

# ESTUDIOS PÚBLICOS

N° 68

PRIMAVERA

1997

---

**Eric Anderson**

*La línea media*

**E. D. Hirsch, Jr.**

*Crítica de una cosmovisión*

**José De Gregorio**

*Propuesta de flexibilización de las comisiones de las AFP*

**Álvaro Donoso**

*Los riesgos para la economía chilena del proyecto que modifica la estructura de las comisiones de las AFP*

**Salvador Valdés**

*Libertad de precios para las AFP:  
Aún insuficiente*

**Ernst U. von Weizsäcker**

*Desafíos del medio ambiente  
y respuestas políticas*

**Fabián M. Jaksic, Pablo A. Marquet y  
Héctor González**

*Una perspectiva ecológica sobre el uso  
del agua en el Norte Grande*

**Felipe Larraín B. y Paola Assael M.**

*El ciclo político-económico en Chile en el  
último medio siglo*

**Carlos Huneeus**

*La modernización de un partido político:  
La CDU de Alemania Federal*

**Hugo Frühling y Luis Sandoval**

*Percepciones de inseguridad y realidad  
delictual en tres comunas de Santiago*

**Fernando Coloma y Gonzalo Edwards**

*Análisis económico de la localización de  
viviendas sociales*

**Carlos Franz**

*Donoso, final abierto*

---

**Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine**

*El futuro en riesgo: Nuestros textos  
escolares*

**Loreto Fontaine y Bárbara Eyzaguirre**

*Por qué es importante el texto escolar*

**A. Cussen, A. Edwards, A. Fontaine T.,  
D. Gallagher, A. Inglis, S. Montecino  
y H. Montes**

*Reflexiones y experiencias sobre  
la enseñanza del castellano*

**R. Baeza, B. Eyzaguirre, S. A. Hojman,  
M. I. Icaza, J. Soto, M. Vial y A. Vial**

*Reflexiones y experiencias sobre  
la enseñanza de las matemáticas*

CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS

## LA LÍNEA MEDIA\*

**Eric Anderson**

¿Cómo aprendemos y cómo, en consecuencia, debemos enseñar? Docente de larga trayectoria y ex rector de importantes y exitosos colegios británicos, Eric Anderson señala en estas páginas cuáles son, según su experiencia, los elementos indispensables para que un sistema escolar cumpla con sus objetivos fundamentales: “educar bien a toda la población y muy bien a los más capaces”. Anderson defiende el derecho de los más capaces a una educación de excelencia, y cree firmemente que en el colegio los jóvenes deben hacer contacto con las cumbres de la cultura humanística.

“**A**hora bien, lo que yo quiero son Hechos. No enseñe usted a estos niños sino Hechos. Sólo Hechos se necesitan en la vida. No plante usted otra cosa y arranque todo lo demás. Las mentes de seres razonables sólo se pueden formar sobre Hechos: ninguna otra cosa va a servirles jamás. Con este principio educo a mis propios hijos y con este principio educo a estos niños. ¡Aténgase a los Hechos, señor!

---

ERIC ANDERSON. Rector de Lincoln College, Oxford University. Anteriormente fue rector de los colegios Eton (1980 y 1994), Abingdon (1970-1975) y Shrewsbury. Ha publicado diversas obras literarias acerca de Walter Scott. Miembro del directorio de la Royal Shakespeare Company Foundation y ex presidente de la Johnson Society.

\* “The Middle Ground”, conferencia presentada en el Centro de Estudios Públicos el 4 de agosto de 1997. Traducida del inglés por *Estudios Públicos*.

*Estudios Públicos*, 68 (primavera 1997).

La escena se desarrolla en una sala de clases como una bóveda, desnuda, sin adornos, monótona, y el índice cuadrado del personaje que habla acentúa sus observaciones subrayando cada frase con una raya marcada en la manga del maestro. La postura terca del personaje, su gabán cuadrado, sus piernas cuadradas, hombros cuadrados (incluso su mismo corbatín, aferrado al cuello con incómoda tirantez igual que un porfiado hecho, como lo era), todo contribuía al énfasis.

—En esta vida no hace falta otra cosa que Hechos, señor; ¡nada más que Hechos!

El que hablaba y el maestro, y la tercera persona adulta que estaba presente, todos retrocedieron un poco y pasearon la mirada por el plano inclinado de pequeñas vasijas dispuestas en orden, ahí mismo, listas para que se les vaciaran galones imperiales de hechos y quedar llenas hasta el borde.

—Niña número veinte —dijo el señor Gradgrind—, déme su definición de un caballo.

(Sissy Jupe, ante esta petición, se asomó atemorizada.)

—¡Niña número veinte incapaz de definir un caballo! —dijo el señor Gradgrind para concitar la atención de todos los pequeños recipientes.

—¡Niña número veinte no tiene a su haber ningún hecho relativo a un animal de los más comunes! Algún niño que dé una definición de un caballo. ¡Bitzer, usted!

El índice cuadrado, moviéndose aquí y allá, se detuvo de pronto en Bitzer, quizás porque tocó que éste se encontraba sentado donde alumbraba el mismo rayo de sol que, luego de entrar por una de las ventanas sin cortinas de la sala alba de cal, irradiaba a Sissy. Sus ojos fríos casi no habrían parecido ojos sino por las cortas pestañas que al contrastar con algo más pálido que ellas expresaban su forma. Tenía la piel tan malsana y desprovista de todo color natural que parecía que si se la hiriera brotaría sangre blanca.

—Bitzer —dijo Thomas Gradgrind—, defina un caballo.

—Cuadrúpedo. Graminívoro. Cuarenta dientes, a saber, veinticuatro molares, cuatro colmillos y doce incisivos. Pelecha en primavera; en países pantanosos pierde también las pezuñas. Cascos duros, pero hay que herrarlos. La edad se conoce por señas en el hocico.

Así habló (y más también) Bitzer.

—Ahora, niña número veinte —dijo el señor Gradgrind—, ya sabe lo que es un caballo.”

En la parodia humorística que hace Dickens de la educación inglesa del siglo XIX, las críticas implícitas quedan claras. Se trata de una escuela

inhumana, en la que a los alumnos se les priva hasta del nombre y se les rebautiza con números. Se sientan en filas bien ordenadas, despojados a la fuerza de toda vida, energía y color. Lo que se les enseña son hechos no sólo concretos sino inútiles. Definir un caballo, como lo hace Bitzer, es jugar con las palabras. La niña número veinte conoce en realidad los caballos, aunque no pueda definirlos: su padre es el encargado de cuidar los caballos en un circo y ella ha trabajado con ellos a lo largo de toda su corta vida. Pero en esta sala de clases las palabras, no la realidad, son el objeto de la educación.

Este capítulo inicial de *Hard Times* une a Dickens con uno de los bandos de un debate educacional que tiene una larga y distinguida tradición y que continúa hasta el día de hoy. Se inició, a lo menos, con Rousseau. Como se sabe, Rousseau tenía una visión romántica de la naturaleza humana, en especial de la naturaleza del niño. Pensaba que el hombre es un ser bueno por naturaleza, amante de la justicia y el orden; que no hay perversidad natural en el corazón humano y que los primeros movimientos de la naturaleza son siempre acertados; que el niño es bueno de nacimiento, que la educación debe ser lo más natural posible, que al niño no se le debe obligar a aprender sino que debe descubrir lo que necesite y quiera saber llegado el momento de querer o necesitar saberlo. Lo que se infiere, en consonancia con el famoso dicho de Rousseau: "l'homme est ne libre, et partout il est en fers", es que la sociedad se vale de la educación como una de sus herramientas de opresión, de modo que ya no es una ventana abierta a un mundo mejor sino una de las cadenas con que se ata al niño en crecimiento para impedir que se desarrolle. La civilización no perfecciona la naturaleza sino que la corrompe.

A quienes hemos vivido con niños será difícil convencernos de que todos los niños son buenos de nacimiento. "La trama de nuestra vida", dice Shakespeare, "es de hilos mezclados: hay buenos y malos juntos". En ese sentido los niños son iguales al resto de nosotros: el niño es hijo del hombre y los niños tienen su parte de pecado original igual que nosotros.

Es curioso que las opiniones de Rousseau, cuyos cinco hijos fueron entregados a un orfanato para su crianza y educación, hayan tenido alguna influencia en su propia generación y las posteriores. Pero así ha sido y lo mismo vale respecto de las ideas de otros primeros pensadores progresistas en educación, como Pestalozzi y Froebel. La visión libertaria de Rousseau en tal materia también despertó un eco entre los pioneros del Nuevo Mundo. Henry Adams dijo que "aborrecía la escuela" y que "en conjunto aprendió más [...] en la vieja granja de Quincey". Emerson, a su vez, opinaba que había más que aprender en la granja y en los bosques que en el aula, y

Thoreau pensaba algo parecido. Esta visión romántica de que la naturaleza es preferible a la sociedad atrae a una parte de todos nosotros. Pero habría que preguntarse si la civilización de Grecia y Roma fue en realidad una aberración lamentable, comparada con Italia y Grecia en estado natural, y si la Europa del siglo XVIII, con todos sus adelantos en las artes, el comercio, las manufacturas y la vida civilizada corrompía tanto como Rousseau quisiera hacernos creer. Uno podría concordar con Adams y Emerson en el sentido de que a un pueblo pionero atareado todavía en domesticar el yermo rugiente, muchas veces le pudiera haber parecido más adecuada la educación práctica en el campo y los bosques; pero no queda claro que semejante educación campestre hubiera podido preparar mejor a los norteamericanos modernos para transar bonos en Wall Street o dirigir una expedición al planeta Marte.

Dickens no inició un debate nuevo. Mucho antes de *Hard Times* ya se había trazado la línea entre la enseñanza formal del conocimiento, por una parte, y un enfoque más liberal y centrado en el niño, por la otra. Las escuelas del siglo XIX no siguieron las doctrinas de Rousseau; en cambio, en nuestro siglo, las voces que predicaban contra un enfoque demasiado formal en la educación, contra el aprendizaje de memoria y la búsqueda del conocimiento, como cosas diferentes a la adquisición de destrezas, se han levantado cada vez más resonantes y llenas de confianza. En los treinta últimos años, más o menos, aquellos enfoques más liberales, al menos en los Estados Unidos y Gran Bretaña, se han convertido en la ortodoxia moderna. No han ganado del todo la partida, porque no todos los maestros están convencidos de ello, y muchos colegios conservan sus métodos ya probados, pero los efectos se notan en todo el sistema escolar de ambos países. Dondequiera encontremos referencias a la “creatividad” y “autoexpresión”, a “proyectos” y “actividades multidisciplinarias”, a “participación grupal” y “enseñanza a grupos de aptitudes mixtas”, y no a hechos (y esas referencias aparecen casi por doquier en las descripciones de los colegios británicos y estadounidenses), estamos en el territorio de lo que en esta conferencia llamaré la ortodoxia moderna.

Tengo la intención de proponer que esta ortodoxia moderna que ha tenido efectos tanto malos como buenos, se halla a punto de desacreditarse, al menos en Gran Bretaña, y que no es el modelo que conviene imitar en Chile en un momento en que se procura revigorar el sistema educativo de cara al siglo XXI. Señalaré que, en realidad, no es preciso optar entre educación basada en los conocimientos y educación centrada en el niño, tampoco entre métodos formales e informales. Mi opinión es que toda educación debe centrarse en el niño —en el sentido de que el núcleo de

todo el asunto es lo que necesita el niño y cuál es la mejor manera en que puede adquirirlo—, y lo que buscamos nosotros, y no sólo el especialista en educación de corte liberal, se entrega mejor, no con los métodos informales y la autoexpresión que aquél preconiza, sino con una mezcla de métodos formales e informales y con un aprendizaje riguroso basado en los conocimientos. Ésa es la línea media que pienso que debemos adoptar. Pero, primero, una aclaración. En asuntos de educación yo no tengo títulos académicos. No soy versado en filosofía de la educación; de hecho, todas mis lecturas de textos académicos sobre educación son, en el mejor de los casos, fragmentadas. En Oxford, no pertenezco al Departamento de Educación sino a la Facultad de Inglés. Puedo hablar aquí como un practicante, recién jubilado de ser director, sucesivamente, de tres colegios de éxito razonable. Ustedes podrán pensar que no tengo nada que hacer en un seminario académico tan distinguido como éste, y bien puede que tengan razón. Es un poco como venir a una conferencia sobre “Los desagües en el siglo XX” y encontrarse con que el conferenciante es el fontanero de la universidad.

Mis opiniones sobre la educación escolar proceden de mi experiencia más que de la lectura, y las ofrezco sin más títulos que mi convicción personal de que ellas nos señalan la dirección correcta. Si no les agrada lo que digo, pueden tildarlo de prejuicio y olvidarlo. Si les agrada, espero dejarles algunas reflexiones de cómo aprendemos y cómo debemos enseñar y evaluar, de los elementos indispensables de todo sistema escolar, de la relación que hay entre la educación de elite y la igualdad social, y, por último, sobre la necesidad de alzar la vista, de vez en cuando, por encima de los problemas inmediatos del día.

Una escuela, dijo el gran doctor Samuel Johnon en la primera edición de su *Diccionario de la lengua inglesa*, es “una casa de disciplina e instrucción”. Él mismo había sido maestro de escuela, aunque no con mucho éxito, y el orden en que se refiere a la disciplina y a la instrucción no es fortuito. Sabía, como lo saben todos los que enseñan con éxito, que sin un ambiente disciplinado es difícil aprender. La sala en que se encontraban Bitzer y la niña número veinte era un lugar disciplinado. Allí, por lo menos, era posible aprender. Yo no veo cómo aquellas salas en que los alumnos se sientan en grupos alrededor de unas mesas, la cuarta parte de ellos de espaldas al maestro y la mitad de costado, mirándose unos a otros en lugar de concentrarse en la materia que se explica, van a ser igualmente efectivas como lugares de aprendizaje. En un artículo que apareció últimamente en el *Daily Telegraph* se narra la anécdota de una clase que debía realizar un proyecto sobre la Inglaterra victoriana, para lo cual los alumnos dispusieron sus pupitres en hileras. Al terminar el proyecto descubrieron que habían

aprendido mucho mejor en esa forma y optaron por mantener los pupitres dispuestos en filas. El aprendizaje prospera en un ambiente disciplinado.

Aprender es también una tarea ardua y decir lo contrario sería hacer un flaco servicio a maestros y alumnos. El aprendizaje académico no brota naturalmente como las hojas en el árbol. No es una actividad primaria, como lo es aprender a caminar o aprender a hablar, dos cosas tan naturales que los bebés las aprenden por sí solos. El aprendizaje académico es de otra índole. Es aprendizaje secundario, un proceso artificial que no se puede abandonar a las solas luces de la naturaleza. La ortodoxia moderna que sostiene que hay que esperar que el niño esté listo para aprender a leer es interpretar mal la naturaleza de la lectura. Leer no es tan natural como hablar y, por sí solos, algunos niños sin duda nunca estarán listos para leer, así como, si se les deja solos, en su mayoría nunca estarán listos para aprender álgebra o latín. Hay que enseñarles a leer así como hay que enseñarles a sumar y restar.

Lo mismo sucede con el aprendizaje de un idioma extranjero: no se puede confiar en que exponer al niño a un idioma nuevo durante unas pocas horas semanales va a lograr el mismo resultado que exponer a un bebé a su primer idioma. No se puede, en realidad, aprender un segundo idioma sin pasarse horas enteras frente a un texto de gramática. Recuerdo haber entrevistado a un muchacho estadounidense de trece años que quería asistir por un año al Abingdon School mientras su padre pasaba su año sabático en Oxford. Le expliqué que los demás alumnos ya habían estudiado dos años de francés. “Eso no importa”, dijo, “ya estudié francés”. “Dime algo en francés”, le dije. Silencio. “No puedo”. “Bueno, di buenos días en francés”. “No llegamos a eso”, dijo. “Entonces, ¿qué aprendieron?” “Bueno, señor, supongo que hicimos una especie de exploración general del idioma”.

No existe un camino dorado para aprender un idioma, ninguna manera fácil de aprenderlo sin trabajo. “Ninguna cosa grande”, dijo Ruskin, “se obtuvo jamás sin esfuerzo”, y eso rige para casi todo lo que aprendemos en el colegio. Si bien los que creen en la ortodoxia moderna han objetado implícitamente esa opinión, supongamos que es un terreno común entre nosotros. ¿Qué sigue ahora?

Primero, se sigue que debemos iniciar la educación lo más temprano posible. Los jesuitas decían que si tenían a un niño durante los siete primeros años de su vida les pertenecía para siempre, y todos nos hemos asombrado de la rapidez con que nuestros hijos o nietos aprendieron sus primeras destrezas en los dos primeros años de vida. Nadie querría privar a los jóvenes de su juventud, pero tampoco debemos subestimar su necesidad de

aprender. Yo siempre preferiría un jardín infantil que alentara a los niños a aprender letras y números antes que uno en que se dedicaran sólo a jugar. El sistema francés de las *écoles maternelles* da, al parecer, una verdadera ventaja (al contrario de los programas llamados *head-start* de los Estados Unidos, destinados a niños de sectores pobres, que no son quizás lo bastante estrictos); y los alemanes, suizos y japoneses se parecen en que cuentan con que los alumnos aprendan mucho en los primeros años de primaria. Los japoneses incluso ponen a algunos niños en kindergarten a los 14 meses, pero entre nosotros pocos estarían dispuestos a llevar las cosas tan lejos.

Fuera del sentido de logro que trae el aprendizaje, me parece que hay dos motivos más para estimular un comienzo precoz.

