles y el Aristotelismo Antiguo”. En J. Gracia (ed.), *Concepciones de la Metafísica*. Madrid: Ed. Trotta, 1998, 51-68.
- Irwin, T. *Aristotle’s First Principles*. Oxford: Clarendon Press, 1988.
- Natorp, P. *Platos Ideenlehre. Eine Einführung in den Idealismus*. Leipzig: Verlag der Dürr’schen Buchhandlung, 1903.
- Nussbaum, M. C. y H. Putnam. “Changing Aristotle’s Mind”. En M. C. Nussbaum y A. O. Rorty (eds.), *Essay on Aristotle’s De Anima*. Oxford University Press, 1992.
- Patzig, G. y M. Frede. *Aristoteles. Metaphysic Z. Text, Übersetzung und Kommentar*. München: C. H. Beck’sche Verlagsbuchhandlung, 1988 (2 vols.).
- Putnam, H. “Philosophy and Our Mental Life”. En H. Putnam, *Mind, Language and Reality* (Philosophical Papers, Volume 2). Cambridge: Cambridge University Press (reimpr. de la ed. de 1975), 1995, 291-303.
- Whiting, J. “Living Bodies”. En M. C. Nussbaum y A. O. Rorty (eds.), *Essays on Aristotle’s ‘De Anima’*. Oxford: Oxford University Press, 1992, 75-91. □

ONTOGENIA DE LA FORMA EN LOS SERES VIVOS*

Miguel Concha

Universidad de Chile

Resumen: La forma en los seres vivos se origina en las dimensiones temporales de la ontogenia y la filogenia, utilizando estrategias de tipo determinístico y regulativo. En la ontogenia de los animales, la forma se expresa inicialmente

MIGUEL CONCHA (Montevideo, 1966) es médico-cirujano y doctor en Ciencias Biomédicas de la Universidad de Chile. Profesor titular de anatomía y biología del desarrollo, Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Es director del Laboratorio de Estudios Ontogénicos (LEO), en el cual investiga los mecanismos genéticos y morfogenéticos que subyacen a la generación de forma, estructura y organización funcional durante el desarrollo ontogénico. Investigador y miembro fundador del Instituto de Neurociencias Biomédicas de la Universidad de Chile. Dirección electrónica: mconcha@med.uchile.cl.

Quiero agradecer a Leonel Muñoz, Iskra Signore, Eduardo Pulgar y Eloísa Llorca por sus comentarios e ideas en versiones preliminares de este texto, y a todos los miembros del Laboratorio de Estudios Ontogénicos (LEO) por su apoyo. Nuestra investigación científica es financiada en la actualidad por proyectos de Fondecyt (1120558), la Iniciativa Científica Milenio (P09-015-F), y el Howard Hughes Medical Institute.

* Texto de la conferencia presentada en el ciclo para estudiantes universitarios “Formas de la realidad”, organizado por el CEP el 22 de septiembre de 2011. Véase en esta misma edición la conferencia de Marcelo Boeri sobre la noción de forma en Platón y Aristóteles. Próximamente se publicarán en *Estudios Públicos* las conferencias de Enrique Barros B. y Luis Izquierdo sobre la forma en el derecho y en la arquitectura, respectivamente. (N. del E.)

en las células, las que funcionan como unidades morfogenéticas primordiales o ladrillos generadores de forma, y a partir de ellas se transmite a niveles de organización biológica más complejos tales como tejidos y órganos, para finalmente moldear al organismo completo. El proceso generador de forma no sólo depende de la acción de genes y de su interacción con el medio ambiente, sino que además se rige por los principios generales de la física y las matemáticas, una idea inspirada en el legado de Sir D'Arcy Wentworth Thompson en su libro titulado *On Growth and Form* (1917).

Palabras clave: forma, morfogénesis, biología, ontogenia.

ONTOGENY OF THE FORM OF LIVING BEINGS

Abstract: *The form of living beings has its origin in the temporal dimensions of ontogeny and phylogeny and is the result of deterministic and regulative strategies. In animal ontogeny, form is initially expressed in the cells, which work as primary morphogenetic units or form building blocks, and it is then transmitted from them to more complex levels of biological organization such as tissue and organs, to finally mold the entire organism. The generation of form depends not only on the action of genes and their interaction with the environment, but is also governed by the general principles of physics and mathematics, an idea inspired by the legacy of Sir D'Arcy Wentworth Thompson in his book entitled On Growth and Form (1917).*

Keywords: *form, morphogenesis, biology, ontogeny.*

El concepto de “forma” ha sido abordado por las ciencias biológicas desde distintas perspectivas del conocimiento. En un sentido primordial, forma hace referencia a la figura espacial o geométrica que describe a un ser vivo o a sus partes. Esta idea es ilustrada de manera muy gráfica en uno de los dibujos más difundidos del pintor renacentista Leonardo da Vinci (1452-1519), *El Hombre de Vitruvio* (1487)¹. En esta obra, las dimensiones y proporciones de la figura humana se delimitan por medio de figuras geométricas, simbolizando el papel central de las matemáticas y la física en el entendimiento de los procesos biológicos que dan origen a la forma en los seres vivos. En un sentido más abstracto y siguiendo el pensamiento filosófico aristotélico, la forma tiene la propiedad de definir al ser vivo como un ser “real” en sus diversos grados de determinación, ya sustancial, ya accidental. Un “ser vivo” posee forma si contiene el principio activo que le otorga tal identidad, siendo la naturaleza de este principio el foco central de debate entre las visiones preformacionista y epigenetista². En la primera, la forma biológica se manifiesta y desarrolla como un simple crecimiento de un germen de origen divino, mientras que en la segunda la forma se genera a sí misma a través de la interacción de elementos activos y pasivos otorgados por los progenitores. Hoy en día, la disciplina de la biología del desarrollo³ ha logrado rescatar elementos de ambas visiones y propone que ellas representan dos caras de un mismo proceso.

1. Forma y tiempo en la biología

El concepto de “forma biológica” está íntimamente ligado a la noción de “tiempo biológico”. La forma en un ser vivo se adquiere a través de procesos dinámicos que acontecen en dos dimensiones temporales de naturaleza diversa, conocidas como ontogenia y filogenia. Para

¹ Obra inspirada en un relato de Marco Vitrubio, arquitecto de Julio César, encontrado en los *Diez Libros de Arquitectura*. En el relato se hace mención al cuerpo de un hombre perfectamente apoyado dentro de un círculo (el símbolo divino) y un cuadrado (el símbolo terrenal), como una interpretación geométrica de que el hombre representa un microcosmos.

² Una explicación didáctica de este debate se puede encontrar en *Making Visible Embryos*: <http://www.hps.cam.ac.uk/visibleembryos/index.html>.