El primero es que la ventaja que se obtiene es permanente; si uno aprende a leer temprano, lee más libros y durante los primeros años de colegio lee libros más avanzados que los demás. Como dijo Jefferson: “No se pierde el tiempo que se ocupa en fabricar herramientas para el futuro”, y quienes leen a temprana edad tienen los medios para fabricar más herramientas.

El segundo motivo es social o político. A quienes enseñan en colegios no les cuesta discernir la diferencia que hace el tener un buen hogar. Si en el ambiente que se respira en casa hay libros, música y conversación, el alumno, incluso antes de entrar al colegio, acumula un capital intelectual. Los que vienen de un hogar de este tipo siguen acumulando su capital intelectual durante toda su educación, la mayor parte derivado del aprendizaje escolar, pero buena parte otra vez del hogar. Cuando fui director de un colegio cerca de Oxford, donde muchos alumnos venían de hogares muy cultos o científicos, una y otra vez observé que la ventaja que otorga un buen hogar no era sólo una ventaja inicial sino que continuaba creciendo. Algunos niños de hogares menos aventajados no cumplían su potencial aparente; en cambio, otros, de hogares más favorecidos, muchas veces respondían con fuerza y superaban las expectativas. En otras palabras, la brecha se agrandaba. Por ese motivo, yo diría que es de alta prioridad que los niños de hogares menos aventajados entren al colegio lo más pronto posible y aprendan a leer cuanto antes para que puedan acumular sus propios depósitos de capital intelectual y mantengan la brecha lo más angosta posible.

¿Qué más sigue para nosotros que estamos en la línea media? Queremos que las escuelas recuerden que su primera tarea es enseñar lo fundamental. Ya en 1861 un informe de una Comisión Real declaraba: “Cuanto antes abandonemos la idea de que toda la educación de nuestro pueblo se



debe dar forzosamente antes de que la gente salga a trabajar, mejor". Bueno, todavía no la abandonamos. No salimos del colegio educados. Con suerte, saldremos preparados para seguir aprendiendo. Lo que necesitamos del colegio es conocimiento suficiente y conocimiento suficiente de cómo hacer las cosas (suficiente saber práctico\*) para que podamos iniciar el proceso vitalicio de la autoeducación. En la ortodoxia moderna de los últimos decenios ha estado de moda despreciar el aprendizaje de conocimientos factuales y enfatizar, en cambio, la adquisición de destrezas. En Gran Bretaña, por ejemplo, en el Informe Pears, escrito en los años 30, se hacía incipiente en una educación de "actividad y experiencia y no de conocimientos que hay que adquirir y datos que hay que almacenar". Aquí se nota otra vez la crítica implícita del señor Gradgrind.

Lo ideal es que la sabiduría (o al menos la capacidad de pensar) sea la gran cúspide de la educación. No es fácil alcanzarla y muchos no la alcanzan nunca. Pero hay metas menos ambiciosas que además valen la pena alcanzar. Dos de ellas son el conocimiento y el saber práctico. Ellos tienen importancia propia, pero también se sitúan en el camino de las destrezas y, más allá, del conocimiento superior; no se los puede pasar por alto. La educación escolar, pues, debe entregar conocimientos y saber práctico, tanto por sus propios méritos como porque ayudarán a los mejores alumnos a subir más alto.

En términos generales, cuanto más sepamos más fácil nos resultará establecer las relaciones que nos ayudarán a resolver problemas complejos. Einstein ya sabía mucho de matemáticas y de física antes de proponer su teoría de la relatividad. Crick y Watson no hubieran podido dar el salto mental que los llevó a la estructura del ácido desoxirribonucleico si no hubieran estado sumergidos ya en el estudio de la genética. Estos ejemplos extremos dan a entender que una verdad parecida puede regir para los escolares. Si el fin de la educación es la sabiduría (o la capacidad de pensar), el camino para llegar a ella es la adquisición de conocimientos y saber práctico. Los colegios, como dije, existen para darnos la base de nuestra educación: esa base es el conocimiento.

Los maestros, pues, deben enseñar hechos. Hasta ahí estamos con el señor Gradgrind, pero en la Línea Media queremos que enseñen algo más que hechos. Las universidades japonesas se quejan, por ejemplo, de que sus alumnos no quieren discutir ni pensar por sí mismos, ni proponer una idea original. Las escuelas deben comenzar por enseñar conocimientos, pero los conocimientos son áridos sin el saber práctico, sin la capacidad *simple* de

---

\* *Know-how*, en el original en inglés, se ha traducido aquí y más adelante como saber práctico. (N. del T.)

usar los hechos que tenemos y la capacidad más *refinada* de refutar, de reflexionar, de pensar por nosotros mismos. A medida que avanza la educación, que trepamos por el colegio y seguimos a la universidad, estas destrezas adquieren más y más importancia. Pero debemos comenzar a cultivarlas en el colegio. La época escolar no es demasiado temprano para comenzar a sentir la emoción de aprender. La mayoría de las cosas que valen la pena pasarán de largo al lado nuestro si nadie nos las presenta. Si los profesores no nos despiertan el interés por la elegancia de las soluciones matemáticas o la fascinación con las propiedades de la luz y del calor, es poco probable que demos con ellas por nuestra cuenta. Y si no logran contagiarnos su entusiasmo por Shakespeare o Molière, Cervantes o la historia anterior al siglo actual, esos libros permanecerán cerrados para la mayoría de nosotros. Con las ideas difíciles y con los grandes maestros del pasado, con la gran literatura y con la historia y la cultura de épocas que no conocemos bien, necesitamos ayuda. Como dice Lopakin en el *Jardín de los cerezos*, de Chejov: “Nadie me enseñó nunca nada, por eso no aprendí nunca nada”.

Es tarea del maestro, y muchas veces también su dicha, introducir a sus alumnos a libros que no leerían por cuenta propia y enseñarles cómo leerlos.

¿Deben nuestros colegios de la Línea Media evaluar a los alumnos para averiguar lo que han aprendido? A los seguidores de la ortodoxia moderna les desagradan las pruebas. Es cierto que en un mundo ideal todo alumno aprendería todo lo que se le pidiera que aprenda y trabajaría con ahínco para dominarlo, pero en realidad la prueba o el examen que aparece en el horizonte concentra la mente juvenil (y también, de paso, la del maestro, cuya reputación depende del desempeño de sus alumnos). No estoy de acuerdo con la ortodoxia moderna que estima que toda competencia es nociva. En mi experiencia, a los muchachos adolescentes no hay nada que les guste más. Compiten enérgicamente en fútbol o natación. Puesto que son competitivos por naturaleza, el profesor haría bien en aprovechar ese hecho en vez de desear que la naturaleza humana fuera diferente. Aquí nos apoya Bertrand Russell: “No creo que los seres humanos corrientes puedan ser felices sin competición, pues la competición, desde los orígenes del hombre, ha sido el acicate de la mayoría de las actividades serias”.

Las pruebas permiten saber en qué situación se está. Mi experiencia indica que los jóvenes no se desaniman porque no son los primeros, sólo pierden la motivación cuando no saben cómo les está yendo. Si salen bien en una prueba con puntaje, ganan más en confianza y autoestima que con

todas las alabanzas del profesor. Las pruebas y el resultado que obtiene cada uno en ellas les muestra cuál es el nivel de exigencia y cuánto les falta aún para alcanzarlo. Todo el que se prepara para nadar o correr o remar en las Olimpiadas se somete constantemente a pruebas contra el tiempo. El cronómetro es un instrumento indispensable para mejorar la velocidad. Las pruebas constituyen un instrumento de igual valor en los colegios y seguiremos usándolas en nuestra Línea Media. Hace más de un siglo, un ministro británico, a quien se le preguntó si estaba de acuerdo con los exámenes competitivos para optar a cargos en la administración pública, respondió: "Por lo menos eliminan a los imbéciles".

No hace falta llegar a tal extremo, pero de que las pruebas y exámenes alientan la corrección y el aprendizaje, y mejoran las normas académicas, no me cabe duda. Los sistemas educativos europeos más logrados exigen que los alumnos alcancen los niveles correspondientes a su curso al término del año escolar, antes de pasar al curso siguiente. Los suizos, por cierto, piensan que esa es una de las claves de su éxito.

En nuestra Línea Media, ¿vamos a tener exámenes locales o nacionales? Las costumbres varían con los países. Algunos tienen un examen nacional para todos los que egresan del colegio. Los países federales, como Australia por ejemplo, prefieren exámenes propios en cada estado. Inglaterra tiene una serie de comisiones examinadoras que toma exámenes a niveles supuestamente idénticos. En los Estados Unidos hay un sistema que, me parece, es el más evolucionado de todos, en que los colegios gradúan a sus propios alumnos y el ingreso a la educación superior depende de organismos que administran pruebas de aptitud académica (SATs), basadas en la inteligencia más que en los logros. Está claro que tanto la geografía como la historia determinan muchas veces la decisión que adopta un país en esta materia. En mi opinión, si las circunstancias lo permiten, el examen central, nacional, es la mejor solución. Es la forma más segura de fijar normas y garantizarlas en todo el país.

Un sistema nacional de exámenes exige algún tipo de programa básico nacional. En términos generales, eso me parece una ventaja y es un hecho que muchos de los países de mayor éxito siguen ese camino: Francia, por ejemplo, y buena parte de los países del Extremo Oriente. Suiza tiene un programa para cada cantón. Inglaterra adoptó hace poco, por primera vez, un programa nacional. No se ha hecho lo mismo en los Estados Unidos, lo que constituye un obstáculo para cualquier intento de mejorar los resultados nacionales, y una dificultad aún más grave para aquellos alumnos que se trasladan de una zona a otra durante su época escolar.

No obstante, el peligro de un programa nacional es que puede apuntar demasiado bajo. De hecho, lo que se exige es el mínimo aceptable. Es posible que ayude a mejorar los resultados en las escuelas más pobres, pero se corre el riesgo de empeorarlos en las de mejor nivel. Es importante, entonces, que los colegios tengan la facultad de enseñar más que el programa nacional y de llevar a los alumnos más aventajados, por lo menos, a zonas intelectuales superiores. La mejor manera de hacerlo es elaborar un programa nacional que ocupe cuatro quintas partes de la semana, pero que permita que cada colegio utilice el resto del tiempo como lo estime conveniente.

Todos los países encaran un problema en cuanto a la educación de elite, y aquí tengo que reconocer que los apóstoles de la ortodoxia moderna se negarán a acompañarme en mi Línea Media. En este momento estamos todos empeñados en algo que nunca antes se intentó en materia de educación: educar bien a toda nuestra población y muy bien a los/las jóvenes más capaces. El éxito se muestra esquivo. Los japoneses han resuelto el problema de enseñar bien a todos, pero no están convencidos de que les dan lo mejor a sus alumnos de elite. Inglaterra educa muy bien a los mejores (contar con 65 ganadores del Premio Nobel da a entender que algo estaremos haciendo bien) y menos bien a los alumnos promedio e inferiores al promedio. Estados Unidos, con una cantidad considerablemente mayor de Premios Nobel, tiene resultados parecidos, si bien su excelente sistema universitario compensa las deficiencias del nivel escolar. Francia anda mejor con su elite. Suiza, posiblemente, tiene el mejor resultado general.

Puesto que el poder intelectual es la única garantía de competitividad internacional en el siglo XXI, la educación de los más capaces es vital para todo país desarrollado. Se necesitan tres cosas, en mi opinión, para la educación de una elite académica a nivel escolar. La primera es que todo profesor debe reconocer la capacidad sobresaliente en cuanto aparezca y cuidar de ella de inmediato. Los muy capaces se aburren pronto si la vida académica les resulta demasiado fácil y necesitan desde temprana edad un mayor estímulo. La segunda es que, durante su paso por el colegio, deben encarar el desafío constante de estudiar otras materias o estudiar más a fondo aquellas que los demás desarrollan a nivel normal. La tercera es que se les debe enseñar, en lo posible, junto con alumnos de igual capacidad superior.

La ventaja de concentrar alumnos de aptitudes semejantes en el mismo colegio, o al menos en la misma sala, es que entonces podemos concentrarnos en hacer algunas cosas realmente bien. Como todos ellos desean más o menos lo mismo, podemos formar un *ethos*, acumular cono-

cimientos especiales y tomar en cuenta las fortalezas de cada uno. Todo esto resulta mucho más difícil en un colegio que no hace distinciones o en una sala de clases donde asisten juntos alumnos con diversas aptitudes, y donde el maestro tiene que tratar de serlo todo para todos y quizás termine sin satisfacer a ninguno. El sentido común y la observación común señalan que los alumnos progresan cuando están en la grata compañía de quienes comparten los mismos intereses, el mismo deseo de aprender y la misma capacidad para avanzar a un ritmo parecido. Es interesante que en Gran Bretaña hasta los apóstoles más resueltos de la enseñanza no diferenciada por niveles de capacidad (uno de los principios más firmes de la ortodoxia moderna de los años sesenta) ahora permiten que a los niños se les enseñe en grupos de capacidad aproximadamente similar cuando se trata de ramos difíciles como, por ejemplo, matemáticas e idiomas extranjeros. Cuesta creer que lo que resulta necesario en esos ramos no sea preferible también en historia, geografía y literatura.

El argumento que se esgrime habitualmente en apoyo de las clases conjuntas es que los más capaces estimulan a los menos capaces. Los resultados escolares, lamentablemente, no son inmunes a las leyes de la gravedad: es más fácil que bajen, no que suban. Un muchacho de un buen colegio de enseñanza conjunta, a quien entrevisté hace un par de años, me dijo:

—La enseñanza conjunta es difícil para los que quieren aprender. Uno se queda atrás a causa de los menos capaces.

—¿Y qué pasa con los alumnos que están al medio? —pregunté.

—A ellos les puede ir bien, fue la respuesta. Pero solamente si los menos capaces no echan a perder el colegio para todos.

Los menos capaces pronto descubren, en una clase igualitaria, de enseñanza conjunta, que no todos han nacido iguales y, lo que no es raro, a veces quieren desquitarse. Los jóvenes inteligentes no avanzan en un clima cultural de hostilidad o indiferencia hacia los intereses intelectuales. En cambio, en un ambiente propicio se acicatean unos a otros. Que vayan a colegios especiales o que asistan a clases especiales dentro de colegios conjuntos no tiene tanta importancia como el hecho de que sus compañeros sean similarmente capaces y tengan los mismos intereses. Ellos deben formar su propio centro de excelencia.

La ortodoxia moderna tiende a desaprobarnos la educación de elite. En mi opinión las elites nada tiene de malo, siempre que sean abiertas, esto es, que el acceso a ellas dependa sólo del talento, no de la riqueza ni de la influencia. Tampoco es antidemocrático educar a las elites de manera distinta. La auténtica igualdad en educación no significa dar a todos la mis-

ma educación, sino dar la educación adecuada para cada uno. En países como Inglaterra se da por sentado que quienes tienen necesidades especiales —los discapacitados o los retardados mentales— deben recibir un trato diferente. Aquellos con necesidades intelectuales merecen la misma consideración. E incluso tal vez merezcan más consideración aún, puesto que más adelante sus países van a recibir una contribución desproporcionadamente mayor de su parte.

De paso, la educación de elite es muy importante para los educandos que provienen de hogares menos favorecidos, porque son los que tienen más que ganar. Para ellos, la educación es la escala para ascender y lograr prosperidad y realización. Es el mejor regalo que una sociedad democrática puede hacer a sus miembros de menores ingresos.

Hasta aquí me he concentrado en una visión más bien mundana de la educación. Se ha puesto el acento en el conocimiento y el saber práctico, en los colegios como artífices de cimientos y fabricantes de bloques de construcción educativos, y he planteado que al diseñar un sistema educativo para un país moderno debemos recurrir a lo que funciona mejor y no a lo que suena progresista. En otras palabras, esta tarde hemos adoptado sin piedad una actitud práctica, pero yo les advertí que habían invitado a un fontanero y no a un perito en la teoría de los desagües. Yo estimo que los problemas que aquejan a los sistemas escolares británico y estadounidense (ninguno de los cuales muestra un desempeño suficientemente bueno según estándares internacionales) se deben, en buena parte, a la influencia de lo que he denominado las ortodoxias modernas. Gran Bretaña es un caso interesante: es el único país que conozco donde hay, como quien dice, un grupo de control frente al cual se pueden medir la mayoría de los colegios. En Inglaterra, junto al grueso de los colegios corrientes, todavía tenemos un sector privado fuerte y un pequeño grupo de colegios estatales que funcionan conforme a criterios selectivos. En los resultados de las pruebas nacionales, recientemente introducidas, estos dos grupos de colegios sobrepasan absolutamente a los demás e incluso resisten favorablemente la comparación con los mejores colegios de cualquier otro país. Hay varios factores sociales y económicos en favor de estos establecimientos, pero es decididor, me parece, que ninguno de los que aparecen a la cabeza de los listados ha adoptado la filosofía ni las prácticas de la ortodoxia moderna. Los resultados de investigaciones, reunidos en dos libros publicados recientemente: *All Must Have Prizes*, de Melanie Phillips, y *The Schools We Need*, de E. D. Hirsch, señalan que hay pruebas claras, tanto en Gran Bretaña como en los Estados Unidos, que apuntan en esa dirección. Cosa muy importante, nuestro nuevo gobierno, procedente del partido laborista

que hasta el año pasado apoyaba con vigor las ortodoxias modernas, ha dado un giro asombroso. El mes pasado anunció planes para reunir a los escolares según capacidad, estimular a los maestros a enseñar y tomar pruebas estrictas. La marea está cambiando.

No quiero que a ninguno de mis cuatro nietos (ninguno llega todavía a la edad escolar) les enseñe hechos el señor Gradgrind en el aula con la cual comenzamos. Tampoco quiero que su educación la dominen ortodoxias basadas en ilusiones y en la ingeniería social. Cualesquiera sean los colegios a que asistan, espero que se encuentren en la Línea Media, que los dirijan maestros humanos y liberales que pongan a los niños en el centro del proceso, pero que comprendan que si aman verdaderamente a los niños que tienen a su cargo, lo mejor que pueden hacer por ellos es enseñarles mucho y bien.

Una cosa más quiero para ellos y antes de terminar quisiera hacer un llamado general en favor de ella. Entiendo que educamos con tres propósitos amplios: ayudar a nuestros alumnos a ganarse la vida, alentarlos a desempeñar su papel como ciudadanos, e introducirlos a la vida del espíritu, la cultura y la civilización que todos hemos heredado. Lo que hemos dicho hasta aquí se ha referido casi exclusivamente a los dos primeros temas. En conclusión, quiero agregar sólo unas palabras en torno al tercero.

Quiero que a mis nietos se les muestre la grandeza de los logros del género humano. Las grandes obras de arte, las grandes proezas, los grandes descubrimientos científicos, los grandes pensamientos, todos los grandes logros de la humanidad alimentan el espíritu. Es nuestro deber permitir que los jóvenes vislumbren, aun en sus años escolares, aquello que A. N. Whitehead llamó “la visión habitual de la grandeza”.

Nosotros que pertenecemos a la tradición occidental, que somos los herederos de la cultura europea —yo desde mi pequeña isla frente a las costas de Europa, ustedes desde su país floreciente, unido hasta hoy por el idioma y una larga tradición con la nación cuyos pioneros surcaron los mares que los separan— somos herederos de la cultura más grande e influyente del mundo. La ortodoxia moderna que pretende hacernos creer que todas las culturas valen lo mismo no tiene visos de lograr convencer a quienes, como nosotros, pertenecemos a la cultura forjada por Homero y Virgilio, por la Biblia, Shakespeare y Goethe, Cervantes y Calderón, Beethoven, Mozart y Brahms, el Tiziano, Van Dyck y Velázquez, y en años más recientes por Picasso y Mondrian, y por aquella notable floración literaria del Nuevo Mundo que nos ha dado a T. S. Eliot y a Faulkner, a Tennessee Williams, Robert Frost y Arthur Miller.

Estos grandes maestros importan. Por ellos comenzamos a apreciar los más altos niveles de excelencia. Mozart, Shakespeare y Goya no pertenecen sólo a su época sino que perduran para todos los tiempos. Nunca pasan de moda, porque el genio nos llama cruzando el espacio y el tiempo. No nace un Bach o un Ibsen, un Tolstoy o un Einstein, en todos los pueblos todos los años. Ellos son excepciones en la tendencia general de la humanidad, preciosos espíritus maestros que enriquecen la vida de los hombres de su propia generación y de las generaciones posteriores.

De nada nos valdrá si enseñamos a todo el mundo a leer, pero a nadie a distinguir entre lo que vale la pena leer y lo que no. Uno de los mayores privilegios de ser profesor es la oportunidad de presentar a los niños las cosas más grandes que se han pensado, escrito, inventado, pintado o compuesto. No obstante, además de privilegio es un deber, y debemos animar a los maestros a que no lo esquiven. Sé, por amarga experiencia, que si se les deja en libertad, los jóvenes escucharán a Oasis o a Madonna y no a Schubert, o que preferirán ver una película como "Crash" antes que "Hamlet". Tal es el desafío que encara el profesor. Algunos alumnos no responderán y preferirán por el resto de sus vidas a Michael Jackson antes que a Mozart, pero otros sí responderán y en el colegio se les debe estimular con vislumbres de trascendencia, con la visión ocasional de la grandeza. Nunca es demasiado pronto para dirigir su atención a la bóveda de la Capilla Sixtina, a las sinfonías de Beethoven o a la arquitectura de Chartres, Versalles o la Alhambra. Debemos regocijarnos en nuestra cultura heredada y en la sabiduría acumulada del mundo occidental, y enorgullecernos de presentárselas a las nuevas generaciones. No sólo de pan vive el hombre y la cultura superior, junto con la mundana preparación para ser ciudadanos y ganarse el sustento, es asunto que corresponde al buen maestro y a los buenos colegios.



## CRÍTICA DE UNA COSMOVISIÓN\*

**E. D. Hirsch, Jr.**

E. D. Hirsch traza en estas páginas los orígenes de la “cosmovisión progresista” que ha predominado en la comunidad educacional estadounidense en las últimas décadas. En particular, sitúa el movimiento progresista dentro de la tradición más vasta del Romanticismo norteamericano. De esa vertiente romántica, profundamente arraigada en la sociedad norteamericana desde el siglo pasado, el autor señala que las ideas desarrollistas —o visión “naturalista”—, basadas en supuestos cándidos acerca de la niñez y la naturaleza humana, han resultado ser especialmente ineficaces desde el punto de vista de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y contraproducentes en lo que atañe a la equidad del sistema educacional.

---

E. D. HIRSCH, JR. Profesor de la Universidad de Virginia, Charlottesville. Presidente de Core Knowledge Foundation. Entre sus obras anteriores cabe destacar sus libros *Cultural Literacy* y *The Dictionary of Cultural Literacy*.

\* “Critique of a Thoughtworld”, capítulo 4 del libro de E. D. Hirsch, Jr., *The Schools We Need: Why We Don't Have Them* (Nueva York: Doubleday, 1996). Traducido del inglés por revista *Estudios Públicos* y reproducido con la debida autorización.

## 1. Introducción

Muchas de las “reformas escolares” que actualmente se proponen corresponden a las mismas prácticas que han puesto en riesgo la educación estadounidense. Para alguien con una opinión no comprometida lo anterior sugiere la siguiente pregunta: ¿por qué insisten los educadores en recomendar —incluso con mayor intensidad que antes— la adopción de las mismas prácticas contrarias a los contenidos, contrarias al aprendizaje mecánico y al aprendizaje verbal que ya han conducido a resultados tan insatisfactorios?

La respuesta es, en esencia, la siguiente: al interior de la comunidad educacional no se *concibe* otra alternativa. Parte de la doctrina educacional estadounidense ha consistido básicamente en menospreciar la así llamada educación “tradicional”. El largo predominio en nuestros planteles de formación docente de una retórica contraria a la tradición ha logrado garantizar que dentro de sus recintos no se tenga fácil acceso a principios no progresistas que puedan competir con esa retórica. Ningún profesor en una escuela de educación estadounidense va a abogar por una pedagogía que esté *a favor* del aprendizaje mecánico, *a favor* del conocimiento factual y *a favor* del aprendizaje verbal. Puesto que hay una sola creencia cierta, expresada en un catecismo repetido constantemente, no está permitido formular la insinuación herética de que el propio credo podría ser incorrecto. Cuestionar la doctrina progresista equivaldría a poner en duda la propia identidad de la profesión docente. Su premisa fundacional es que los principios progresistas son correctos, por lo que resulta inconcebible que *ellos* puedan ser la causa de la ineficacia de la educación estadounidense. Ha de haber otras explicaciones mejores para justificar la ineficacia de nuestras escuelas. Entre esas explicaciones “mejores”:

- Negar que nuestras escuelas son verdaderamente ineficaces. No hay tal crisis en nuestros establecimientos educacionales, ya que éstos son básicamente de buena calidad —incluso mejores que nunca antes, si se consideran los cambios demográficos. (Una subcategoría de esta postura es negar los resultados de las pruebas: las pruebas no evalúan los verdaderos resultados en las escuelas, y de hecho inhiben la entrega de una verdadera educación).
- Negar el actual predominio del progresismo. El problema de fondo es que el progresismo nunca llegó a afianzar su supremacía, y de ello hay que culpar a los profesores de nuestras escuelas por empeñarse en aplicar prácticas tradicionales y no progresistas.

- Negar que el progresismo, incluso allí donde se han seguido sus principios, ha sido *auténticamente* respetado. Los maestros que adhieren a la doctrina progresista son culpables por haberla aplicado de manera inadecuada. Como los principios progresistas son correctos, cuando se siguen apropiadamente han de traducirse en buenos resultados. Y en vista de que los resultados no son buenos, los principios no pueden haber sido aplicados como corresponde.
- Aducir condiciones externas e insuperables que impiden la adecuada expresión del progresismo. Las deficiencias han de atribuirse no a una doctrina incorrecta, sino a problemas sociales abrumadores, como la desintegración familiar, la cultura de la violencia, una población estudiantil multiétnica y la cantidad excesiva de tareas distintas que deben realizar las escuelas. Estos problemas culturales más vastos se encuentran tan generalizados que afectan los resultados educacionales incluso en escuelas suburbanas de buen nivel económico.

En suma, ya que no se puede culpar a la doctrina progresista, la única cura adecuada para nuestras achacosas escuelas es la “reforma” homeopática, vale decir, la administración de dosis aun más poderosas e intensivas de principios progresistas.

Para romper el ciclo de la dependencia doctrinal será indispensable poner en tela de juicio la propia doctrina progresista: llevar incluso a los profesores de educación a pensar lo impensable. La descripción histórica es quizás el método más adecuado para inducir ese pensamiento “que rompe el esquema”. Tal vez la comprensión del origen histórico de las ideas progresistas podría servir como una primera ayuda para derrocar su ineficaz tiranía. En este trabajo intentaré cumplir tres objetivos principales: 1) reseñar la Cosmovisión\* estadounidense en materia de educación, rastreando sus antecedentes históricos y explorando lo que hay detrás de esos términos técnicos que tienden a ocultar sus características esenciales; 2) desmitificar esa misma Cosmovisión demostrando cómo el revestimiento técnico ha encubierto su carácter no técnico; y 3) refutar las pretensiones cuasicientíficas del revestimiento técnico. En su libro *Psychology of World-views*, Karl Jaspers observa que no podemos comprender cabalmente una cosmovisión si no nos motiva la atracción o el rechazo. Aunque añade

---

\* “Thoughtworld”, en la versión original en inglés, ha sido traducido aquí y más adelante como “cosmovisión”. (N. del T.)

perspicazmente que cualquiera de los dos enfoques puede conducir a una comprensión más exacta y una percepción más clara<sup>1</sup>.

Las fuentes a las que esencialmente me atengo en este trabajo son las principales corrientes de la investigación histórica y científica. Algunas de mis críticas a la Cosmovisión son de carácter técnico y se basan en resultados aceptados de investigaciones que discrepan con ciertos dogmas del ámbito educacional. Sin embargo, puede que las meras conclusiones que se desprenden de las investigaciones no basten para modificar opiniones tan profundamente arraigadas. “Las investigaciones nos sugieren” es una de las expresiones favoritas de la comunidad educacional. Lo que esas “investigaciones nos sugieren” tiende a resultar altamente concordante con los dogmas educacionales establecidos. Pero ¿qué ocurre con lo que nos sugieren las investigaciones históricas y psicológicas? ¿Resultará igualmente concordante con nuestro punto de vista? Nadie puede estar seguro de que su propia interpretación de las investigaciones científicas no esté influenciada por la selección previa de las investigaciones. Con todo, cuando surge un claro conflicto entre las principales corrientes científicas que gozan de amplia aceptación y las teorías científicas citadas por los expertos en educación, parece razonable concluir que hay mayores probabilidades de que dichas corrientes, por ser más diversificadas y desinteresadas, estén bien encaminadas.

La inclinación de los seres humanos a preseleccionar los resultados de las investigaciones se denomina algunas veces “ideología”, una palabra que da a entender que las creencias se escogen fundamentalmente con el fin de promover el interés propio o los intereses de clase. Es cierto que el ideario educacional estadounidense no está del todo exento de una ideología centrada en el interés propio, particularmente en lo que atañe a su autocomplacencia en el proceso. Sin embargo, evitaré usar la palabra “ideología”. En la gestación de las ideas que predominan hoy en la educación estadounidense, muchas de las cuales pertenecen a nuestra cultura en general, han intervenido factores que van más allá de la ideología institucional. Las nociones acerca de la primera infancia, el aprendizaje académico\*, la creatividad, la independencia de juicio y el control ejercido por la

---

<sup>1</sup> Véase K. Jaspers (1925), p. 10; y *Wilhelm Diltheys Gesammelte Schriften*, 8, p. 14. Véase también E. Spranger (1918), p. 369.

\* La expresión “*book learning*” ha sido traducida aquí y más adelante como “aprendizaje académico”. E. D. Hirsch señala que los educadores progresistas suelen usar esta expresión en forma despectiva, para referirse a las formas tradicionales de educación simbolizadas por los libros de texto (véase “Critical Guide to Educational Terms and Phases”, en E. D. Hirsch, *The Schools We Need*). (N. del T.)

escuela, son propias de la comunidad educacional y, a la vez, del acervo cultural estadounidense. Actitudes nacionales inveteradas han permitido que ciertas doctrinas educacionales se afiancen en los Estados Unidos con mucho mayor persistencia que en cualquier otra parte. Procederé a analizar algunas de estas actitudes generalizadas antes de referirme finalmente a los componentes del pensamiento educacional estadounidense que están más relacionados con el ejercicio de la profesión docente.

## 2. Romanticismo

En la escuela de educación de la Universidad de Columbia, en lo alto del friso del edificio Horace Mann que mira hacia Broadway, se encuentran grabados nombres que reflejan los ideales educacionales que inspiraron a los fundadores de la institución; nueve grandes educadores desde el siglo XVI hasta el siglo XIX: San Ignacio de Loyola, Melancton, Sturm, Comenio, Pestalozzi, Herbart, Froebel, Horace Mann y Thomas Arnold. Uno desearía saber qué deliberaciones o debates ocasionó la selección de los nombres. El friso fue construido con el claro propósito de exaltar la noble vocación docente. Ello podría explicar la ausencia de Thomas Jefferson, quien, pese a haber formulado las reflexiones tempranas más importantes en torno a la educación pública en los Estados Unidos, no era profesor. Por otra parte, Herbart tampoco era maestro, aunque sí ejerció una enorme influencia —mayor que la de Jefferson, desgraciadamente— en el rumbo que adoptaría la educación norteamericana moderna.

El friso parece decir: “Dejad que en otros costados del edificio se exalten los nombres de poetas y filósofos. Aquí en la Escuela de Educación el friso que mira hacia Broadway ensalzará a los pensadores que provocaron un cambio en la educación *moderna*, ya fuera aportando nuevas teorías (como Herbart), ya fuera aunando la teoría y la práctica para educar a los jóvenes”. La selección es admirable por su énfasis en la instrucción primaria, incluyendo en la lista a Friedrich Froebel, el inventor del kindergarten; Johann Herbart, filósofo y psicólogo de la educación básica, y además epónimo de la Sociedad Herbart, que promovió la “educación centrada en el niño”; y Johann Pestalozzi, quien era partidario de conciliar la educación con el desarrollo natural del niño. No es mera coincidencia que todos ellos hayan sido contemporáneos que se conocían mutuamente: Pestalozzi nació en 1746, Herbart en 1776 y Froebel en 1782. Sus ideas florecieron en Suiza y Alemania durante el apogeo del Movimiento Romántico. Fue en el seno del Romanticismo europeo donde surgió la nueva concepción del niño que llegó a dominar la teoría educacional estadounidense.

Antes del Movimiento Romántico, la concepción implícita que se tenía de la educación, la cual nunca ha desaparecido del todo en ninguna sociedad, era que el niño es una criatura aún no formada cuyos impulsos instintivos, antes que estimulados, deben ser moldeados conforme a las costumbres que prevalecen en la sociedad. Ésa sigue siendo la concepción predominante de la educación en la mayoría de las sociedades asiáticas y africanas, y continuó siéndolo en Occidente hasta fines del siglo XVIII.

Platón, por ejemplo, asignaba gran importancia a la educación porque estaba convencido de que la vida buena y una sociedad justa requerían una formación especial y el estímulo de los elementos racionales de la naturaleza humana, de manera que éstos pudieran dominar y controlar los aspectos instintivos y emocionales. Para Platón la raíz del mal se encontraría en una educación que permitiera que el instinto y la emoción prevaleciera sobre la razón. El popular lema de hoy “Déjate guiar por tu felicidad”, en que “felicidad” significa cualquier cosa que resulte ser nuestra preferencia instintiva, le hubiera parecido a Platón una blasfemia moral. De igual modo, la teoría judeocristiana de la educación, pese a que hace menos hincapié que Platón en la racionalidad, revela una desconfianza similar en la naturaleza humana y en sus emociones instintivas. En uno de los pasajes más celebrados de las *Confesiones* de San Agustín se describe la siguiente travesura infantil<sup>2</sup>.

Él y un grupo de otros niños decidieron robar algunas peras del árbol de un granjero. No fue el hurto de las frutas lo que hizo que Agustín considerara este incidente como un ejemplo de la naturaleza humana; después de todo era probable que él y sus antisociales amigos tuvieran hambre y les apeteciera comer peras. Más significativo para Agustín fue el hecho de que cogieron más peras de las que razonablemente podían comer, llevándose las maliciosamente para lanzárselas a los cerdos. La única explicación para un acto tan nihilista y destructivo, pensó Agustín, fue que incluso, o especialmente, en un niño de corta edad hay una maldad y una perversidad explicables sólo por la doctrina del pecado original. El episodio del peral le reveló a Agustín que la naturaleza humana está corrompida desde el nacimiento. El propósito de la educación no es seguir el curso de la naturaleza humana sino corregirla y situarla en una senda de virtud que a menudo va a contrapelo de su tendencia natural. Si damos rienda suelta a nuestros caídos instintos naturales engendramos una vida de codicia, egoísmo y delincuencia.