³ Rama de la biología que estudia los procesos mediante los cuales los organismos crecen y se desarrollan.

ilustrar este concepto utilizaremos el Tangram, un rompecabezas chino que se basa en formar siluetas ordenando siete piezas geométricas o tans sobre una superficie plana, sin solaparlas⁴. Este juego universal que ha entretenido a niños y adultos durante siglos permite ligar, de manera lúdica, la manipulación concreta de materiales con la formación de ideas abstractas. Además, resalta el hecho de que tanto la ontogenia como la filogenia reutilizan elementos o características previamente existentes para organizar y generar los cambios de forma.

En la Figura N° 1 observamos dos secuencias de Tangram que representan las dimensiones temporales de la ontogenia y la filogenia. La ontogenia contempla el desarrollo de un organismo desde su concepción hasta su muerte, lo cual puede comprender sólo unos días en muchos insectos, décadas en los seres humanos, y cientos de años para el caso de muchas plantas. La filogenia, por otro lado, contempla las transformaciones que las especies experimentan durante su evolución, en una escala de miles a millones de años. Aun cuando la ontogenia y la filogenia acontecen en escalas temporales muy disímiles y poseen diferencias en su “operar y consecuencias”⁵, ellas exhiben sorprendentes similitudes. Por ejemplo, ambas se basan en los principios de “conservación de la organización” y “adaptación al cambio”. Un ser vivo se define como tal en la medida que conserve su organización y que las transformaciones que experimente sean sólo adaptaciones al medio en el cual se desarrolla⁶. Cuando la organización de un ser vivo se altera, éste deja de vivir en la dimensión ontogénica. Si hablamos de evolución, una alteración de la organización significa la extinción de la especie.

El paralelismo entre la ontogenia y la filogenia ha llamado la atención de biólogos y filósofos por siglos⁷. Un icono de esta idea fue el biólogo y filósofo alemán Ernst Haeckel (1834-1919), quien a fines

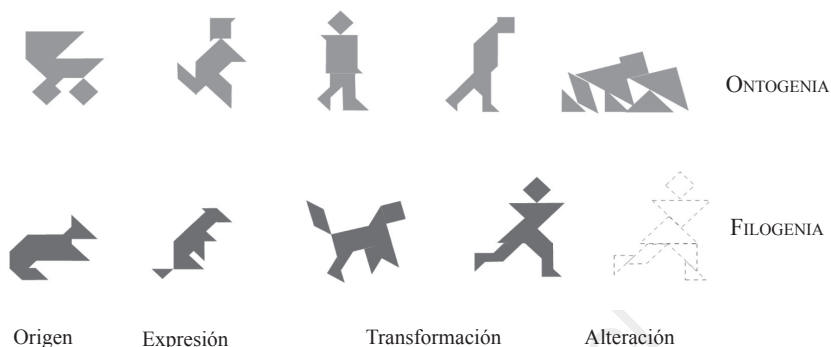
⁴ Los siete tans del Tangram corresponden a cinco triángulos de distinto tamaño, un cuadrado y un paralelogramo romboide.

⁵ En la ontogenia, el individuo existe en el espacio físico y su identidad nunca se interrumpe durante el desarrollo. En la filogenia, la especie sólo existe en el dominio histórico y, a diferencia del individuo, no constituye un componente causal en la fenomenología evolutiva (Maturana y Varela, 1973).

⁶ Los cambios de configuración estructural permitidos en este contexto son sólo aquellos que mantienen intacta la organización del ser vivo.

⁷ Una discusión extensa de este tópico se puede encontrar en Woull (1977).

FIGURA N° 1: DIMENSIONES TEMPORALES DE LA BIOLOGÍA REPRESENTADAS EN DOS SECUENCIAS DE TANGRAM



Nota: La forma exhibe eventos de origen, expresión, transformación y alteración, tanto en la dimensión de la ontogenia como en la filogenia.

del siglo XIX propuso la *teoría de la recapitulación*⁸. En ella, la ontogenia de cada organismo, en particular su desarrollo embrionario, repite la historia evolutiva de la especie a la cual ese organismo pertenece (filogenia). Dicho de otra manera, cada etapa que el organismo atraviesa a lo largo de su desarrollo embrionario corresponde a una de las formas adultas que aparecieron en la historia evolutiva de la especie. Hoy en día la versión literal de esta teoría ha perdido seguidores, en gran parte por el surgimiento de la teoría sintética de la evolución⁹. Sin embargo, el interés formal por entender la relación íntima que se establece entre las dimensiones de la ontogenia y la filogenia ha dado origen recientemente a una nueva disciplina de la biología conocida como Evo-Devo¹⁰.

⁸ Aun cuando los primeros en proponer esta teoría fueron John Hunter (1728-1793) y Carl Friedrich Kielmeyer (1795-1844), fue Ernst Haeckel quien la expuso de un modo sistemático.

⁹ Síntesis de la teoría de la evolución de las especies por selección natural de Charles Darwin, la teoría genética de Gregor Mendel como base de la herencia biológica, la mutación genética aleatoria como fuente de variación y la genética de poblaciones matemática.

¹⁰ Del inglés *evolutionary developmental biology*. Rama de la biología que compara el proceso de desarrollo de diferentes organismos con el fin de identificar los mecanismos del desarrollo que dan origen a cambios evolutivos en los fenotipos de los individuos.

El entendimiento que la ciencia ha alcanzado sobre las bases genéticas del desarrollo embrionario desde una perspectiva comparada entre las especies nos permite comprender hoy que en el proceso evolutivo la filogenia actúa sobre los mismos principios biológicos sobre los cuales se basa la ontogenia, y por lo tanto sus restricciones obedecen a las mismas restricciones impuestas por ella. ¿Cuáles son estos mecanismos y restricciones? ¿Cuáles son las estrategias de la ontogenia para generar forma en los seres vivos?

2. Origen de la forma en los seres vivos

Para ilustrar las estrategias de la ontogenia en la generación de forma, emplearemos la analogía de la “caja negra”¹¹ de la teoría de sistemas, enfocándonos en el grupo de seres vivos conocido como reino animal o metazoos¹². En esta analogía, un organismo en etapas tempranas de su desarrollo atraviesa la caja negra de la ontogenia para dar origen a un individuo adulto (Figura N° 2). Dentro de esta caja negra operan dos estrategias fundamentales para generar forma, conocidas como determinística y regulativa. En todos los animales se dan ambas estrategias, en mayor o menor proporción, por lo que podemos considerar que ellas son dos caras de un mismo proceso.

Las estrategias determinística y regulativa pueden ser distinguidas una de la otra en forma experimental mediante el uso de técnicas embriológicas. La biología del desarrollo se ha preguntado qué ocurre con el organismo cuando una parte de él se remueve o se cambia de lugar (transplanta) en una etapa inicial de su ontogenia.