---

<sup>2</sup> San Agustín, *Confesiones*, Libro VI.

Aun cuando los pensadores de la Ilustración rompieron con la religión sectaria y con la idea del pecado original, la mayoría de ellos no rompió con los principios modeladores y civilizadores de la educación que habían animado a las sociedades a lo largo de la historia. Los precursores de la nación estadounidense —figuras de la Ilustración como Madison y Jefferson (y categóricamente su colega Hamilton, recordado en el friso de la Escuela de Educación)— adoptaron una visión escéptica y suspicaz de la naturaleza humana. Su recelo les llevó a diseñar resguardos para proteger a los individuos contra la dictadura de la mayoría; a confiar en el Senado para evitar los peligros de un gobierno puramente representativo; y a formular la doctrina de la separación de poderes, que erige una protección estructural contra la ambición de poder y la codicia. En la Constitución que redactaron no hay una confianza implícita en la bondad innata de la naturaleza humana cuando se le permite dejarse llevar por su felicidad.

En los escritos de Jefferson sobre la educación pública, que son los más completos que nos han legado nuestros padres de la patria, el énfasis en el cultivo de una aristocracia del talento y la virtud, así como las estrictas normas para la educación moral, no reflejan confianza en la idea de instar a la naturaleza humana a seguir su curso natural. El estudio de la historia (no de la naturaleza) debía ser la principal materia de enseñanza:

[La historia] les cualificará como jueces de las acciones y designios de los hombres; les permitirá reconocer la ambición bajo cualquier disfraz que adopte, y, conociéndola, derrotarla. En todo gobierno sobre la tierra hay una huella de debilidad humana, algún germen de corrupción y degeneración que la astucia descubrirá y la perversidad lentamente abrirá, cultivará y ampliará<sup>3</sup>.

No obstante, a partir de fines del siglo XVIII, un nuevo movimiento intelectual, el Romanticismo europeo, introdujo dos concepciones trascendentales que pusieron en tela de juicio estas tradiciones no sentimentales. En primer lugar, el Romanticismo creía que la naturaleza humana es innatamente buena, y por ende habría que instarla a seguir su curso natural, evitando que sea corrompida por prejuicios y convenciones sociales artificialmente impuestos. En segundo término, el Movimiento Romántico llegó a la conclusión de que el niño no es ni una versión ignorante y a escala reducida de un adulto ni tampoco un pedazo informe de arcilla que es preciso modelar, sino que un ser especial por derecho propio con impulsos

---

<sup>3</sup>T. Jefferson, "Notes on Virginia" (edición 1944), p. 265.

únicos y confiables —sagrados, en realidad— a los que se debería permitir-seles que se desarrollen y sigan su curso.

Detrás de este trascendental cambio de actitud frente a la confiabilidad de la naturaleza humana yace la fe cuasirreligiosa en todo lo que fuera “natural” que profesaban los pensadores románticos. Desde el *Emilio* (1762) de Rousseau, esas ideas optimistas y cuasirreligiosas habían estado vinculadas a teorías de la educación. Más adelante fueron traducidas a prestigiosos sistemas filosóficos por pensadores románticos alemanes como Hegel (nacido en 1770) y Schelling (nacido en 1775). En su *Filosofía de la Naturaleza*, Schelling afirmaba explícitamente que tanto el mundo natural como la naturaleza humana creados por Dios eran emanaciones de la misma substancia divina. Ésta era la enunciación explícita de las ideas implícitas que sirvieron de fundamento a la nueva concepción Romántica del niño y a la hostilidad del Romanticismo hacia las convenciones restrictivas de la sociedad. ¿Cómo podría fracasar un desarrollo auténticamente natural si no se le han puesto trabas? Después de todo, los instintos naturales tienen un origen divino. Sólo la separación de ese origen mediante las imposiciones artificiales de la cultura y la sociedad humanas puede apartar al niño del camino recto.

Las siguientes son algunas observaciones al respecto formuladas por Friedrich Froebel, el padre europeo de la educación básica estadounidense:

A las plantas y a los animales jóvenes les proporcionamos espacio, tiempo y reposo, sabiendo que desplegarán progresivamente su belleza en virtud de leyes que operan en cada especie. Evitamos intervenir por la fuerza en su existencia, pues sabemos que esa intrusión en su crecimiento natural sólo podría perjudicar su desarrollo. ¡Y sin embargo el hombre trata al joven como si fuera un pedazo de cera, un amasijo de greda a partir del cual puede moldear lo que desee! [...]. La educación y la instrucción deberían ser desde un comienzo pasivas, observantes, protectoras, y no prescriptivas, determinantes y entorpecedoras [...]. Cualquier tipo de capacitación e instrucción que prescribe y fija, es decir, que interfiere con la labor de la Naturaleza, necesariamente tiende a limitar y a perjudicar<sup>4</sup>.

De igual manera, Johann Pestalozzi previene contra la práctica de someter al niño a un aprendizaje puramente convencional:

Cualquier método para desplegar las capacidades humanas que pretenda ser natural debe ser abierto y sencillo [...]. Los padres no deberían apremiar a sus hijos para que se ocupen de cuestiones

---

<sup>4</sup> W. H. Herford (editor, 1904), pp. 5-6.



alejadas de sus intereses inmediatos. Cuando adelantan el curso normal del desarrollo de sus hijos hacen que disminuyan sus capacidades y perturban profundamente el equilibrio de su naturaleza<sup>5</sup>.

Como muchos recordarán por el último movimiento de la Novena Sinfonía de Beethoven, Schiller celebró esa unificación con la naturaleza en su “Oda a la alegría” (1785), donde la palabra “alegría” expresa la reunión con esa naturaleza de la cual hemos sido separados por las convenciones sociales: “Was die Mode streng geteilt” (“lo que la moda ha dividido”). En esa misma línea, William Blake en sus *Cantos de inocencia* (1789) ensalzó la niñez por su cercanía a lo divino, y fue un temprano entusiasta de la Oda de Wordsworth “Sugerencias de inmortalidad a partir de recuerdos de la primera infancia” (1804), que contiene estas líneas:

Tú, niño, pequeño aunque glorioso por la fuerza  
de la libertad celestial en lo más alto de tu ser,  
¿por qué provocas que en forma tan intensamente dolorosa  
el paso de los años traiga consigo el inevitable yugo  
que se traba en ciega pugna con tu santidad?  
Muy pronto tu alma deberá cargar con su peso terrenal,  
¡y la costumbre se dejará caer sobre ti con el peso de la escarcha,  
casi tan profunda como la vida!<sup>6</sup>

De la idea de que las “costumbres” sociales y la “moda” (*die Mode*) aminoran y corrompen a la idea de que resulta malsano, antinatural y nocivo imponer prematuramente el aprendizaje académico a los niños, hay una corta distancia. Muy pronto el alma del niño deberá soportar su carga terrenal; no es necesario apresurar la inevitable corrupción.

La idea de que la civilización produce en el niño un efecto corruptor y no uno benigno y edificante que resalta sus virtudes, es una clara contribución del Romanticismo europeo al pensamiento estadounidense. El contraste entre la santidad instintiva del niño y el principio corruptor de las costumbres y la civilización es una concepción absolutamente atribuible al Romanticismo. Se trata de un punto de vista educacional que puede derivar fácilmente en el desprecio por el aprendizaje académico y en el antiintelectualismo.

En los Estados Unidos, nuestras tradiciones intelectuales incluyen por una parte a Cotton Mather, Jefferson, Madison y Hamilton, con sus suspicacias acerca de la naturaleza humana instintiva, y por otra parte a

<sup>5</sup> J. A. Green y F. A. Collie (editores, 1912), pp. 18-19.

<sup>6</sup> W. Wordsworth, *Ode: Intimations of Immortality from Recollections of Early Childhood*, líneas 125-132.

Emerson, Thoreau y Whitman, con su confianza en “el carácter sagrado de los afectos del corazón”. Para Bronson Alcott, amigo de Emerson y padre de la escritora Louisa May Alcott, ni Pestalozzi ni Wordsworth expresaban con suficiente energía su propia noción de la infalible divinidad del niño:

Ni el genio de Wordsworth, ni el amor de Pestalozzi  
han sondeado la corriente de la infancia diáfana.  
Yo aprovecho las aguas bautismales de la fuente  
que surte a estas criaturas que nutro cada día.  
Sumerjo mi cántaro en esas corrientes vivas  
y extraigo, desde las profundidades, la sinceridad.  
Contemplo con los ojos abiertos todo el mundo que me rodea,  
dispuesto en esplendores de divinidad<sup>7</sup>.

El gran iniciador de la educación progresista en los Estados Unidos, el coronel Francis Parker, exhortaba a sus colegas docentes diciéndoles:

Las tendencias espontáneas del niño son el testimonio de la divinidad innata. Estamos aquí, mis colegas maestros, para cumplir un objetivo, cual es el de comprender esas tendencias y continuarlas en todas esas direcciones, siguiendo los dictados de la naturaleza<sup>8</sup>.

La idea de que lo natural produce de manera automática un efecto benéfico se encuentra hoy profundamente arraigada en la educación norteamericana. Todo lo que se hace en forma natural obedece a una necesidad y rectitud internas. Los estadounidenses se han inclinado a pensar con optimismo que si se deja que los problemas sigan su propio curso natural, éstos tenderán a resolverse al final, lo cual significa que el Romanticismo está profundamente inserto en nuestra cultura.

En educación esta mentalidad optimista infunde confianza en el desarrollo natural del niño, así como recelo de la disciplina estricta, el trabajo académico exigente y otras formas de estímulo y coerción artificiales. El principal forjador del pensamiento educacional estadounidense contemporáneo, William Heard Kilpatrick, creía que, como discípulos de Dewey, él y sus colegas habían ido más lejos que los románticos europeos como Pestalozzi, Herbart y Froebel. Pero, en verdad, Kilpatrick simplemente tradujo a un lenguaje científico y secular el optimismo romántico frente a la naturaleza humana y el desarrollo natural. La traducción técnica fue de tipo verbal, y se inspiraba en la fe romántica en que la situación educacional

---

<sup>7</sup> L. M. Alcott, *Sonnet XIV*.

<sup>8</sup> Citado en L. A. Cremin (1964), pp. 134-135.

mejoraría si se permitiera que el desarrollo del niño siguiera su curso, libre de obstáculos, en un ambiente naturalista. Incluso de vez en cuando el término “naturaleza” se desliza en el lenguaje de Kilpatrick:

Un régimen de actividades correctamente administrado con un fin determinado, libre de exigencias artificiales y externas impuestas por las materias, no sólo promete transformarse en el mejor método para prevenir los desajustes de personalidad sino que a menudo proporciona un elemento indispensable para cualquier tratamiento correctivo adecuado. Aprender a esforzarse para alcanzar objetivos valiosos mediante el estudio desinteresado y las acciones apropiadas constituye la vía natural de la salud mental<sup>9</sup>.

Si se deja en libertad a los seres naturales para que sigan sus instintos se acabará obteniendo un beneficio mutuo. La maldad radica en la separación de la naturaleza que se produce cuando se aplican medidas coercitivas antinaturales, como sentar a los niños en filas rectas y forzarlos a adaptar su naturaleza individual y única a normas preestablecidas. Como resultado de esta mentalidad romántica la ubicación de los pupitres en la sala se convirtió en un tema decisivo en la cultura educacional estadounidense. El hecho de disponer los pupitres en semicírculos o distribuirlos al azar simbolizaba el triunfo de la educación positiva, libre y moderna sobre la educación tradicional inhumana, artificial y restrictiva. Muchas escuelas aún declaran con orgullo que *en ellas* no se ordenan los asientos en filas.

La historia, incluida la historia reciente de la educación norteamericana, muestra que los problemas humanos rara vez acaban bien cuando se les deja seguir su curso natural. La naturaleza humana, por lo que conocemos de ella, no debe ser abandonada a su suerte. Los seres humanos tenemos impulsos contradictorios, por lo que nuestras decisiones sobre cuáles de ellos vamos a desarrollar y transformar en dominantes no deberían quedar confiados a la casualidad y el azar. Por cierto que no podemos vencer la naturaleza humana, pero podemos intentar sacar a relucir sus aspectos más positivos y anular los más perjudiciales. El objetivo de la civilización, y por consiguiente de la educación, no es tanto seguir los dictados de la naturaleza como orientarla hacia fines humanitarios y provechosos. Se trata sin duda de un principio antiguo, que no es privativo de Occidente, y que refleja la sabiduría acumulada de numerosas culturas en muchos países. En los anales del pensamiento, el Romanticismo europeo, con su (desgraciadamente) poderosa influencia en la cultura y la educación estadounidenses,

---

<sup>9</sup> W. H. Kilpatrick, “The Essentials of the Activity Movement”, citado en S. Tennembaum (1951).

ha representado una aberración posilustración, un error que es preciso corregir.

Aunque la nación estadounidense vio la luz durante la Ilustración, creció durante el Romanticismo. El conflicto en la cultura norteamericana entre ambas tradiciones aparece estupendamente retratado en *Huckleberry Finn*, en la relación distante entre la tía Sally, quien pertenece a la escuela de Platón y San Agustín, y Huck Finn, quien sigue la senda de Wordsworth:

Si alguien me hubiera dicho el trabajo que suponía escribir un libro, no me habría metido en berenjenales, y ya no lo volveré a hacer. Pero que voy a ahuecar rumbo al Territorio antes que los demás, porque la tía Sally va a adoptarme y a “sivilizarme” y eso sí que no puedo aguantarlo. Ya probé una vez<sup>10</sup>.

Huck confía en que conservará mejor su alegría y su virtud allá en el Territorio, cerca de la naturaleza, que en la ciudad, cerca de la civilización y de la tía Sally. Aun así, hay pocos antecedentes en la historia humana que justifiquen su fe romántica.

El conflicto entre nuestras visiones de la naturaleza humana provenientes de la Ilustración y el Romanticismo se ha mantenido con la misma fuerza hasta hoy en la cultura estadounidense. En el último tiempo tal vez se ha moderado nuestro optimismo acerca del carácter benéfico de las cosas naturales y la bondad innata de la naturaleza humana. La tragedia de la Guerra de Vietnam; la interrupción de un proceso de creciente prosperidad; las omnipresentes escenas televisadas de conflictos genocidas en todo el mundo; la violencia entre los alumnos de nuestras escuelas: toda esta andanada de experiencias trágicas ha tendido a morigerar nuestra fe antitrágica y romántica en la bondad y confiabilidad intrínsecas del niño cuando se le permite seguir libremente el curso de su propio desarrollo. Se ha cuestionado cada vez más la creencia de que todo resultará bien si se estimula al niño para que crezca naturalmente como un árbol, y ha surgido un renovado interés en la idea de la educación moral, un tipo de rehabilitación simbólica de la tía Sally.

Pero muchos estadounidenses aún conservan la fe en que las cosas naturales tienen que ser mejores que las artificiales, así como es preferible distribuir los pupitres naturalmente que ordenarlos en hileras. Los principios subyacentes del Movimiento Romántico han resultado ser altamente

---

<sup>10</sup>M. Twain, *Huckleberry Finn*. [Traducción al castellano tomada de Mark Twain, *Obras Completas* (México: Limusa, 1967), p. 542.]

pertinaces en los Estados Unidos; casi todas nuestras ideas y frases relativas a la educación básica se remontan a esta corriente. La idea de desarrollar la creatividad y la imaginación del niño tiene su origen en el Romanticismo. El ideal de educar no sólo el intelecto sino “al niño como un todo”, incluida su imaginación, se deriva inicialmente de la panteísta fe del Romanticismo en la infalible bondad de cualquier cosa que provenga del niño sin interferencia artificial. Samuel Taylor Coleridge hablaba del “poder sintético y mágico al cual hemos asignado exclusivamente el nombre de imaginación”, el cual “pone en movimiento la totalidad del alma humana”<sup>11</sup>. El cambio que ha habido en el currículum de la temprana infancia, desde las fábulas de los libros de lectura McGuffey a los mitos, cuentos de hadas e historias de hoy, ha marcado un cambio de énfasis: desde el objetivo de moldear el sentido moral del niño al deseo de hacer brotar su creatividad y su imaginación. Es posible que la mayoría de los estadounidenses continúe creyendo que una educación básica que siga el curso de desarrollo natural del niño *tiene* que ser más beneficiosa que el ideal jeffersoniano de inculcar conocimientos y virtudes durante los primeros años.

No obstante, la visión romántica no llegó a afianzar completamente su predominio sino varias décadas después de que las escuelas de educación se habían convertido al progresismo en los años veinte y treinta de este siglo. Desde estos claustros, emergió victoriosa la doctrina en las escuelas públicas durante los años cincuenta, cuando un número creciente de educadores tradicionales jubiló y maestros progresistas asumieron como rectores y superintendentes. De allí en adelante fue necesario que por las aulas pasara una generación completa de alumnos progresistas, desde la educación preescolar hasta la educación secundaria, antes de que los efectos del progresismo romántico se manifestaran plenamente en los alumnos que se graduaron en los años sesenta —la época en que se observó una alarmante declinación en los puntajes en el examen de aptitud académica (SAT por su sigla en inglés).

Gran parte del problema depende de si continuamos aceptando de manera incondicional las creencias románticas del progresismo que aún predominan en la comunidad educacional. Cualquier intento por impugnarlas es considerado una herejía y resistido por la comunidad con un fervor cuasirreligioso, lo cual no sorprende si se tienen en cuenta los orígenes cuasirreligiosos de esta doctrina. De todos modos puede argumentarse que las ideas románticas sobre el desarrollo (a las cuales dedicaré mi análisis en la próxima sección) son, de todas las ideas de la Cosmovisión, las que han

---

<sup>11</sup> S. T. Coleridge, *Biographia Literaria*, capítulo XIV.

resultado más perjudiciales para la calidad y, sobre todo, para la equidad de nuestra educación pública.

### 3. Desarrollismo y otras falacias naturalistas

Del Romanticismo la comunidad educacional estadounidense heredó la fe en que la primera infancia es una época de inocencia y naturalidad, un período para *ser* niño. Las “sombras de la prisión” comienzan demasiado pronto a cernerse sobre el niño. No se debe estropear la época de la vida en que los niños se pueden desarrollar en armonía con el orden de las cosas. No se debe actuar como padres que procuran cumplir indirectamente sus ambiciones insatisfechas apremiando a sus hijos, sometiéndolos a una presión inoportuna y arruinándoles la vida. El prematuro aprendizaje académico es, evidentemente, antinatural. Según la comunidad educacional, “las investigaciones han demostrado” que las intervenciones y las presiones extemporáneas son “inadecuadas para el desarrollo” y crean una atmósfera de invernadero y de alimentación forzada.

Las imágenes de la alimentación forzada (como la cruel explotación del ganso de Estrasburgo) y de invernaderos (donde las plantas son forzadas prematuramente a alcanzar una madurez artificial) son recurrentes en la bibliografía antiacadémica de la educación para la primera infancia. Este punto de vista romántico ha fomentado una actitud extremadamente negativa de la práctica de enseñar a niños muy pequeños las letras y elementos de fonética, así como aritmética y conocimientos factuales. Los libros de divulgación masiva con títulos como *The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon* y *Miseducation: Preschoolers at Risk*, de David Elkind, les dicen a muchos estadounidenses lo que ya están dispuestos a escuchar.

Estos ataques de los especialistas contra el aprendizaje académico a temprana edad intensifican la ya poderosa influencia del Romanticismo en la cultura norteamericana. Muchos padres lamentan que las escuelas impongan disciplina y trabajo exigente a los niños de corta edad. Muchos padres han internalizado la polaridad disyuntiva entre una educación alegre no académica y “adecuada para la etapa de desarrollo”, y la formación académica desprovista de alegría y carente de naturalidad. Ellos identifican el aprendizaje escolar con la abstracción y la artificialidad restrictivas, y asocian el aprendizaje “adecuado para la etapa de desarrollo” con el juego concreto y creativo que compromete todos los sentidos, y en el que se enseña según los dictados de la naturaleza, esto es, a un ritmo lento pero

seguro. Que una asignatura difícil pueda combinarse con actividades alegres que comprometan todos los sentidos no se concibe como una alternativa factible. “Ya habrá tiempo más adelante para eso” es una frase recurrente utilizada por los padres. Desde la época de Emerson y Alcott los estadounidenses han respirado un aire de desarrollismo, pocos de ellos necesitan ser persuadidos.

Si el debate en nuestra sociedad fuera entre la felicidad y la infelicidad de los niños, o entre el trabajo obligatorio en el asiento, por una parte, y el juego multisensorial, por la otra, cualquiera persona humanitaria se pondría de parte de los desarrollistas románticos. Ahora bien, ¿cuál es el peso de la evidencia respecto de la salud mental y creatividad de los niños pequeños que han recibido una educación temprana académicamente exigente?

La principal evidencia en gran escala proviene de Francia, donde las *écoles maternelles* han estado funcionando durante un siglo, y donde desde la Segunda Guerra Mundial se ha estado impartiendo educación académica a más del 80% de los niños de 3 años de edad, a más del 95% de los niños de 4 años, y al 99% de los niños de 5 años. Estas son escuelas verdaderas. Los franceses distinguen entre guarderías de niños de atención diurna al estilo estadounidense (*crèches*) y escuelas propiamente tales (*écoles*) para niños muy pequeños. No hace mucho un grupo de científicos sociales franceses concluyeron una serie de estudios longitudinales, que abarcaron a unos 4.000 niños, sobre los efectos a largo plazo de las *écoles maternelles* en más del 30% de los niños franceses de 2 años de edad que asiste hoy día a estas *écoles maternelles*. Los resultados fueron impresionantes. Aquellos que asistían a la escuela a una edad más temprana revelaban una mayor eficacia académica y, según todas las mediciones indirectas, se adaptaban mejor y parecían más felices por haber sido expuestos tempranamente a experiencias académicas exigentes y estimulantes<sup>12</sup>.

Los resultados de los estudios franceses son incluso más interesantes desde el punto de vista de la justicia social. Cuando los niños menos aventajados asisten a las *écoles maternelles* a los 2 años de edad, su rendimiento académico en el sexto o séptimo año de enseñanza básica se iguala con el de los niños muy aventajados que sólo han recibido educación preescolar desde los 4 años de edad. Si los niños aventajados también asisten a las *écoles maternelles* desde los 2 años de edad siguen conservando su superioridad académica en los cursos posteriores, pero en ese caso todos los alumnos alcanzan un nivel académico muy alto. La experiencia france-

---

<sup>12</sup>J. P. Jarousee, A. Mingat y M. Richard (1992), p. 55.

sa demuestra que una enseñanza preescolar adecuada y académicamente focalizada permite superar las notorias diferencias académicas que actualmente surgen entre las clases sociales en las escuelas estadounidenses. Anteriormente he sugerido que los resultados decepcionantes del programa “Head Start”<sup>\*</sup> tal vez tienen que ver más con la falta de un enfoque coherente del contenido (sello distintivo del desarrollismo) que con cualquier problema peculiar de la sociedad norteamericana moderna.

El contraste entre los resultados estadounidenses y franceses de los programas al estilo “Head Start” casi equivale a un experimento controlado en que las diferencias críticas entre los programas radican más bien en la filosofía implícita de la escolaridad temprana que en las características sociológicas de los jóvenes alumnos. El alumnado de las *écoles maternelles* en los suburbios de París y Marsella es racial y étnicamente diverso, lo mismo que el de las escuelas en los distritos urbanos en los Estados Unidos. En Francia los profesionales de la educación como colectividad nunca han sido desarrollistas románticos. Puede que Rousseau haya escrito su *Emilio* en los suburbios de París, pero su influencia más poderosa en la filosofía educacional la ha ejercido fuera del territorio francés, en pensadores románticos tales como Pestalozzi, Herbart y Froebel, y a través de ellos, en profesionales de la educación estadounidense. Los propios franceses siempre han puesto en duda la idea de Rousseau de que los seres humanos son buenos por naturaleza, pero corrompidos por la civilización. Los especialistas franceses en la primera infancia con que he hablado se encuentran tan preocupados como sus homólogos estadounidenses de crear una atmósfera preescolar alegre y multisensorial, pero además tienen ideas muy claras sobre los objetivos académicos que todo niño normal debería alcanzar.

En vista de que las nociones románticas de la cultura estadounidense sobre la primera infancia son de larga data, no es preciso argumentar con mucha fuerza en favor de la versión profesional del desarrollismo. Las investigaciones que conducen a una conclusión distinta no son bien recibidas. Los estudios efectuados por Jerome Bruner, de la Universidad de Harvard, lo llevaron alguna vez a sostener que “cualquier materia puede enseñarse eficazmente de alguna manera intelectualmente honesta a cualquier niño en cualquier etapa del desarrollo”<sup>13</sup>. Aun cuando se suele citar esta famosa observación para refutarla, ella representa el pensamiento de muchos psicólogos que no trabajan en institutos pedagógicos. Si además

---

\* Programa destinado a proporcionar igualdad de oportunidades en materia educacional a niños provenientes de sectores de escasos recursos. (N. del T.)

<sup>13</sup> J. Bruner (1960), p. 33.



presentamos como argumento estudios realizados en el campo de la neurobiología, la afirmación de que la educación temprana debe impartirse de manera extremadamente gradual y con una espontaneidad no intervencionista es refutada por investigaciones que han determinado lo que realmente nos está diciendo la “naturaleza” sobre el desarrollo cerebral. A continuación se cita un extracto de un reciente artículo de divulgación sobre los avances en la neurobiología:

“Es una locura”, señala Pasko Rakic, neurobiólogo de la Universidad de Yale. “Los estadounidenses piensan que no se debe pedir a los niños que usen su cerebro para realizar tareas difíciles mientras son pequeños: ‘Déjenlos jugar; ya estudiarán en la universidad’. El problema es que si no se les entrena en una época temprana, el estudio se vuelve mucho más difícil”.

Nunca es demasiado pronto para que un niño ejercite su mente. Algunas de las ventajas de los ejercicios tempranos de entrenamiento intelectual se conocen desde hace siglos. Los maestros de música, gimnasia y ajedrez, por ejemplo, insisten en la necesidad de que la práctica comience cuanto antes. Los lingüistas se maravillan porque los niños pueden aprender un nuevo idioma sin acento, mientras que los adultos son incapaces. “Para pronunciar ciertas palabras es necesario poner las cuerdas vocales en una determinada tensión”, señala Rakic. “Para hacerlo es preciso contraer los músculos de la garganta. Y el control de dichos músculos radica en las sinapsis que se formaron antes de la pubertad”.

Según Rakic, para lo anterior hay una explicación científica bastante sencilla: El cerebro del niño puede realizar muchas más conexiones sinápticas que el de un adulto. Poco después del nacimiento el cerebro realiza conexiones a una velocidad increíble. A medida que se aproxima la pubertad su número disminuye gradualmente. Luego se inician dos procesos: la validación funcional, en que las conexiones que el cerebro considera útiles se transforman en permanentes; y la eliminación selectiva, en que se eliminan las conexiones que no se usan continuamente. Explica Rakic: “Por así decirlo, nosotros esculpimos nuestro cerebro a partir de una piedra más grande”. El cincelado más intenso se realiza entre los 2 y los 11 años de edad. “Evidentemente”, agrega, “lo anterior no significa que no seamos capaces de aprender en una etapa posterior de la vida. Nuestra capacidad para aprender es enorme. Pero durante la niñez se posee una habilidad inigualable para aprender rápidamente”<sup>14</sup>.

Contrastemos esa opinión emitida por un experto ajeno a la comunidad educacional con el siguiente consejo, tomado de “Pautas para un Contenido y una Evaluación Adecuados del Currículum en Programas Destina-

---

<sup>14</sup> *Life*, julio de 1994, p. 68.

dos a Niños de 3 a 8 años de Edad”, la “declaración de principios” de la Asociación Nacional para la Educación de Niños de Corta Edad y la Asociación Nacional de Especialistas en la Primera Infancia de los Departamentos de Educación Estatales:

No debería esperarse que los niños comprendan conceptos abstractos y simbólicos o dominen destrezas o contenidos que pueden adquirirse más fácilmente en una etapa posterior. Hasta cierto punto, en estas pautas se aborda el tema de la eficiencia en la enseñanza y en el aprendizaje. Por ejemplo, todos los profesores de primero, segundo y tercer año básico informan que los niños son incapaces de comprender el valor posicional: los maestros dedican horas a intentar explicar este concepto abstracto, y los niños son presa de la frustración o bien recurren a trucos para memorizar que carecen de sentido<sup>15</sup>.

De seguirse este consejo sería necesario postergar gran parte del aprendizaje matemático hasta el cuarto año básico cuando los niños tienen cerca de 10 años de edad. Una estrategia de este tipo difícilmente contribuirá a aumentar “la eficiencia en la enseñanza y el aprendizaje”. En Francia y Japón, lo mismo que en otras naciones desarrolladas, al finalizar el primer año básico los niños pueden realizar por escrito operaciones con números de dos dígitos, y al menos comprenden implícitamente el concepto de valor posicional hasta dos lugares decimales. Hacia el final del segundo año básico los alumnos saben la tabla de multiplicar hasta 9 por 9, y son capaces de sumar y restar números de 3 dígitos, es decir, saben cómo llevar y pedir prestado, lo cual demuestra que comprenden operacionalmente lo que es el valor posicional. Al concluir el tercer año están en condiciones de sumar y restar cifras de 5 dígitos, pueden escribir los números hasta el 99.000, pueden crear un número 10 ó 100 veces mayor que una determinada cantidad, y pueden escribir la décima parte de un número dado, todo sin

---

<sup>15</sup> National Association for the Education of Young Children, pp. 21-38. La frase despectiva “trucos para memorizar que carecen de sentido” revela una característica polarización entre “comprensión a fondo” y “memorización mecánica”. Obviamente, aprender de memoria que es necesario situar a la izquierda cualquier dígito adicional de un número de dos cifras superior a 9 constituye un truco sin sentido. Sin embargo, la práctica frecuente de ese “truco sin sentido” es un método, tal vez el mejor, para llegar a comprender en forma operacional y por ende conceptual el valor posicional. El “truco sin sentido” de recitar cada mañana el Juramento de Lealtad a la Bandera conduce gradualmente a una comprensión conceptual de las palabras “juramento” y “lealtad”.

que ni ellos ni sus maestros se sometan a una gran tensión o sufran algún efecto psicológico perjudicial que se conozca<sup>16</sup>.

Es muy probable que la dificultad que, según se señala, tienen los niños estadounidenses menores de 10 años para comprender el valor posicional obedezca a la falta de una formación y una práctica sistemáticas en aritmética. Para millones de niños en Europa y en Asia, su constante familiarización con los números y el frecuente manejo de las cifras les proporciona una comprensión en un principio implícita y luego, en el segundo año, explícita de la noción de valor posicional. Hay evidencias manifiestas de que el proceso no es penoso e incluso resulta entretenido<sup>17</sup>. De seguirse el consejo anterior sería preciso posponer por varios años asignaturas cuya enseñanza, incluso en los Estados Unidos con sus bajas calificaciones en matemáticas, ha sido claramente programada para los primeros tres años de educación básica. Los expertos en educación básica de países donde los niños *están* aprendiendo sin dificultad el valor posicional en los primeros cursos probablemente discreparían de la anterior declaración de principios. Sin embargo, ésta fue respaldada por las siguientes asociaciones profesionales estadounidenses:

- Association for Supervision and Curriculum Development,
- National Association of State Boards of Educations,
- National Council of Teachers of Mathematics,
- National Council for Social Studies,
- Association for Childhood Education International,
- Southern Early Childhood Association,
- American Association of Physical Education, Health Recreation, and Dance,
- International Reading Association,
- National Black Child Development Institute, y
- National Science Teachers Association.

---

<sup>16</sup>La ausencia de efectos nocivos se ha observado tanto en Europa como en Asia. En Europa, el trabajo más autorizado, ya que incluye datos de 20.000 alumnos, es M. Duthoit (1988), pp. 3-13. Para el caso de Asia, véase H. Stevenson, "Adapting to School: Children in Beijing and Chicago". En lo referente a los niveles de rendimiento matemático exigidos desde el primero al tercer año básicos, véanse por ejemplo las guías de currícula nacionales para Francia y Japón. Véanse también D. Geary (1994), pp. 72-78, y R. F. Thompson (1993), pp. 299-333.

<sup>17</sup>Véase un video sumamente informativo sobre la enseñanza de las matemáticas en Japón producido por Harold Stevenson y sus colegas. Se titula "Polished Stones" y puede solicitarse al Departamento de Psicología de la Universidad de Michigan, Ann Arbor.

Al poner en duda la línea oficial adoptada por las máximas organizaciones profesionales en el área de la educación de la primera infancia, una persona como yo, que no soy especialista, debería experimentar sentimientos similares a los expresados por el doctor Samuel Johnson después de refutar la doctrina de las unidades dramáticas, que había sido sustentada durante dos mil años: “Casi me espanto de mi propia temeridad; y cuando sopeso la fama y el poder de aquellos que sostienen lo contrario, estoy dispuesto a sumirme en un silencio reverencial”. No obstante, como buen empírico que era, el doctor Johnson también indicó que no “creía que el problema en referencia sea del tipo que se decide por el mero peso de la autoridad”<sup>18</sup>. El mismo principio empírico se aplica a la interrogante sobre cuándo es más oportuno enseñar el valor posicional.

¿Cómo llegamos a una situación en que las asociaciones de educadores estadounidenses están planteando lo que la mayoría de los expertos extranjeros y los psicólogos norteamericanos adscritos a las principales corrientes de la psicología considerarían una recomendación carente de realismo y engañosa? Para comprender de qué manera esos puntos de vista llegaron a ser sostenidos con mayor confianza en los Estados Unidos que en ninguna otra parte, debemos remitirnos a la poderosa influencia histórica del Romanticismo, cuya evolución describimos en la sección anterior. Las opiniones cuasirreligiosas del Romanticismo sobre la primera infancia se consolidaron más firmemente en los Estados Unidos que en ningún otro país, con la posible excepción de Alemania.

Por cierto que una de las razones por las que las doctrinas románticas sobre la niñez se consolidaron en un principio fue que efectivamente expresaban verdades parciales. El Movimiento Romántico marcó un auténtico progreso en la educación básica, y muchos principios enseñados por Pestalozzi, Herbart y Froebel concuerdan con principios que han demostrado su eficacia práctica y cuentan con el respaldo de investigaciones en el ámbito de la psicología. Por ejemplo, el énfasis romántico en la importancia del juego en la educación básica es aceptado por los sistemas educacionales de todo el mundo, lo mismo que por las principales corrientes de la investigación psicológica. Pero cuando otras ideas románticas, como la importancia de postergar el aprendizaje académico, son llevadas a un extremo o se las acepta incondicionalmente, entran en conflicto con la práctica y la investigación eficaces. En suma, no todos los principios naturalistas son falacias, salvo cuando se los aplica sin reservas.