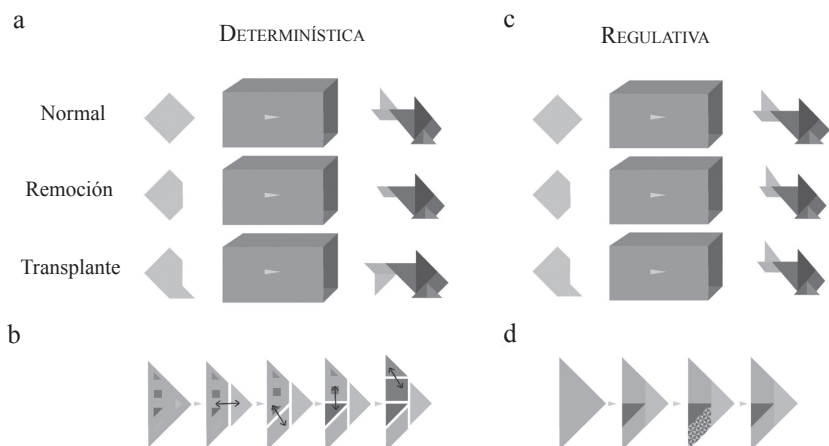
2.1. Estrategia determinística, códigos en mosaico y el origen de la forma

En la estrategia determinística, la remoción de una parte del organismo en desarrollo genera la pérdida de un segmento en el organismo adulto, mientras que el transplante resulta en un cambio de posición del

¹¹ Elemento que es estudiado desde el punto de vista de las entradas que recibe y las salidas o respuestas que produce.

¹² Organismos cuyo cuerpo está constituido por muchísimas células diferenciadas y agrupadas en forma de tejidos, órganos y aparatos. Por ejemplo, los vertebrados, los moluscos y los gusanos (según Real Academia Española).

FIGURA N° 2: ANALOGÍA DE LA CAJA NEGRA DE LA TEORÍA DE SISTEMAS PARA ILUSTRAR LAS ESTRATEGIAS DETERMINÍSTICA (A, B) Y REGULATIVA (C, D) QUE SE DAN EN LA GENERACIÓN DE FORMA DURANTE LA ONTOGENIA DE LOS ANIMALES



segmento transplantado. Esto último se puede observar en el ejemplo del desarrollo de la aleta posterior del pez de la Figura N° 2a. Al observar lo que ocurre dentro de la caja negra de la ontogenia, nos percatamos que al inicio del desarrollo el organismo contiene códigos de destino que se disponen formando un verdadero mosaico (Figura N° 2b). A medida que el organismo se divide en sus distintos segmentos, éstos heredan códigos únicos que le darán identidad dentro del organismo adulto. La herencia de códigos predeterminados junto a una segregación espacial estereotipada asegura que la ontogenia sea invariable de individuo a individuo. Así, al remover un segmento del organismo se removerá a su vez una parte del código con la consecuente pérdida de información en el organismo adulto. De la misma forma, el transplante cambiará el ordenamiento de los códigos, generando un cambio de posición de segmentos definidos en el organismo adulto.

El desarrollo determinístico es característico de muchos animales invertebrados, siendo la lombriz *Caenorhabditis elegans* el caso de la literatura científica mejor descrito. Cabe destacar que la característica altamente determinística del desarrollo de *C. elegans* ha permitido dibujar la ruta que sigue cada una de las células durante la ontogenia, desde

su origen y a través de todas las divisiones que las células experimentan hasta llegar a ser parte del organismo adulto, generando un verdadero árbol genealógico celular.

2.2. Estrategia regulativa, organizadores y el origen de la forma

En la estrategia regulativa tanto la remoción de un segmento como el trasplante no afectan el resultado final del proceso ontogénico (Figura 2c). Esta propiedad de adaptarse a la interferencia tiene su origen en el mecanismo utilizado para otorgar información a cada uno de los segmentos del organismo en desarrollo. A diferencia de lo observado en la estrategia determinística, en la estrategia regulativa no existen códigos de destino organizados en mosaico dentro de la caja negra de la ontogenia (Figura 2d). En cambio, la información se va generando a partir de la interacción entre las partes. Por ello, la posición que cada segmento adopte dentro del organismo en desarrollo jugará un papel fundamental en su destino final, ya que condicionará el tipo de interacciones que podrá experimentar durante la ontogenia. En resumen, la forma no está pre-determinada en la estrategia regulativa sino que se genera a partir de la interacción de sus componentes. Esto permite que tras la manipulación experimental (remover o transplantar un segmento) el sistema sea capaz de adaptarse y recuperar su condición inicial, siguiendo un curso normal de desarrollo ontogénico. Este tipo de desarrollo es característico de los animales vertebrados¹³, dentro de los cuales nos encontramos los seres humanos.

La característica central de la estrategia regulativa, es decir, la capacidad de generar forma a través de la interacción de sus componentes, fue demostrada experimentalmente en embriones de anfibios por el científico alemán Hans Spemann (1869-1941) y su esposa Hilde Mangold, en estudios pioneros que permitieron la obtención del Premio Nobel de Medicina en el año 1935¹⁴.

¹³ Animales cordados que tienen esqueleto con columna vertebral y cráneo, y sistema nervioso central constituido por médula espinal y encéfalo (Real Academia Española).

¹⁴ Hans Spemann fue un embriólogo experimental y maestro de técnicas de microcirugía en huevos de anfibio que estudió medicina en la Universidad de Heidelberg y zoología en el Instituto Zoológico de la Universidad de Würzburg. Sus estudios fundaron la teoría de inducción embrionaria por organizadores embrionarios, permitiendo el desarrollo de la ciencia moderna de morfogénesis experimental.

Los anfibios, al igual que otros animales vertebrados, se desarrollan a partir de una célula única. En los estadios iniciales, esta célula se divide rápidamente hasta dar origen a un embrión con miles de células más pequeñas de apariencia semejante, el cual sufre cambios dramáticos de forma que le confieren un aspecto alargado, con una cabeza, tronco y cola claramente definidos. Spemann y Mangold evidenciaron que una región discreta del embrión temprano de anfibio exhibe los primeros cambios de forma y coincide espacialmente con aquella zona donde más tarde se formará el eje central del embrión. Al transplantar esta región, denominada “labio dorsal del blastoporo”, hacia una región aún no diferenciada de otro embrión de características similares, Spemann y Mangold observaron la formación de un embrión secundario unido al embrión principal. El hallazgo principal de ambos investigadores fue percatarse que el embrión secundario contenía células provenientes de la zona que recibía el trasplante y no del trasplante en sí mismo. Es decir, este simple experimento demostraba que el trasplante era capaz de producir señales que instruían a la zona vecina que lo albergaba a cambiar su destino original y formar un embrión nuevo. El descubrimiento de esta región inductora o *centro organizador* sentó las bases para el entendimiento del proceso central de la estrategia regulativa, conocido como inducción celular, mediante la cual un grupo de células del embrión puede cambiar el destino de otras células.

Hoy se entiende que existen distintos centros organizadores que participan durante el desarrollo y que la actividad coordinada de ellos es finalmente responsable de generar la forma característica del embrión. Estos centros organizadores producen señales moleculares que son capaces de difundir, incluso alcanzando largas distancias, generando respuestas discretas en las células que las reciben, las que muchas veces dependen de la concentración de la señal que difunde. En ese último caso, las señales se denominan *morfógenos*. El biólogo inglés Lewis Wolpert¹⁵ utilizó la bandera francesa para ilustrar cómo a partir de un número reducido de señales de tipo morfógeno se pueden generar patrones más o menos complejos. En su ejemplo, un morfógeno es producido por un centro organizador, difunde y genera una gradiente decre-

¹⁵ Académico e investigador de biología aplicada a la medicina en el Departamento de Anatomía y Biología del Desarrollo del University College de Londres. Ha publicado, entre otros libros, *The Triumph of the Embryo* (1991) y *Principles of Development* (1998).

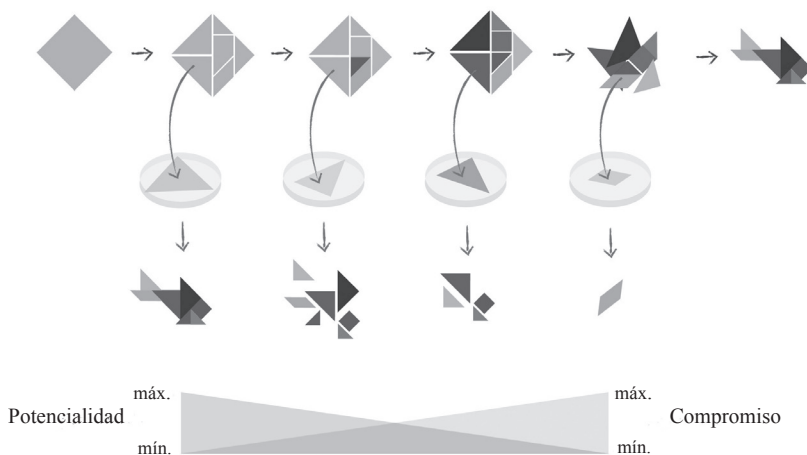
ciente de concentración. Aquellas células que reciben concentraciones altas del morfógeno responden adquiriendo un color azul, aquellas que leen concentraciones intermedias se vuelven blancas, mientras que las que reciben bajas concentraciones se tornan rojas. En su conjunto, la combinación de los tres tipos de respuesta genera un patrón espacial de bandera francesa.

2.3. Combinando las estrategias determinística y regulativa en la ontogenia

Hemos descrito que existen dos estrategias fundamentales en el origen de forma, y que todos los animales las usan en mayor o menor proporción. Pero ¿cómo se combinan ambas estrategias en un organismo en desarrollo? Para ilustrar este punto utilizaremos la secuencia de Tangram de la Figura N° 3. Extraeremos un segmento del organismo en distintas etapas de su ontogenia, y nos preguntaremos qué es capaz de originar este segmento si se desarrolla en un ambiente aislado del organismo que le dio origen.

Podemos observar que un segmento extraído en etapas muy tempranas de la ontogenia es capaz de generar un organismo completo (totipotencialidad) y que, a medida que transcurre la ontogenia, esta capacidad se va perdiendo gradualmente, pudiendo dar origen en una primera instancia a todos los segmentos pero no al organismo completo (pluripotencialidad), luego sólo a parte de los segmentos (oligopotencialidad) para finalmente ser capaz de originarse solo a sí mismo (unipotencialidad). Este comportamiento es característico de la gran mayoría de los animales vertebrados, incluyendo a los seres humanos. Por lo tanto, el inicio de la ontogenia es por naturaleza regulativo, donde sus componentes exhiben una alta potencialidad, y por lo tanto poseen un muy bajo compromiso a dirigirse hacia un destino en particular. A medida que la ontogenia avanza, la potencialidad se va perdiendo y el compromiso va siendo cada vez mayor, por lo que la estrategia determinística cobra una mayor relevancia. En un organismo adulto tenemos una combinación de ambos tipos de estrategias. Por un lado, todos los tejido diferenciados de nuestros órganos, como el cerebro, los huesos y la piel, tienen un alto compromiso y eso permite mantener su organización morfológica y funcional. Sin embargo, al mismo tiempo, en casi todos nuestros tejidos, con algunas excepciones como el sistema nervioso, existe una continua regeneración de los componentes y por lo

FIGURA N° 3: COMBINANDO LAS ESTRATEGIAS DETERMINÍSTICA Y REGULATIVA EN EL DESARROLLO ONTOGÉNICO DE UN ANIMAL.



tanto en estos tejidos habitan elementos con una alta potencialidad que permiten organizar esta regeneración. Estos elementos se conocen como células madre.

Estudios de las últimas décadas han demostrado que el “origen” de la forma a través de las estrategias determinística y regulativa depende en gran medida de la acción de factores genéticos y de su interacción con el medio ambiente durante la ontogenia. Uno de los ejemplos más demostrativos de este concepto proviene de los experimentos de manipulación genética realizados en la mosca *Drosophila melanogaster*. En ellos se demostró que al afectar la función de genes específicos se podía alterar la generación de forma en el embrión, y que este efecto podía ser extenso o discreto de acuerdo a la función del gen dentro de una escala jerárquica de actividad. Por ejemplo, los genes denominados “maestros” ocupaban la posición más alta en la jerarquía y coordinaban globalmente la función de muchos otros genes, los que a su vez modulaban la acción de otros factores genéticos en lugares más restringidos del embrión. Al final de esta jerarquía se encontraban los genes de la morfogénesis, que son los responsables directos de los cambios de forma y, por lo tanto, permiten que la forma se “exprese” durante la ontogenia. Los mecanismos que estos genes emplean para

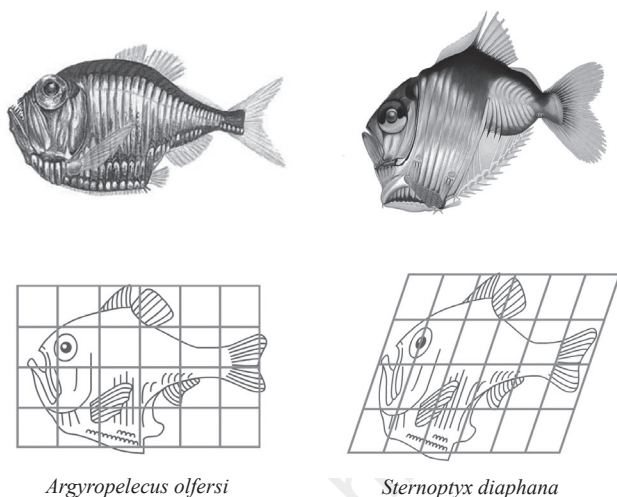
expresar la forma en los seres vivos aún no se entienden a cabalidad, sin embargo, se sabe que sus efectos se rigen de acuerdo a las leyes de las matemáticas y la física.