---

<sup>18</sup> S. Johnson (1765).

Dos doctrinas del naturalismo educacional se han convertido en falacias por el hecho de ser aplicadas de manera extrema: 1) la doctrina del desarrollismo, o *tempo natural*, que sostiene que hay una edad natural (por lo general después de los 8 años) para impartir contenidos académicos (como se afirma en la anterior declaración de principios); 2) la doctrina del aprendizaje holístico, o *pedagogía natural*, que sostiene que los métodos de instrucción naturales (cercaos a la realidad, semejantes al proyecto, temáticos) son siempre los más eficaces.

Las dos posiciones son resumidas por William Heard Kilpatrick en su introducción a los escritos de Pestalozzi:

Pestalozzi señalaba que “la vida en sí constituye la verdadera base de la enseñanza y la educación”, e incluso llegaba más lejos al opinar que “la vida nos moldea, y la vida que nos moldea no es cosa de palabras sino de acción”. Y nuestras teorías educacionales más modernas sostienen que como el niño aprenderá lo que vive, entonces la escuela debe ser un lugar de vida [...]. De este modo Pestalozzi efectivamente parece presagiar la escuela moderna que actualmente tanto aclamamos<sup>19</sup>.

Acerca del principio del *tempo natural*, Pestalozzi sostiene lo siguiente:

La naturaleza ha encerrado las aptitudes más nobles del hombre en una concha; si rompemos la concha antes de que se abra por sí sola sólo encontraremos una perla en formación. Habremos destruido el tesoro que deberíamos haber conservado para nuestros hijos<sup>20</sup>.

Y también Froebel se refiere así a este tema:

Observad la planta. La llamamos hierba: cuando crece sometida a presiones y restricciones, apenas si podemos vislumbrar su vida y su propósito naturales. Pero en un terreno abierto observad la regularidad que demuestra, cómo se manifiesta su vida interior [...]. Si [a los niños] se les obliga prematuramente a adoptar conductas y realizar tareas inapropiadas para su Naturaleza, ellos se convertirán en seres atrofiados y deformes<sup>21</sup>.

La credibilidad de la doctrina del *tempo natural* aumentó gracias a una observación de Jean Piaget según la cual todo niño normal parece

---

<sup>19</sup>J. Pestalozzi (1951), xii.

<sup>20</sup>J. Pestalozzi (1951), p. 34.

<sup>21</sup>F. Froebel (1904), p. 6.

seguir una secuencia natural de desarrollo conceptual. A partir de Piaget, la doctrina ha sido formulada en términos científicos, como en la recomendación oficial y “científica” de diferir la enseñanza del concepto de valor posicional. Pero su origen último se encuentra en la fe romántica respecto de carácter sagrado del crecimiento natural. Dicha doctrina afirma estar basada en investigaciones, especialmente en las de Piaget, pero ellas no corroboran esa aseveración. De hecho, el propio Piaget (además de otros investigadores que posteriormente han restringido el alcance de las teorías de este educador) previene a sus adherentes incondicionales contra la adopción de un enfoque puramente naturalista, al señalar

que el ambiente puede cumplir una función decisiva en el desarrollo mental; que el contenido del pensamiento asociado con las etapas de desarrollo y las edades no es algo inmutablemente fijo; que por ende los métodos sensatos pueden aumentar la eficiencia de los alumnos e incluso acelerar su crecimiento espiritual sin que éste se vea de ningún modo perjudicado<sup>22</sup>.

Similares advertencias vienen al caso en lo referente a la doctrina de la pedagogía natural, la cual sostiene que es más conveniente aprender las cosas naturalmente en un contexto holístico, temático y cercano a la realidad que en una modalidad de exposición oral o de ejercitación y práctica. Al respecto Pestalozzi y Froebel expresan su punto de vista:

Si bien las fuerzas de la Naturaleza se dirigen indefectiblemente hacia su fin (cual es la verdad), en su funcionamiento no se advierte ninguna rigidez o dificultad. La canción del ruiseñor vibra a través de la obscuridad, y todos los objetos naturales se mueven en un clima de conmovedora libertad, sin que en ninguna parte se observen indicios de coerción invasiva. [Pestalozzi.]<sup>23</sup>

La educación y la instrucción deberían ser desde un comienzo pasivas, observantes, protectoras y no prescriptivas, determinantes y entorpecedoras [...] [Froebel.]

El mismo principio se enuncia en términos más técnicos en las “Pautas para un Contenido y una Evaluación Adecuados del Currículo en Programas Destinados a Niños de 3 a 8 años de Edad”, que recomiendan posponer la enseñanza del concepto de valor posicional:

---

<sup>22</sup> J. Piaget (1970), p. 173. Véanse también J. M. Mandler (1990), pp. 236-243; y J. M. Mandler (1992), pp. 587-604. Un autorizado análisis de los perniciosos efectos del desarrollismo, que incluye una bibliografía muy completa, fue publicado mientras este libro se encontraba en imprenta; véase J. E. Stone (1996).

<sup>23</sup> J. Pestalozzi (1912), p. 20.

Los organizadores conceptuales tales como temas, unidades o proyectos proporcionan a los niños un elemento significativo y sustantivo en el que pueden ocupar su mente. A ellos les resulta difícil encontrar algún sentido en conceptos abstractos como colores, símbolos matemáticos o sonidos de letras cuando éstos se presentan al azar o cuando carecen de un contexto significativo<sup>24</sup>.

Seguramente hay mucho que decir acerca de este enfoque en la enseñanza de los niños de corta edad. Ahora bien, si esos métodos de instrucción son *siempre* o no superiores, es algo que debe determinarse empíricamente en asignaturas concretas y en grupos de niños específicos. Por cierto que se debe dar preferencia a cualquier modalidad de instrucción que logre cautivar el interés de los niños y los haga disfrutar, siempre y cuando produzca sistemáticamente buenos resultados prácticos. Es cierto que mostrar resulta de por sí más atractivo que narrar —tanto cuando se enseña como cuando se escribe. Pero una combinación entre mostrar y narrar produce los resultados más rápidos y seguros en ambas actividades. Para la mayoría de las asignaturas, una pedagogía en que se combinan métodos indirectos cercanos a la realidad con métodos directos y focalizados permitirá obtener el máximo grado de interés y de rendimiento de parte del alumno<sup>25</sup>. La superioridad inherente de la instrucción holística en base a proyectos no es una verdad evidente, y sólo nos da esa impresión debido a nuestra incondicional fe romántica en la superioridad de lo “natural” sobre lo “artificial”. La permanente creación de un “contexto significativo” cercano a la realidad no es el principio que se aplica al enseñar a un niño pequeño a bailar ballet, a tocar el piano o a marcar al adversario en el área de penal, actividades en que se considera esencial cierta combinación entre ejercitación y práctica especializadas.

Las suposiciones de la doctrina de la pedagogía natural son tan falsas y perniciosas como las que están implícitas en la doctrina del *tempo natural*. Ésta supone que el método adecuado para aprender requiere proyectos holísticos cercanos a la realidad que son intrínsecamente motivadores para los niños y que, al mismo tiempo, les enseñan a trabajar en grupo y a usar los conocimientos. Si bien se trata del método de enseñanza predilecto de la naturaleza, resulta ser muy inseguro cuando se trata de aprender, por ejemplo, gramática normativa, ortografía, fonética y las tablas de multiplicar. ¿Por qué ocurre, entonces, que algunos niños logran adquirir todos estos conocimientos mediante una instrucción holística, temática y orientada al proyecto, mientras que otros no son capaces de hacerlo? La mayoría

---

<sup>24</sup> National Association for the Education of Young Children, p. 26.

<sup>25</sup> J. Brophy y T. L. Good (1986), p. 338. H. J. Walberg (1984), pp. 19-27.

de las veces la respuesta correcta es que los niños que logran aprender gramática, fonética, etcétera, provienen de familias educadas donde recibieron una dosis adicional de ejercitación y práctica de esas destrezas. Pero esa contestación sensata no concuerda con la premisa de la pedagogía natural, que rechaza la ejercitación y la práctica (sin importar dónde tengan lugar) como actividades innecesarias y agobiantes. Por consiguiente, en las premisas naturalistas de la comunidad educacional debe de existir alguna otra explicación para los resultados tan distintos que se obtienen al impartir un mismo tipo de enseñanza a diferentes alumnos.

La explicación suele expresarse en frases como “falta de autoestima” o “diferencias individuales en capacidades y estilos de aprendizaje”. En otras palabras, la pedagogía natural funciona de manera distinta en el caso de los alumnos que no aprenden porque, por razones sociales o innatas, su naturaleza es diferente. Como resultado de esa justificación se exime de responsabilidad a los métodos de instrucción propiamente tales y se atribuye la culpa a problemas cuya solución escapa a las posibilidades de las escuelas. La baja autoestima, por ejemplo, obedece a factores más profundos al interior de la sociedad, como la desintegración familiar o el racismo. Las variaciones en la capacidad de aprender se deben a diferencias individuales innatas y por tanto naturales, que escapan a cualquier solución real. Así, pues, la doctrina de la pedagogía natural fomenta una tendencia que ya se ha afianzado en la cultura estadounidense: asociar el rendimiento académico con el determinismo social y el talento natural y no con el trabajo exigente y focalizado.

El énfasis exagerado en la capacidad innata equivale, en verdad, a un error empírico. Independientemente de cuál sea la aptitud musical de una persona, ella no será capaz de aprender a tocar bien el piano si no se somete a un largo período de ejercitación y práctica. Cualquiera sea el grado de aptitud matemática que posea un niño, él no aprenderá eficazmente las tablas de multiplicar por osmosis. La neurobiología ha descubierto que todo aprendizaje requiere esfuerzo: en primer lugar, el esfuerzo de prestar atención; además, en muchos aprendizajes se precisan esfuerzos reiterados (“práctica distribuida”) para forjar y fijar nuevas redes neurales<sup>26</sup>. En estos aprendizajes no hay manera de evitar el trabajo repetitivo y

---

<sup>26</sup>R. F. Thompson (1993), p. 338: “En la adquisición de aptitudes semánticas y motrices hay muchas propiedades básicas similares. Por ejemplo, una práctica distribuida —una hora al día por siete días— es mucho más eficaz para ambos tipos de memoria que siete días seguidos de práctica intensiva [...]. Si se trata de nueva información o de una nueva aptitud motriz y ésta no se ejercitara, un porcentaje de ella quedará almacenada en la memoria de largo plazo, pero la mayor parte se desvanecerá. Si la ejercitamos lo suficiente seremos capaces de almacenarla en la memoria de largo plazo, donde puede permanecer esencialmente para siempre”.



en ocasiones exigente. Si se puede lograr que los esfuerzos parezcan “fáciles” y divertidos, tanto mejor. No obstante, a menos que éstos sean dirigidos y monitoreados —una responsabilidad fundamental del profesor— el aprendizaje no será seguro. De modo que la falacia de la pedagogía natural genera otra falacia según la cual la capacidad innata constituye la vía más fácil para cualquier aprendizaje, y, por tanto, los niños que no aprenden se mantienen atrasados porque carecen de dicha capacidad y no por falta de trabajo duro y dirigido. Para quienes sostienen dicho punto de vista resulta inconcebible que estos niños se hayan quedado atrás por un historial de negligencia educacional derivado de una pedagogía naturalista poco exigente.

Para comprender el grado de falsedad de las posturas naturalistas es útil situarlas en el contexto de los recientes estudios psicológicos que nos han permitido entender más profundamente lo que es natural en el aprendizaje. Si un aprendizaje sigue una secuencia clara en todas las culturas y circunstancias, se supone que es inherente a la etapa de desarrollo. Se cree que esos esquemas universales de desarrollo natural se basan en (aunque no se limitan a) procesos primarios que han sido determinados por la evolución humana, y que incluso son comunes entre distintas especies. El juego, por ejemplo, es universal en los niños y también en muchas especies de animales. El instinto lúdico ayuda a que ciertas actividades cognitivas básicas se desarrollen hasta convertirse en cogniciones más integradas y complejas que incluyen la orientación en el espacio, la manipulación física de objetos, la representación de objetos, las relaciones sociales, hablar, escuchar, y los primeros pasos para aprender a contar.

Estos aprendizajes primarios (concepto introducido por David Geary) parecen seguir, en efecto, una secuencia clara y universal, por lo que sustentarían el modelo de Pestalozzi y Piaget, el cual también ha obtenido respaldo empírico de estudios transculturales sobre el desarrollo del lenguaje. La evolución del lenguaje parece seguir, en efecto, un patrón invariable en toda cultura. Lo mismo es aparentemente aplicable al desarrollo de la motricidad fina y al desarrollo conceptual básico. En suma, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo psicomotor y (en un grado más variable) el desarrollo conceptual básico parecen seguir una secuencia temporal que razonablemente puede calificarse de “natural”, ya que ha demostrado ser transcultural y universal<sup>27</sup>.

Con todo, más allá de estos universales del desarrollo hay aprendizajes secundarios que, si bien resultan necesarios para determinadas cultu-

---

<sup>27</sup>D. Geary (1995), pp. 24-36.

ras, no son universales. Entre estos aprendizajes no naturales se cuentan la lectura, la escritura, ciertas operaciones aritméticas básicas y conceptos como el sistema decimal para contar, la suma y la resta en varias columnas, llevar y pedir prestado, multiplicación y división. Estos aprendizajes secundarios *no* se ajustan al esquema de desarrollo automático de Pestalozzi y Piaget<sup>28</sup>. Resulta muy engañoso concebirlos en términos de desarrollo por analogía con el desarrollo de una bellota que se transforma después en un roble. Los aprendizajes no llegan siquiera a desarrollarse a menos que sean enseñados —una inferencia obvia que se desprende de su carencia de universalidad a través de las culturas. En este sentido, la conclusión que se desprende de las investigaciones es que aun cuando el ritmo normal del desarrollo psicomotor y conceptual hace que resulte inoperante enseñar en una etapa demasiado temprana ciertos aspectos de la lectura, la escritura y la aritmética (digamos, antes de los 4 años de edad), *no* hay una edad determinada en que el niño se encuentre por naturaleza apto en términos de desarrollo para aprender a leer, escribir y a realizar operaciones de aritmética.

La intrínseca falta de naturalidad de estos aprendizajes plantea una interrogante práctica. ¿Existe, en promedio, una época óptima, por oposición a una época prematura o tardía, para introducir ciertos aprendizajes? El desarrollo psicomotor es un proceso natural y básico. Si la tardanza de un niño en desarrollar su motricidad fina le impide escribir con bonita letra ¿es preferible, entonces, no obligarlo a realizar ejercicios de caligrafía y limitarse a esperar? ¿A qué conclusión han llegado los maestros de las *écoles maternelles*, quienes poseen mayor experiencia colectiva en el trabajo con niños de 2 a 5 años de edad que cualquier otro grupo de profesionales en el mundo? Ellos evitan el dogmatismo en cualquiera de los dos sentidos cuando se trata de determinar el momento oportuno. Su larga experiencia les ha permitido comprobar que una práctica psicológica y académicamente adecuada consiste en ejercer una moderada presión social con el fin de estimular el progreso de los niños de desarrollo más lento, pero que es igualmente importante no presionarlos demasiado<sup>29</sup>. Dicha conclusión no es sorprendente, aunque es menos individualista que la antes citada “declaración de principios” de los especialistas estadounidenses en la primera infancia, la cual aconseja que “las decisiones sobre cuándo introducir contenidos y destrezas, cuándo considerar que se dominan, o sobre ambos aspectos, se basen en el conocimiento de las experiencias previas de cada niño”<sup>30</sup>.

---

<sup>28</sup> D. Geary (1995), p. 36.

<sup>29</sup> A. Norvez (1990).

<sup>30</sup> National Association for the Education of Young Children.

Puesto que la lectura y el valor posicional constituyen aprendizajes no naturales, es improbable que los niños se encuentren alguna vez *naturalmente* preparados para adquirirlos. La preparación de los niños para iniciar procesos secundarios como la lectura y la aritmética no es simplemente una cuestión de desarrollo natural sino que además tiene que ver con el *aprendizaje pertinente previo*. El aprendizaje se basa en aprendizajes anteriores. Si otros aspectos se encuentran en igualdad de condiciones —esto es, dado el mismo grado de aprendizaje pertinente previo— entonces la plasticidad de la mente infantil permite que la mayoría de los aprendizajes resulten más fáciles y duraderos a una edad temprana<sup>31</sup>.

De manera que la interrogante educacional más urgente respecto del período decisivo que va desde los 3 hasta los 7 años no es una de índole cuasirreligiosa acerca de la inviolabilidad de la primera infancia y la posibilidad de causar un daño espiritual, sino una de carácter práctico acerca de qué otros aprendizajes han de sacrificarse si nos dedicamos a un solo tipo de aprendizaje en forma demasiado intensiva. Tratar de apremiar a un niño que aún carece de motricidad fina para que escriba con buena caligrafía es un esfuerzo vano, potencialmente frustrante, y lo que es peor, requiere una enorme cantidad de tiempo. Es preferible destinar sólo un tiempo prudencial a esa tarea tan exigente y consagrar una mayor cantidad de horas a la práctica del dibujo o de otras actividades más agradables para ejercitar la motricidad fina. Ése es el fondo de sabiduría implícito en la “declaración oficial de principios” de organismos gubernamentales estadounidenses. No obstante, en los cursos de la enseñanza básica —vale decir, después de los 6 ó 7 años de edad— son pocas las ocasiones en que la lentitud inherente de las primeras etapas del desarrollo impone grandes limitaciones al aprendizaje secundario. Si el ejemplo por excelencia es el valor posicional, entonces las verdaderas limitaciones que provienen de la etapa de desarrollo deben ser realmente muy pocas<sup>32</sup>.