3. Expresión de la forma en los seres vivos

El biólogo y matemático escocés Sir D'Arcy Wentworth Thompson (1860-1948) fue pionero de la matemática biológica y publicó en 1917 su libro seminal titulado *On Growth and Form*, el cual ha servido de inspiración para muchas generaciones de biólogos y matemáticos, y en particular para quienes trabajan en las fronteras de las disciplinas. En este libro, Thompson explora de manera descriptiva y sin ahondar en explicaciones mecanicistas, el posible papel que juegan las matemáticas y la física en la determinación de la forma y la estructura de los seres vivos. En una de sus secciones más difundidas denominada "Sobre la teoría de la transformación, o la comparación de formas relacionadas", Thompson mostró que las diferencias de forma entre especies de animales relacionados pueden explicarse por medio de transformaciones geométricas relativamente simples. Por ejemplo, dos especies de peces submarinos de la familia *Sternoptychidae*, que en lo superficial parecen muy diferentes, pueden ser transformadas una en la otra mediante transformaciones cartesianas (Figura N° 4). A partir de esta observación y numerosas otras, dentro de las que destacan la comparación de la espiral de la concha de distintos caracoles, Thompson sugiere que el cambio evolutivo producido entre especies sería el resultado de cambios en la gradiente, velocidad o el tiempo de desarrollo, los que generarían cambios de los espacios morfológicos de acuerdo a principios físicos y matemáticos.

Los estudios de Thompson se reconocen como pioneros en establecer una relación entre la biología, las matemáticas y la física, ya que en su época no existían métodos para inferir o medir directamente las fuerzas mecánicas involucradas en los procesos de generación de forma. Hoy en día es posible visualizar los cambios de forma durante la ontogenia en un organismo completo, y en muchos casos inferir, o directamente medir, las fuerzas mecánicas que gobiernan los distintos procesos generadores de forma. Por medio de estas aproximaciones se ha comprobado que fenómenos físicos, en particular del campo de la

FIGURA N° 4: TRANSFORMACIÓN CARTESIANA ENTRE DOS ESPECIES RELACIONADAS DE PECES DE LA FAMILIA STERNOPTYCHIDAE.



Nota: La deformación de una malla cartesiana impuesta sobre la especie *Argyropelecus*, la cual demarca un denominado espacio morfométrico, cambia la forma externa de esta especie en aquella de la especie *Sternoptyx*. (Ilustración modificada de Thompson, 1942)

mecánica¹⁶, juegan un papel central en la expresión de la forma resultante de la ontogenia. ¿Cómo se manifiestan esos fenómenos mecánicos en la morfogénesis de un animal?

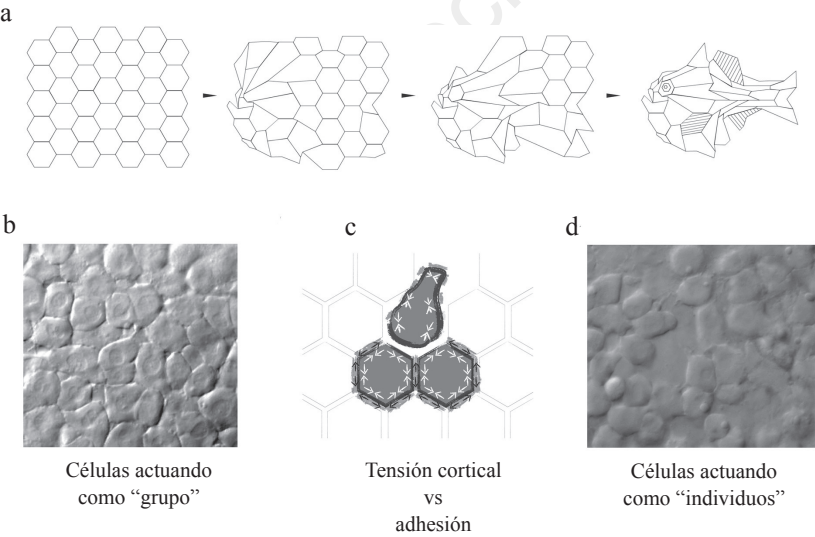
Para responder esta pregunta nos valdremos de uno de los peces submarinos utilizados por Thompson, y realizaremos un viaje virtual hacia la conformación cartesiana inicial de su ontogenia (Figura N° 5a). Este viaje hipotético nos sirve de analogía para resaltar tres conceptos centrales del proceso de expresión de forma biológica. Primero, que la conformación cartesiana inicial de la ontogenia contiene unidades primordiales sobre las cuales actúan las estrategias determinística y regulativa para permitir la expresión y transformación de la forma. Estas unidades morfogenéticas están conformadas por células, las que actúan como verdaderos ladrillos generadores de forma. Segundo, que al comienzo del proceso generador de forma no existe una representación

¹⁶ Rama de la física que trata del equilibrio y del movimiento de los cuerpos sometidos a cualquier fuerza (Real Academia Española).

en miniatura del resultado final de la ontogenia, sino que la forma final aparece como resultado de cambios progresivos que experimentan las unidades morfogénéticas durante el proceso de desarrollo. Y tercero, que los cambios de forma que se originan en cada una de las unidades morfogénéticas se transmiten a niveles de organización biológica más complejos como tejidos y órganos, para de esta manera moldear los cambios de forma del organismo completo (Figura N° 5a).

Los principios que gobiernan la expresión de forma en las unidades morfogénéticas primordiales del embrión se basan en el entendimiento que las células se pueden comportar de dos maneras distintas durante la ontogenia. Por un lado, pueden organizarse como grupos y formar tejidos, expresando los cambios de forma de manera coordinada,

FIGURA N° 5: EXPRESIÓN DE LA FORMA EN LAS UNIDADES MORFOGENÉTICAS PRIMORDIALES DE LA ONTOGENIA



Nota: (a) Viaje virtual entre la configuración cartesiana inicial y final de *Argyropelecus olfersi*. En el arreglo inicial (izquierda), cada uno de los hexágonos representa una unidad morfogénética primordial que durante la ontogenia sufre transformaciones que impactan la forma del organismo completo. (b-d) En las unidades morfogénéticas primordiales, las células exhiben dos tipos de comportamiento, como grupo (b) y como individuos (d). En ambos casos, los cambios de forma que ellas experimentan son el resultado del balance existente entre las fuerzas mecánicas de tensión (flechas blancas) y adhesión (flechas negras) (c).