Si bien no existe una manera natural de aprehender procesos secundarios no naturales, muchos especialistas estadounidenses aún insisten en adherir a la doctrina romántica según la cual hacer que un niño pequeño asimile procesos no naturales mediante “ejercicios agotadores” o técnicas de recompensa y castigo le causa a éste un daño psicológico. La presión constante ejercida sobre los niños es sin duda nociva y produce un efecto contrario al esperado, pero el hecho de ofrecer incentivos o de ejercer una leve presión no causa ningún perjuicio. La idea de que evitar el estrés en la

---

<sup>31</sup> R. F. Thompson (1993), pp. 299-333.

<sup>32</sup> D. Geary (1994). Véase también Thompson (1993), pp. 299-333.

educación básica es una muestra de máxima sensatez supone que lo natural es también indoloro. Pero cierto grado de dolor, al igual que el placer, es un componente inevitable del proceso educativo, y uno no es menos natural que el otro. El esfuerzo y la persistencia son cualidades necesarias en la casi totalidad de la educación secundaria. La idea de que es necesario evitar las presiones en los niños puede llevar incluso a exageraciones. Los animales de laboratorio sometidos a “experiencias estresantes durante la primera etapa de su vida alcanzaban un mejor rendimiento en tareas de aprendizaje después de la adultez que los animales de control no estresados”<sup>33</sup>.

El desarrollismo sostiene que cada niño se desarrolla a un ritmo propio predeterminado naturalmente que nunca debe forzarse para así evitar que el pequeño sufra un daño o sea corrompido. ¿Cuál ha sido el efecto práctico de este punto de vista en la educación estadounidense? Una consecuencia ha sido la tendencia a rechazar como antinatural el enorme esfuerzo que requiere *todo* aprendizaje, ya sea penoso o alegre. Si un niño tarda más en aprender que otro, el desarrollismo opina que no se debería urgir al niño más lento sino permitir que progrese en forma natural. Al respecto Kilpatrick observa que: “Nuestras escuelas de viejo cuño, con sus asignaturas formales, alejadas de la vida real, nos hacían concebir el proceso de aprendizaje como algo laborioso e insufrible. Pero [...] el aprendizaje inherente a la vida llega en verdad sin esfuerzo, llega de hecho automáticamente para permanecer con nosotros”<sup>34</sup>.

En cambio, un principio rector propio de sistemas educacionales más exitosos sostiene la necesidad de incentivar a los niños más lentos para que trabajen más tiempo y con mayor intensidad. En tales sistemas se advierte explícitamente a los niños, padres y profesores, cuáles son las destrezas y los conocimientos mínimos que deben adquirir los alumnos en cada curso, y todos colaboran realizando el esfuerzo necesario para alcanzar esa meta. Por lo general *se logra* alcanzarla, pero incluso si ello no ocurre los niños se aproximan más al objetivo cuando realizan un esfuerzo adicional, el que no produce en ellos efectos psicológicos adversos<sup>35</sup>.

El énfasis exagerado del desarrollismo en el talento natural (es decir, determinado genéticamente), así como su suposición —la mayoría de las veces errónea— de que la velocidad de aprendizaje es innata, generan consecuencias en extremo perniciosas. Según se ha demostrado, en los Estados Unidos hay un paralelismo demasiado claro entre talento académi-

---

<sup>33</sup> R. F. Thompson (1993), p. 324.

<sup>34</sup> Citado en S. Tenenbaum (1951), p. 243.

<sup>35</sup> H. Stevenson y J. Stigler (1992), capítulo 5.

co “innato” y clase social —mucho más acentuado que en Francia y bastante mayor de lo que pueden justificar las variaciones estadísticas. Podría darse el caso de que en una determinada escuela, niños con padres de escasos recursos y bajo nivel de instrucción exhiban un talento académico promedio algo menor que el de los niños con padres educados y con buena situación económica. Sin embargo, no resulta biológicamente creíble que casi *todos* esos niños sean por naturaleza lentos para aprender. Al contrario, puede afirmarse casi con certeza que se observará un amplio grado de variación en el talento innato al interior de ambos grupos sociales, y que algunos niños socialmente desfavorecidos tendrán mayor talento académico que algunos alumnos de familias acomodadas. En los Estados Unidos la correlación demasiado uniforme entre bajo rendimiento académico y bajo nivel económico demuestra que en los resultados está influyendo algo más que el talento innato.

Es probable que el desarrollismo en sí constituya una causa importante de esta inequidad. El aprendizaje se basa de manera acumulativa en el aprendizaje. Al fomentar una educación básica libre de conocimientos académicos “antinaturales” y de presiones “inapropiadas” para realizar un esfuerzo intenso, el desarrollismo prácticamente garantiza que los niños de familias bien educadas —que por cosas del destino al llegar a la escuela ya cuentan con conocimientos básicos académicamente pertinentes— aprenderán más rápido que los niños de hogares de escasos recursos que no cuentan con dichos conocimientos al iniciar sus estudios y que tampoco los reciben en la escuela. Por principio, el desarrollismo detiene el conocimiento académico, aunque en el actual contexto social lo detiene de una manera diferencial, según sea la clase social. El bagaje de conocimientos que los alumnos de familias acomodadas han recibido en su hogar contribuye a que aprendan más rápido y que su progreso académico supere al de sus compañeros menos privilegiados —no porque cuenten con un talento innato uniformemente superior, sino porque cuentan con un capital intelectual uniformemente más rico. En esas circunstancias sería muy difícil determinar el ritmo de desarrollo “innato” que resulta “natural” para cada niño, y este factor tiene poco que ver con la actual velocidad con que aprenden los escolares estadounidenses.

Es así que causa gran preocupación el hecho de que los desarrollistas se hayan servido del Romanticismo latente en la cultura estadounidense con el fin de persuadir a las legislaturas estatales para que ordenen la aplicación de una práctica, que no ha sido sometida a prueba, llamada “educación multietaria”, en que niños de diversas edades son incorporados a los cursos de acuerdo con su “nivel de preparación” en la asignatura. Esta

innovación permitirá supuestamente que todos los niños aprendan al ritmo “natural” adecuado para cada uno, sin imponer un estándar artificial e inalcanzable para algunos de ellos. Con todo, el efecto práctico de la ley será que se eximirá a los niños, a los maestros y a las escuelas de la responsabilidad de mejorar la actual situación de inequidad. Los estudiantes más lentos serán integrados en un grupo “adecuado para su etapa de desarrollo”, sin importar su edad y, de hecho, independientemente de sus “capacidades innatas”, que las escuelas no están en condiciones de determinar.

La aprobación de esta legislación, cuando el principio de la educación multietaria no ha sido probado en gran escala o siquiera sometido a experimentación con grupos de control apropiados, es algo radical e insensato que sólo podría ocurrir porque la mayoría de la población ya está convencida de que “permitir que cada niño progrese a su propio ritmo” es, sin lugar a dudas, el procedimiento natural y adecuado. Para quienes se encuentran empapados de desarrollismo romántico el principio parece ser tan obviamente correcto que no necesita una evidencia clara de su eficacia o de su ecuanimidad; basta únicamente que una mayoría de expertos en educación apoye esta “reforma”, la cual encaja con la predisposición culturalmente heredada del público y de la legislatura. Cuesta imaginar un ejemplo más claro de la poderosa influencia del desarrollismo romántico que el hecho de que haya logrado persuadir a los legisladores estatales para que aprueben la adopción de una herencia inadecuadamente probada y socialmente perniciosa de la era de Alcott y Emerson.

#### 4. Excepcionalismo y localismo estadounidenses

En otra parte he citado pruebas inequívocas\* de que el sistema escolar estadounidense ha sufrido un relativo deterioro durante las últimas dos décadas, si se comparan sus resultados con los obtenidos por otras naciones desarrolladas<sup>36</sup>. Sin embargo, me sentí inquieto al hacerlo, ya que no deseaba que el lector cerrara el libro en señal de fastidio. Al citar esos datos en los coloquios de educación, con frecuencia se me ha replicado que a muchos estadounidenses las comparaciones internacionales les resultan improcedentes, inadecuadas e incluso abiertamente antinorteamericanas. Al

---

\* El autor se refiere al capítulo 3 de su libro *The Schools We Need*, del cual este ensayo es el capítulo 4. (N. del E.)

<sup>36</sup> Véase el capítulo 2, sección 5, del libro de E. D. Hirsch, *The Schools We Need*.

tocarse este tema los educadores tienden a observar con una mirada vidriosa de resignación y con un semblante de triste aburrimiento a cualquiera que piense que la situación de otras naciones es comparable a la estadounidense. Por el contrario, alguien puede despertar la entusiasta aprobación de estos especialistas si se pone de pie para decir: “Está muy bien hablar de países homogéneos como Francia o Corea, pero ¿qué tienen que ver esas realidades con la de mi escuela? He recibido alumnos provenientes de 17 países; los padres de algunos de ellos no hablan inglés. He tenido estudiantes con graves trastornos de aprendizaje, niños que llegan a la escuela con señales de maltrato en su cuerpo. Por favor, no me vengan a hablar de Francia o Corea”. (Aplauso estruendoso.)

En medio de ese clima de opinión, desde hace mucho tiempo he decidido que es preferible no mencionar por ningún motivo las comparaciones internacionales en los foros públicos. Pero aquí, en el contexto más sereno de la obra impresa, vale la pena señalar que los alumnos estadounidenses *no* siempre son étnica y económicamente más diversos que en otros países. Es cierto que en muchas aulas norteamericanas, los maestros tienen que relacionarse con niños para quienes el inglés no es su lengua nativa y cuyas familias pueden ser disfuncionales, y también es verdad que esos problemas imponen enormes dificultades a nuestras escuelas, pero no justifican ni predeterminan los bajos puntajes de rendimiento de los niños. He tenido la oportunidad de ver escuelas en los suburbios de París donde la diversidad étnica y social es similar a la observada en el Bronx o en Miami. Actualmente, en la zona de París, la proporción total de estudiantes que no son franceses asciende al 23,2% de la población escolar. (Los porcentajes son, por cierto, mucho mayores en algunos suburbios.) En esos grupos se incluyen norafricanos, africanos occidentales, españoles, portugueses, italianos y estudiantes del sudeste asiático, además de un porcentaje menor de alumnos provenientes de casi todas las naciones del mundo<sup>37</sup>.

En 1992 el profesor Harold Stevenson, distinguido psicólogo de la Universidad de Michigan, publicó con su ex discípulo James Stigler un libro titulado *The Learning Gap*. Se trata de una de las obras potencialmente más trascendentales para la educación estadounidense publicadas en el último medio siglo. Y digo “potencialmente” porque un libro no puede tener importancia práctica si no se lo lee o se le presta atención, y este trabajo científico ha quedado sumergido en el norteamericanismo irreductible y autocomplaciente de la comunidad educacional. Escrito para el público en general, *The Learning Gap* es un compendio de estudios comparati-

---

<sup>37</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (1995).

vos sobre educación en distintos países, realizados a lo largo de una década por los autores y sus numerosos colegas en Taiwán, Japón y los Estados Unidos. Las sorprendentes conclusiones del libro respaldadas por datos de otros países nos revelan muchas de las características evidentemente universales de los sistemas exitosos de educación básica. Los informes de investigación en que se basa esta obra fueron publicados en revistas científicas de gran autoridad. Desde un punto de vista científico, los datos y análisis son irreprochables y ningún científico de prestigio los ha impugnado.

Aun así, el profesor Stevenson ha sufrido la puesta en duda de su competencia profesional por pseudoargumentos torcidos y descalificadores proferidos por miembros de la comunidad educacional que han hecho carrera desacreditando las comparaciones internacionales. Como se cuidan de no alterar el solaz intelectual de sus lectores, los trabajos no sometidos a arbitraje de estos “investigadores” encuentran pronta acogida en las revistas de educación. Sus aseveraciones descalificadoras se resumen en la siguiente afirmación: “Los alumnos no son comparables, como tampoco son comparables los currícula, las escuelas y las evaluaciones. Las comparaciones son imperfectas al extremo de carecer de sentido”<sup>38</sup>. Y si incluso se llegaran a remediar esas inevitables “imperfecciones”, aún persistiría el factor de nuestro especial norteamericanismo. *Nosotros* no queremos emular las prácticas de otras naciones. A diferencia de otros sistemas, el nuestro posee “características distintivas en las que se inspiran los valores estadounidenses del igualitarismo, el utilitarismo y el individualismo, y en virtud de las cuales otros objetivos educacionales, y no el rendimiento máximo, reciben mayor prioridad que en gran parte del resto del mundo industrializado”<sup>39</sup>.

Estos escritores desempeñan una función que es preciso cumplir en la comunidad educacional. Lo que Voltaire dijo de Dios es válido para esos apologistas que se oponen a las comparaciones: si no existieran sería necesario inventarlos. Pero sus mensajes consoladores serían tal vez mucho más creíbles dentro y fuera de la comunidad educacional si en la cultura estadounidense no hubiera una fuerte predisposición a considerar que es inapropiado comparar nuestras instituciones con las de otros países. Éste es el sentimiento que los historiadores llaman “excepcionalismo estadounidense”: una generalizada serie de actitudes que sostienen que los Estados Unidos y sus instituciones poseen “características distintivas” que nos diferencian completamente de otros países de los que tenemos poco o nada que aprender, por lo que no se nos debe comparar con ellos.

---

<sup>38</sup> G. Bracey (1991), pp. 104-117.

<sup>39</sup> G. Hurn (1983), pp. 7-12.



El excepcionalismo estadounidense sostiene que los norteamericanos como pueblo somos no sólo distintos sino superiores a otros pueblos, y que nuestros problemas son únicos. Como señala Michael Kammen, el tema es “tan antiguo como la nación misma y, lo que no es menos importante, ha sido parte integral del proceso a través del cual la sociedad ha adquirido conciencia de su propia identidad”<sup>40</sup>. Si bien nuestros actuales textos de estudio enseñan qué defectos hubo en la historia pasada de los Estados Unidos, los antiguos libros de texto enseñaron en forma unánime el excepcionalismo estadounidense, el que así se incorporó a nuestra cultura transmitida oralmente. Uno de los primeros grandes educadores norteamericanos, Noah Webster, fue un ferviente excepcionalista que reiteraba que incluso nuestra ortografía debía reflejar nuestro carácter único. En su estudio sobre los libros empleados en nuestras escuelas entre 1790 y 1900, Ruth Elson demostró que en todos ellos sin excepción se establecía un contraste entre los estadounidenses virtuosos y naturales y los europeos corruptos y decadentes<sup>41</sup>. Michael Kammen resume este punto de vista:

Durante todo el siglo XIX, escritores e historiadores imaginativos, oradores populares, al igual que el clero, formaban un coro que constantemente entonaba una oda a la misión especial de la nación y su disposición para cumplirla [...]. La Revolución estadounidense contribuyó de manera significativa a crear un poderoso sentimiento de excepcionalismo, que llegó a generalizarse en nuestra cultura popular<sup>42</sup>.

Hacia 1865, poco después de finalizada la Guerra Civil, el engolado poeta bostoniano James Russell Lowell recitó durante la ceremonia de graduación de la Universidad de Harvard una “Oda conmemorativa” en honor al líder caído, Abraham Lincoln. Su elogio final exaltaba el singular carácter estadounidense de Lincoln, que lo llevó a completar la obra de la naturaleza para crear un “molde” completamente nuevo:

Se dice que la naturaleza muestra su predilección  
Que no puede crear a un hombre  
si no se ciñe a una fórmula gastada,  
como repitiendo de memoria:  
Pero para crearlo a él la naturaleza desechó sus moldes del Viejo Mundo,  
y escogiendo arcilla fértil del seno del Occidente inagotado,  
con una materia incorrupta moldeó un nuevo héroe,  
sabio, inmutable en la fortaleza de Dios, y honrado.

---

<sup>40</sup> M. Kammen (1993), pp. 1-30.

<sup>41</sup> R. M. Elson (1964).

<sup>42</sup> M. Kammen (1993), p. 7.

[...]

Nuestros hijos contemplarán la fama,  
del bondadoso, serio, valiente y visionario hombre,  
sagaz, paciente, temeroso de la alabanza y no de la censura,  
nueva criatura nacida en nuestro suelo, el primer estadounidense<sup>43</sup>.

La “materia incorrupta” de nuestro suelo occidental se refiere a que estábamos libres de la carga del pasado —e incluso, por inferencia, libres del pecado original. Un pasado incorrupto, la exaltación del paisaje vasto y puro, y el desdén por las tradiciones y los libros: todos eran versiones muy estadounidenses, muy excepcionalistas del Romanticismo. Nosotros los habitantes de la “Tierra Virgen” éramos más libres, más independientes, más inocentes y más intensamente diversos que la pecadora Europa. Todo en este país era más grande: nuestros vicios y nuestras virtudes, nuestras energías y nuestros obstáculos. Estábamos destinados a liderar y a redimir a otras naciones, y no al revés. Habíamos venido a este mundo para instruir-las y no para aprender de ellas.