como un todo. Este comportamiento contrasta con el otro tipo en el cual la célula se comporta como un individuo, cambiando de forma y desplazándose de manera autónoma con respecto a su entorno. Durante la ontogenia, una misma célula o unidad morfogénica primordial puede transitar por ambos tipos de comportamiento en distintas etapas, y de ello dependerá su contribución a la expresión de forma en el organismo. En ambos tipos de comportamiento, los cambios de forma que las células experimentan se pueden explicar por fenómenos de tipo físico/mecánico. La forma que una célula adopta es el resultado del balance de dos fuerzas contrapuestas. Una de ellas es la tensión cortical, que depende de una malla contráctil que se encuentra en la corteza de la célula y cuya contracción tiende a hacer que la célula adopte una forma esférica. La otra es la fuerza de adhesión de la célula con su entorno vecino, que pueden ser otras células o una matriz acelular, la que hace que la célula adopte formas más complejas. Así, aquellas células que muestran un balance de fuerzas en favor de una adhesión estable con su entorno, forman agrupaciones compactas tipo tejidos y adoptan formas poligonales. Por otro lado, las células que establecen adhesiones más inestables y que muestran gran dinámica en su tensión cortical son capaces de adquirir formas más redondeadas y cambiantes, y separarse de los tejidos para adoptar un comportamiento migratorio. En este contexto, el papel que juegan las estrategias determinística y regulativa, las que están bajo el control de factores genéticos, será finalmente modular el balance entre tensión y adhesión en las distintas unidades morfogénicas de la ontogenia, y asimismo coordinar la transmisión de estos fenómenos mecánicos a niveles más complejos de organización biológica, impactando la forma del organismo completo. La simpleza de esta idea, que hoy cautiva a embriólogos experimentales, hace honor al postulado original de Sir D'Arcy Wentworth Thompson sobre el papel de las matemáticas y la física en la morfogénesis biológica:

“Células y tejidos, conchas y hueso, hojas y flores, son tantas porciones de la materia, y es en obediencia a las leyes de la física que sus partículas se han movido, moldeado y conformado”.

On Growth and Form (1917)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaout, Rima y Didier Stainier. "Developmental Biology: Physics Adds a Twist to Gut Looping". *Current Biology*, Vol. 21, pp. R854-R857, 2011.
- Camazine, Scott, Jean-Louis Deneubourg, Nigel Franks, James Sneyd, Guy Theraulaz y Eric Bonabeu. "Self-Organization in Biology". Princeton University Press, 2001.
- Gilber, Scott y Anne Raunio. *Embryology: Constructing the Organism*. Sinauer Associates, Inc. Publishers, 1997.
- Hutson, Shane y Xiaoyan Ma. *Mechanical Aspects of Developmental Biology: Perspectives On Growth and Form in the (Post)-Genomic Age*. IOP Publishing, Phys. Biol, Vol. 5, pp. 015001, 2008.
- Lawrence, Peter y Michael Levine: "Primer: Mosaic and Regulative Development: Two Faces of One Coin". *Current Biology*, Vol. 16, pp. R236-R239, 2006.
- Maturana, Humberto y Francisco Varela. *De Máquinas y Seres Vivos. Autopoiesis: La Organización de lo Vivo*. Editorial Universitaria, 1973.
- Pough, Harvey. *Vertebrate Life*. Prentice Hall, Fourth Edition, 1996.
- Thompson, D'Arcy Wentworth. *On Growth and Form* (a new edition). Cambridge University Press, 1942.
- Wolpert, Lewis. *Principles of Development*. Oxford University Press, second edition, 2002.
- Would, Stephen Jay. *Ontogeny and Phylogeny*. Harvard University Press, 1977. □

Ernesto Ottone y Jorge Navarrete: *Debatiendo sin ira*
(Santiago: Catalonia, 2012).

UNA CUESTIÓN DE TONO

Arturo Fontaine

Me senté en un sillón de mi departamento y de repente había terminado *Debatiendo sin ira* (Catalonia, 2012). Se me acabó tan rápido... Después caí en la cuenta del tremendo mérito que era eso. Una conversación política —una más de las miles y miles que me han tocado en mi vida— me había absorbido por completo, al punto de que no sabía cuánto rato había pasado.

¿Por qué captura así este libro? Porque asistimos a una conversación honesta. Las preguntas de Jorge Navarrete, por supuesto, son inteligentes y a ratos muy incisivas. Pero sobre todo, son preguntas verdaderas. Jorge Navarrete no busca lucirse ni exagerar ni plantear cuestiones alambicadas. No hay narcisismo alguno en quien interroga sino un volcarse por completo al asunto mismo. Las preguntas son todas sencillas, pero reales. Son las preguntas que todos queremos hacerle a Ottone.

Y Ottone, por su parte, contesta en el mismo plano, sin estridencias, sin golpes de efecto, a veces, con ironía, pero siempre con una sabiduría humilde. Una humildad auténtica que no proviene de un deber ser, sino de haber vivido como comunista comprometido el esplendor y el desplome de la utopía comunista, de haber conocido el triunfo y

ARTURO FONTAINE. Escritor. Director del CEP y profesor del Departamento de Filosofía de la Universidad de Chile. afontaine@cepchile.cl.

el fracaso en la política democrática, y la opresión bajo la dictadura. Una humildad que proviene de haber experimentado el dolor en carne propia. En fin, una humildad que nace de haber estado en el epicentro del Poder, de conocer sus grandezas y miserias, vericuetos y vicisitudes, y de haber experimentado sus límites. Porque si hay algo que transmite Ottone sin decirlo es eso: las restricciones que inevitablemente cercan a quien está en el poder. Desde fuera, conquistar el poder parece que lo permitirá todo. Desde adentro, la cosa se ve al revés. Ottone ha conocido las impotencias del poder y habla desde ahí. Su mirada y su tono es descarnado y dismantela el anhelo utópico. Porque las utopías políticas siempre sobredimensionan el poder del poder.

En tal sentido, ironiza, por ejemplo, a quienes critican la timidez de los gobiernos de la Concertación y separan a los “gradualistas impenitentes” de los “audaces frustrados”. (Generalmente son los “audaces frustrados” quienes plantean así las cosas.)

Ottone fue un dirigente comunista importante, fue presidente de la Federación Mundial de la Juventud Democrática, organización internacional que agrupaba a las juventudes de los partidos comunistas. Y en esa calidad recorrió diversos lugares del mundo. “Mi rompimiento”, cuenta en este libro, pasa por la invasión de la Unión Soviética a Afganistán, el golpe de Estado prosoviético en Polonia, la guerra entre China y Vietnam —dos países comunistas hermanos—, la Camboya de Pol Pot “donde estuve inmediatamente después de su caída y me tocó presenciar horrorizado los efectos de un genocidio en nombre de la revolución”, y en África “el paso exultante del colonialismo opresor a la libertad y de la libertad al hambre y la corrupción” (p. 101). No estamos hablando de problemas teóricos. Ottone da aquí testimonios personales.

Pareciera que Ottone se decepciona primero de la vía revolucionaria, es decir, en términos marxistas pasa a ser un reformista. “Sabemos que la experiencia del socialismo real, que pude vivirla personalmente, terminó generando un igualitarismo lleno de privilegios para los notables del régimen y clausurando buena parte de las libertades” (p. 81). Ante la violencia y sus frutos valoriza el gradualismo y la vía pacífica. Los “derechos burgueses”, la “democracia formal” cobran a sus ojos un sentido muy real y concreto. Protegen la vida, protegen el pluralismo, enmarcan la libertad, permiten la democracia. Si la ruptura revolucionaria no da pie a la construcción de formas democráticas, viene a continuación el horror de las violaciones a los derechos humanos. En el

libro, Ottone vuelve sobre esto varias veces y, al mismo tiempo, insiste en la fragilidad de las instituciones democráticas.

Luego viene un paso sin duda más difícil. Navarrete hábilmente lo lleva explicarlo. Es lo que, siguiendo a Ottone, podríamos llamar “el caso del unicornio, del animal que no existe”. Dice Ottone: “Si nos atenemos a las formas históricas hoy existentes, tú puedes tener democracia y capitalismo, y también dictadura y capitalismo. El unicornio, el animal que no existe, es el que combina democracia y socialismo real o economía centralmente planificada. La historia es implacable al respecto” (p. 83). Por lo tanto, si queremos democracia vamos a tener que aceptar el capitalismo.

Ottone no se detiene a demostrar por qué los regímenes comunistas no logran construir democracias. Pero el lector puede inferir del caso del unicornio, que al destruir el capitalismo destruyen la posibilidad de que haya democracia. Con todo, es claro que hay instituciones específicamente políticas cuya ausencia deriva en dictadura y que se dan por sabidas. A mí, como lector, me hubiera gustado un poco más de desarrollo en este punto. Por otra parte, la justificación del capitalismo aparece sólo en función de la democracia. Ottone no se ocupa de explicar por qué el capitalismo crea riqueza, permite combatir la pobreza y, como ha ocurrido en Chile, ensancha las capas medias. También se da por sabido. Tampoco se muestra sociológicamente lo que una sociedad capitalista significa en términos de procesos de individuación y pluralismo en el campo ético-cultural, por ejemplo. Nada hay sobre la cuestión del consumismo y la alienación, temas clásicos que siguen dando vueltas... O sobre el *ethos* capitalista y la sociedad chilena. ¿Ha echado raíces o no?

¿Nos gusta esta ciudad con *malls*? Pienso que nadie quiere un *mall* al frente de su casa, o que el *mall* destruya un paisaje natural o urbano muy valioso. Pero estoy convencido de que de hecho la inmensa mayoría quiere poder ir al *mall*. Un intelectual no debe decir esto: creo que buena parte de la población siente que su presencia es un paso civilizatorio. Las ciudades tradicionales se constituyen en torno a la plaza, la iglesia, el mercado. El *mall* es un mercado y, a la vez, una plaza protegida. Pero muchos dirigentes de la Concertación y muchos intelectuales no se sienten cómodos con una sociedad capitalista como la que los gobiernos de la Concertación han procurado.

Algo parecido me ocurre con la defensa que hace de la obra de la Concertación en el campo socioeconómico. Se menciona, por cierto, el enorme cambio “como diría el viejo Marx, en las condiciones materiales de existencia”, “lo que parecía inalcanzable tendió a alcanzarse”, se habla del “salto en el nivel de vida y las expectativas” (p. 11). Pero yo hubiera esperado más cifras reveladoras, algunos datos impactantes para mostrar de qué estamos hablando en materias de crecimiento y pobreza, por ejemplo. Mal que mal la pobreza pasó del 45,1% en 1987 al 13,7% el 2006. La pobreza extrema o indigencia era de 17,4% el 87 y llegó al 3,2% el 2006. Son logros impresionantes. La inflación que era 26% en 1990, en 1995 ya era de un dígito y llegó a ser del 1,5% el 2009. Se podría decir que la Concertación derrotó la inflación. En materia de desigualdad, en cambio, no ha habido cambios; ni mejora ni empeoramiento. Aquí, claro, hay un gran desafío pendiente.

En particular, yo quería ver una explicación de qué políticas hicieron posible ese crecimiento y esa reducción de la pobreza. Esta “nueva sociedad” que pasa de un ingreso de 6.000 dólares per cápita a cerca de 12.000 dólares per cápita no cayó del Cielo; es el resultado de ciertas políticas que los gobiernos de la Concertación propugnaron. A veces, venciendo grandes dificultades y contra la corriente. Uno quisiera saber cuáles, en la visión de Ottone, fueron las esenciales. Y cuáles sería necesario mantener en un futuro gobierno.

Una buena conversación se hace corta, uno quiere seguir y cuando ha terminado uno tiene la sensación de que la conversación recién comienza. Es lo que pasa con este libro. Uno quiere que continúe, que se exploren además otros temas, en fin, que los amigos no se separen todavía y sigan hablando. El lector espera en este caso una próxima conversación, unas segundas partes. Estas impresiones más quisieran tentarlos.

Por cierto, así como la democracia admite diversos sistemas de gobierno y una enorme variedad de sistemas electorales (piensen un momento en lo peculiar que es el sistema electoral norteamericano, por ejemplo), de la misma manera el capitalismo admite toda una gama de modalidades. No es lo mismo el capitalismo sueco que el de Singapur.

Ottone se ve como un socialdemócrata y cree que la socialdemocracia debe “repensar profundamente [...] cómo producir en el mundo de hoy la síntesis de igualdad y libertad de la que fue portadora en el pasado” (p. 47).

Los tres problemas de hoy

Dado ese marco, diría que Ottone ve tres problemas centrales en el Chile de hoy. A su juicio, se ha cerrado un ciclo político y se inicia uno nuevo que requiere algo así como un nuevo pacto político.

El problema número uno es la desigualdad

Esta “deformidad” es la expresión que usa. “Si tú entras al décimo decil y te vas a los últimos centiles, la acumulación de la riqueza es gigantesca, desmesurada” (p. 73). “Hoy día el eje de la política debe desplazarse necesariamente al tema de la creación de una sociedad menos desigual” (p. 49). La solución pasa por una importante reforma tributaria. Sin embargo, no se detiene a esbozar las características de dicha reforma. Critica, por insuficiente, la reforma tributaria del gobierno actual. Menciona, a modo de ejemplo, la educación como destino de los fondos. A uno se le despierta la curiosidad: quisiera saber con qué prioridades, con qué criterios básicos debieran asignarse esos fondos recaudados. Y qué esperar de ellos en términos de reducción de las desigualdades y a qué plazo.

Problema número dos, la crisis de los partidos

Para Ottone aquí parece estar el meollo del problema actual: “Se requiere que los partidos de centro-izquierda se renueven hasta el tuétano” (p. 38). Los partidos políticos no han estado a la altura. Propone primarias a todos los niveles, nueva ley de partidos que abra los partidos y facilite la rendición de cuentas, un cambio del sistema electoral. La democracia de hoy no es una democracia de masas sino “una democracia de opinión pública”. Sostiene que “el progresismo de mañana va a ser un progresismo de los individuos, complejo y opinante, las personas no entregarán una adhesión incondicional, a una idea, a un partido y menos a una ideología”. La renovación planteada va incluso más allá de lo político y se debe abrir un “debate sobre la ética reformadora. Lo importante es repensar esa cosa común, ese espacio compartido de la centro-izquierda y no provocar un mosaico fragmentado de sensibilidades que viven identidades sectarias y estériles o grupos asociados solo en torno a cuotas de poder” (p. 41).

Navarrete le plantea una crítica que algunos hacen al gobierno de Michelle Bachelet: su “gobierno ciudadano” y su estilo favorecen su propia popularidad en desmedro de los partidos, “dejando a la clase política tradicional como la principal responsable de los males que menoscaban el debate público” (p. 17). Ottone estima injusta esa crítica. El deterioro de los partidos venía de antes. Celebra la forma en que manejó la economía en tiempos de bonanza, gracias a lo cual pudo realizar una eficaz política contra-cíclica y de protección social cuando vino la crisis económica mundial. “Eso fue muy bien comprendido por la gente”, afirma. Es decir, se mantuvo la política de balance estructural iniciada en el gobierno de Ricardo Lagos. A ella se debe, en importante medida, la solidez y prestigio de la economía chilena. Y más adelante, en lo que podría ser su idea central a este respecto: “Los gobiernos de la Concertación son lo mejor de la Concertación” (p. 33).

Problema número tres, la mala memoria

Hay una polémica implícita en el libro. Ottone está criticando a quienes vaticinan que el sistema socioeconómico imperante colapsó, se derrumbó y añoran un nuevo tipo de organización política y socioeconómica por definir. Las inmensas marchas estudiantiles del 2011 detonaron este descontento y lograron indudable resonancia en la sociedad. ¿Hay un clima revolucionario o pre-revolucionario, quizás?

Ottone no está de acuerdo. Sugiere que muchos estudiantes, nacidos en democracia, ignoran lo frágil que es la democracia y lo difícil que es construirla. Es crítico de algunos aspectos de lo que hizo la Concertación, por ejemplo, en educación superior.

Mi impresión es que ni se intentó siquiera tomar medidas para impedir que universidades sin fines de lucro, de hecho, fueran empresas con fines de lucro. Esta conducta abusiva contraria al espíritu de la ley de ciertos mercaderes de la educación ha sido uno de los motores del movimiento estudiantil.

La rapidísima expansión de la matrícula universitaria se publicitó como un gran logro y en ello el CAE, el sistema de préstamos con aval del Estado para estudiantes de las universidades privadas —con y sin fines de lucro— ha jugado un papel. Surgió un mercado de universidades “sin fines de lucro” que comenzaron a transarse en cientos de millones de dólares como si fueran cadenas de supermercados. Un rector en

entrevista a *Qué Pasa* llegó a decir que el negocio se parecía mucho al del *retail*... Gran parte de las familias, incluso familias muy pobres, con inmenso sacrificio, han financiado parcial o totalmente los estudios universitarios de sus hijos en el convencimiento de que eso les aseguraba un futuro muy superior al de sus padres y al que les esperaba si no lo hacían. Era lo que las autoridades y los expertos prometían. Se creyó que el empresario capitalista financiado por el Estado iba a cumplir el sueño de “la universidad para todos”. Bueno, el sueño empieza a cumplirse y los resultados empiezan a percibirse. Dostoievsky habló en su tiempo de que se había creado velozmente en Rusia “un proletariado de bachilleres”. Esa fue, a su juicio, la incubadora del nihilismo revolucionario. No pienso que la situación en Chile sea esa, pero conviene tener presente a Dostoievsky.

El asunto tiene que ver, por cierto, con la movilidad social y afecta incluso la legitimidad del sistema. Se argumentó que como las desigualdades de ingresos estaban muy vinculadas al título universitario, aumentando los títulos universitarios iba a disminuir entonces la desigualdad. El supuesto era que la calidad de la formación universitaria y su costo fueran adecuados. Bueno, estudios recientes de rentabilidad hechos por Sergio Urzúa en el CEP indican que algo del 40% de los titulados cuando ya están en el mundo laboral no recuperan la inversión que les significaron esos estudios universitarios, es decir, “salen para atrás”. La promesa no se cumple para ellos. Buena parte de nuestras universidades son caras y malas. El sistema universitario está mal diseñado y su corrección será difícil políticamente y onerosa para el Fisco. Se requiere cirugía mayor. El movimiento estudiantil puso el dedo en la llaga.

Nada se dice en este libro sobre el financiamiento compartido, una reforma clave introducida por un gobierno de la Concertación y que cuenta con gran respaldo en la sociedad, según lo muestra el comportamiento de los padres y su opinión en las encuestas. El financiamiento compartido, por una parte, permitió aumentar los recursos, amplió la libertad de los padres al permitirles aportar a la educación de sus hijos, consiguió colegios más afines a su visión de mundo y contribuyó mucho a la diversidad del sistema educacional. Pero por otra, acentuó la segregación y les ha dado una ventaja económica a los colegios particular-subsuencionados *vis-à-vis* las escuelas y los liceos públicos. ¿Cómo evalúa Ottone hoy esta política? Se trata de una innovación de la Concertación que está en el corazón de la protesta estudiantil.

Una cuestión de tono

Con todo —y esto vale también para las demás omisiones que he señalado— uno siente adónde va Ottone: no está tan preocupado en esta conversación de los contenidos, de examinar o proponer políticas específicas. Más bien de lo que trata en este libro sencillo y lúcido es de algo más fundamental, aunque a primera vista no lo parezca. Es una cuestión de tono. A lo que de verdad Ottone atribuye importancia es al tono en que se plantean las propuestas y discusiones.

Creo que quien mejor ha combinado en nuestra época el conocimiento y la mente del intelectual con la destreza para discernir lo adecuado en el aquí y ahora en el día a día de la política es Ernesto Ottone. A esa virtud, a esa inteligencia en la acción, Aristóteles llamó “frónesis”. Lo que desde su cultura, su inteligencia, su experiencia, su sabiduría quiere corroer es un cierto modo mesiánico de entender la política. Y eso calza bien con su convicción de que la democracia es antes que nada un conjunto de procedimientos.

Diría que el mensaje de Ottone es sutil y es profundo: lo esencial en política es el tono y los procedimientos. Nos lo dice un viejo zorro de la política.

Y a los profetas que vaticinan el derrumbe de la obra de la Concertación y hablan de la revolución por venir, Ottone les recuerda con ironía la frase de Marx en el *18 de Brumario de Luis Bonaparte*, la revolución del segundo Napoléon, el pequeño, de Napoleón III. Dice Marx: “la historia sucede primero como tragedia y después como farsa”. Concluye Ottone: ahora “hay que cuidarse de la farsa” (p. 101). □