Quien dio una forma definitiva a la versión *educacional* del excepcionalismo estadounidense fue el codificador del pensamiento educacional norteamericano, William Heard Kilpatrick. El tipo de educación que necesitábamos, argumentaba, tenía que ser distinto del de otras naciones puesto que nosotros éramos diferentes. Esos otros países eran antidemocráticos, jerárquicos y estáticos. Tenían un “sistema educacional fijo, cerrado y autoritario que se acomodaba perfectamente a las necesidades de una religión, una iglesia, un sistema de castas y un sistema económico igualmente estáticos”<sup>44</sup>. En contraste, nosotros éramos democráticos, diversos y dinámicos. En su libro *Education for a Changing Civilization*, Kilpatrick elaboró un tema central a partir de un argumento que ya había planteado en su obra anterior *Foundations of Method*: que los Estados Unidos necesitaban un enfoque dinámico y no fijo para nuestra condición de nación única y para la época nueva y cambiante en que estábamos entrando. El contenido del currículum nunca se debiera establecer por anticipado: “Si la gente enfrenta un mundo que se desplaza y cambia rápidamente, que cambia de manera inesperada y en direcciones imprevistas, entonces ¿qué habría que hacer? Porque si ese es el caso, la educación tendrá que hacer hincapié en el pensamiento y en los métodos de crítica”<sup>45</sup>.

Con el tiempo los sentimientos excepcionalistas que Kilpatrick transmitió a la comunidad educacional se convirtieron en dogmas que aún

<sup>43</sup> Citado en M. D. Peterson (1994), p. 32.

<sup>44</sup> Citado en S. Tennemaum (1951), p. 112.

<sup>45</sup> W. H. Kilpatrick (1925), p. 267.

se repiten en innumerables variantes. Por supuesto que ya no se sostiene que los Estados Unidos deben liderar la cambiante era industrial vaciando nuestra educación de contenidos “fijos” y “estáticos”. Ha habido una pequeña modificación. Ahora debemos evitar los contenidos fijos y estáticos para ingresar en la *era de la información*. La doctrina de Kilpatrick se actualiza diciendo que lo que él llamaba “un mundo que se desplaza y cambia rápidamente, que cambia de manera inesperada y en direcciones imprevistas” no se originó con la revolución industrial sino con la revolución computacional. Pese a todo se sigue diciendo que el objetivo que imponen estas nuevas circunstancias a la educación estadounidense es hasta nuestros días el señalado por Kilpatrick en 1925: ignorar el contenido (que pierde rápidamente actualidad) y “hacer hincapié en el pensamiento y los métodos de crítica”. Pese a su apariencia moderna, estas doctrinas descaaminadas siguen siendo proclamadas tal como en los años veinte.

El grado de influencia educacional que ha tenido el excepcionalismo estadounidense se puede apreciar al comparar la actual reforma educacional británica con la nuestra. Hasta hace poco, la comunidad educacional británica estaba dominada por el progresismo contrario a la enseñanza de contenidos (*anti-subject-matter*) de un modo casi tan intenso como lo ha estado la nuestra —particularmente después de la Segunda Guerra Mundial, cuando todo lo estadounidense era tenido en gran estima y ambas comunidades educacionales se reforzaban mutuamente. Algunos de los movimientos anticontenidos (*anti-subject-matter*) más entusiastas que surgieron durante la posguerra se inspiraron en la obra *Summerhil* (1960) escrita por el pedagogo británico A. S. Neill. El libro contenía planteamientos tales como: “Todo lo que necesita un niño es recibir los conocimientos básicos (lectura, escritura y aritmética); el resto deben ser herramientas, modelado con arcilla, deportes, teatro, pintura y libertad”. Según Diane Ravitch, hacia 1969 *Summerhill* se vendía en los Estados Unidos a razón de más de 200.000 ejemplares al año<sup>46</sup>. Otros ejemplos del predominio del progresismo en Estados Unidos y Gran Bretaña, incluida la Conferencia Anglo-Estadounidense de Dartmouth, ratificaron la idea de orientar la enseñanza de las disciplinas lingüísticas hacia el proceso.

Aun así, el paso del tiempo no ha sido piadoso con el progresismo educacional británico. Debido a la proximidad de Gran Bretaña a Europa continental, y en vista de su dependencia económica de la Comunidad Europea, la opinión pública británica llegó a saber que Francia, Suecia y otras naciones del Viejo Continente estaban obteniendo resultados educacionales mucho mejores que los de Gran Bretaña —situación claramente

---

<sup>46</sup>D. Ravitch (1983), pp. 235-236.

asociada a un énfasis más coherente en los contenidos. Los expertos educacionales británicos fueron objeto de críticas generalizadas en la prensa por defender una postura contraria a la enseñanza de contenidos (*anti-subject-matter*) y en favor del proceso. A su debido tiempo fueron obligados a modificar su postura y a aceptar un enfoque coherente respecto de los contenidos. Pese a todo, antes de la década de los ochenta no se advertía una gran diferencia entre las posiciones en favor del proceso de las comunidades educacionales británica y estadounidense.

Pero la caída libre del énfasis en el proceso fue detenida por el Parlamento británico en 1987, cuando, pese a la resistencia de los profesionales de la educación, votó en favor de la introducción de un currículum nacional en las escuelas. Los británicos habían estado viajando en forma periódica al Continente. Al estar menos aislados de las influencias externas que nosotros en los Estados Unidos, y quizás menos afligidos por una sensación tan extrema de ser una nación única, pudieron conocer de primera fuente otros sistemas escolares. Gracias a este conocimiento directo, la opinión pública británica tendió gradualmente a apoyar la idea del contenido curricular curso por curso. Hacia 1987, para la mayoría de los británicos había quedado meridianamente claro que los sistemas escolares que empleaban currícula nacionales estaban funcionando mucho mejor que el sistema escolar británico. Por muy orgullosos que estén los británicos de su especial carácter nacional, tienen una opinión más moderada de su carácter único que nosotros del nuestro. Su disposición a aprender de la experiencia internacional representa un ejemplo positivo que podríamos imitar. La moderación de nuestro excepcionalismo estadounidense en la esfera educacional deberá transformarse en un objetivo de alta prioridad si se pretende mejorar el sistema educacional norteamericano.

Fuera de los temas de la inocencia, la grandeza y la diversidad, que contribuyen a forjar nuestra sensación de nación única, el tema del excepcionalismo local destaca especialmente en el pensamiento educacional estadounidense. A diferencia de otros pueblos, nosotros los estadounidenses rechazamos el principio de que una autoridad distante pueda ordenar lo que debemos enseñar a nuestros hijos. Nuestro conflicto entre autoridad central y local se remonta a los primeros días de la República. Hamilton y otros pensadores de su misma línea propugnaron la existencia de una autoridad central fuerte, mientras que Jefferson y los suyos, siempre sensibles a la menor posibilidad de tiranía, deseaban conservar el mayor grado de poder posible en manos locales. Protegerse del control despótico fue la idea fundamental del localismo durante la primera etapa. Más adelante, el alcance de este concepto se extendió para resistir otro tipo de tiranía: la de la

insensatez, indiferencia e ineficiencia burocráticas. El localismo moderno aconseja no intentar jamás realizar algo a través del gobierno central o —para el caso da lo mismo— por intermedio del gobierno estatal. Los burócratas de las oficinas centrales no tienen conciencia de las complejidades de la situación local, ni tampoco conocen a las personas involucradas.

Sin embargo, en atención a los aspectos prácticos del cambio histórico ocurrido en el siglo XX ha sido necesario reexaminar el localismo estadounidense en algunas esferas bastante obvias. Hemos optado por abandonar el uso del dinero local emitido por determinados bancos, dando preferencia a una moneda nacional. Hemos adoptado las vías férreas de trocha normal. Ajustamos nuestros relojes según los husos horarios translocales y no según la hora solar local. La mayoría de las naciones del mundo moderno también han reconocido que la calidad y la equidad educacional requieren que los contenidos de la enseñanza primaria sean en cierto grado comunes en las distintas localidades. Con todo, resulta ilusorio oponerse al localismo educacional en los Estados Unidos, donde no existe ningún mecanismo satisfactorio para reemplazar este resquemado consagrado. De manera que el control local de la educación debe asumirse como un punto de partida para formular una política.

Ahora bien, dado que el localismo es inevitable en los Estados Unidos, un objetivo esencial de la política educacional debería ser compensar sus deficiencias más notorias. Cuando la ocupación norteamericana de Japón estaba llegando a su fin después de la Segunda Guerra Mundial, y el pueblo nipón comenzaba a asumir el control de sus propios asuntos, los norteamericanos recomendaron que el sistema escolar japonés se sometiera al poder local, imitando el modelo estadounidense. Según sostenían, éste sería un medio de asegurar la democracia y de impedir que el poder central llegase a controlar las mentes. Los japoneses replicaron, en efecto, de la siguiente forma: “Pretendemos seguir sus principios de gobierno, pero el localismo en la educación no representa una protección contra nada. Principalmente conduce a una actitud injusta con los alumnos, porque no proporciona medio alguno que garantice que todos los niños recibirán una educación de calidad”<sup>47</sup>.

Otras democracias han extraído exactamente la misma conclusión. En una visita a Dinamarca, uno de mis colegas fue invitado por uno de los intelectuales más distinguidos de ese país a efectuar un recorrido turístico. El danés señaló con el dedo la escuela a la que había asistido, y mencionó a otros notables científicos y académicos que habían egresado de esa misma

---

<sup>47</sup> H. Stevenson y Stigler (1992), capítulo 7.

institución. “Caramba”, observó mi amigo, “debe ser una escuela particularmente buena”. “No”, replicó su anfitrión, “aquí en Dinamarca nos aseguramos de que todas las escuelas sean igualmente buenas”. La importancia de que una democracia modere la aplicación de un enfoque puramente local en la enseñanza ha sido ampliamente comprendida en todo el mundo. En vista de los altísimos índices de movilidad registrados en los Estados Unidos, que ya he citado anteriormente, resulta aun más imperioso morigerar nuestra tendencia localista.

Ante las obvias desventajas del localismo, los educadores estadounidenses incluso se han fundado en nuestras tradiciones excepcionalistas para argumentar en contra de la aplicación voluntaria de contenidos comunes, sosteniendo que la decisión de destinar parte de las horas de clase a impartir esos contenidos equivale a una transgresión de la autonomía y el juicio profesional del maestro estadounidense —falacia que ha sido proclamada por las escuelas de educación desde que William Heard Kilpatrick la enunció en los años veinte<sup>48</sup>. Una prueba de que los contenidos comunes no influyen en el nivel profesional estriba en que ellos se aplican precisamente en aquellos países donde los maestros gozan del mayor prestigio y reciben los sueldos más altos. Esos profesores disfrutaban de un alto grado de libertad en el aula y, además, gozan de la ventaja de la cooperación mutua con sus colegas sobre la base de objetivos comunes.

El localismo extremo ha demostrado ser una fórmula que conduce al fracaso y la desigualdad. Los reformadores de hoy invocan el carácter sagrado del control local de la educación, llegando incluso al extremo de enorgullecerse de no adoptar ninguna decisión respecto del currículum y de no ofrecer ninguna asesoría en materia curricular, lo cual equivale a descuidar responsabilidades fundamentales como líderes educacionales. Traspasar sistemáticamente a otra persona las decisiones sobre los contenidos constituye una irresponsabilidad pedagógica y política, no una virtud democrática. El localismo extremo les ha fallado no sólo a los niños estadounidenses sino además a los propios maestros, quienes, para cumplir su tarea como es debido, necesitan contar con objetivos convenidos y beneficiarse de la cooperación mutua con sus colegas.

Por cierto, hay algunos dogmas del excepcionalismo estadounidense que la mayoría de nosotros seguimos suscribiendo. Nos sentimos justificadamente orgullosos del grado de estímulo que reciben nuestros niños para pensar por sí mismos, para desarrollar un criterio independiente y juzgar con ojos críticos las ideas recibidas. La popularidad alcanzada por el movi-

---

<sup>48</sup> W. H. Kilpatrick (1925), p. 289.

miento del “pensamiento crítico” en los Estados Unidos, así como la inquietud que ha despertado la “educación uniformada” (*lockstep education*)\*, testimonian el valor que los estadounidenses asignan a la independencia de juicio. Con todo, ya en la época de Tocqueville hay evidencias de que este elemento independiente y escéptico de nuestra cultura siempre ha sido intenso, siempre ha sido fomentado en nuestra literatura, nuestros hogares y nuestras escuelas. La independencia de juicio solía promoverse con igual grado de diligencia en el siglo XIX, cuando en nuestras escuelas se hacía más hincapié en los contenidos, que en la actualidad, cuando se acentúa el “pensamiento crítico”. Constituye una falacia creer que la independencia de juicio puede fomentarse menospreciando los conocimientos factuales. Por el contrario, nunca ha habido un efectivo pensador independiente que no haya dominado a cabalidad los puntos de vista recibidos contra los cuales se ha rebelado.

El peligro creado por el excepcionalismo estadounidense es que mientras no se hayan neutralizado sus complacencias irracionales, tal vez sea imposible introducir cambios educacionales basados en principios pragmáticos o racionales. A una opinión pública adoctrinada en el excepcionalismo no le parecerá extraño que las propuestas típicas para mejorar la educación deban basarse en experimentos estadounidenses de origen local que “rompen el molde” y que nunca han sido puestos a prueba en gran escala —como si no importara el hecho de que ya existe un bagaje de conocimientos sobre lo que funciona y no funciona en otros países. Mientras los especialistas en educación y el público en general crean que nuestra cultura y nuestros niños son incomparables, el excepcionalismo estadounidense continuará siendo explotado como un medio eficaz para oponerse al verdadero cambio.

## 5. Individualismo

El individualismo es tan estadounidense como el pastel de nuez. Nadie va a renunciar a él ni pretende hacerlo. Con todo, se presenta en diversos grados y variantes. Cuando este tema autóctono aparece en el ámbito escolar, se observa un notorio contraste entre la retórica y la realidad del individualismo. Siguiendo los pasos de Vernon Parrington y Octavius Frothingham, Barry Shain ha demostrado en su obra *The Myth of American Individualism* que nuestras ideas actuales sobre el individualismo

---

\* Se refiere a una estructura curricular con contenidos definidos para cada año o grado del sistema escolar. (N. del T.)

son muy distintas de las que prevalecieron en los Estados Unidos antes de 1850. El énfasis que hoy en día ponemos en el valor absoluto y en el carácter único de cada niño entró tardíamente en la escena estadounidense, pues hizo su aparición sólo después de que el Romanticismo europeo había sido trasladado a Nueva Inglaterra, desde donde emergió victorioso en el siglo XIX. Al respecto Shain señala:

Como lo observó Vernon Parrington, el pensamiento romántico, finalmente libre de las restricciones racionales y uniformistas del siglo XVIII, fue una “glorificación del ideal del individualismo”. Fundamental para este movimiento, sostiene, fue “la afirmación del valor inalienable del hombre; teóricamente se trataba de una afirmación de la divinidad en el instinto, la transferencia de atributos sobrenaturales a la constitución natural del género humano”<sup>49</sup>.

El individualismo que durante el último tiempo predomina en nuestras escuelas deriva de esta fe romántica en el carácter sagrado de lo natural. Tal como el desarrollismo, emana de la cuasirreligiosa “transferencia de atributos sobrenaturales a la constitución natural del género humano”. El individualismo romántico sostiene que en toda persona hay una chispa natural y singularmente divina que, si se cultiva adecuadamente, no puede extinguirse. Los términos científicos y sociales con que exaltamos las “diferencias individuales” son principalmente máscaras técnicas que encubren el vigoroso Romanticismo de Pestalozzi y Froebel. Varios autores del siglo XIX, incluidos William Hazlitt y Alexis de Tocqueville, establecieron perspicaces asociaciones entre el igualitarismo de las revoluciones estadounidense y francesa y la fe panteísta en el carácter divino de cada ser humano. Tocqueville llegó al extremo de afirmar que el panteísmo estaba implícito en la idea misma de la igualdad universal y, por ende, en la propia democracia.

El fenómeno escolar que en la actualidad se denomina “inflación de calificaciones” es tal vez una inevitable consecuencia del individualismo romántico. En una ocasión escuché a un superintendente escolar señalar en un programa de televisión que cada niño posee un “genio” especial. Tal vez no tenía conciencia de que su opinión se remontaba al pensamiento del padre de toda la inflación de calificaciones, Edward Young, quien ya en 1759 aseguraba que todos los escritores poseen un genio innato. Young formuló su observación en medio del gran debate que tuvo lugar en el siglo XVIII sobre si los escritores modernos podrían alguna vez igualar a los

---

<sup>49</sup> B. Shain (1994), p. 114.



antiguos. Por cierto que pueden, respondió Young: cada composición original “surge espontáneamente de la raíz vital del genio; florece, nadie la crea”. “El genio”, escribe, “es ese dios en nuestro interior. El genio nos permite componer bien una obra sin que tengamos que someternos a las reglas de los eruditos”<sup>50</sup>.

Puesto que en las escuelas estadounidenses cada niño es único y vale tanto como cualquier otro, es preciso desalentar la competencia académica, la cual subvierte este credo igualitario e individualista. El acento debe ponerse en la imaginación y la creatividad únicas del niño, y no en el aprendizaje de contenidos definidos para cada año escolar (*lockstep learning*) propio de tradiciones preestablecidas e inertes. Se dice que ese individualismo conduce a la independencia de juicio que ha hecho grande a la nación estadounidense. Si por necesidad se ha de calificar a los niños, lo cual subvierte el principio de la igualdad de valía, la implicancia es clara: todo niño merece aprobar. El trabajo escrito, el dibujo o la forma en que cada niño deletrea, refleja su carácter único. Lo que se ha dado en llamar “inflación de calificaciones” tal vez podría denominarse con mayor propiedad “igualitarismo en las calificaciones” o “individualismo en las calificaciones”. Si seguimos este principio hasta su extremo lógico, dado que la chispa única de cada niño tiene un carácter divino, entonces merecería la nota máxima; pero como ese principio no sería públicamente aceptado, hoy por hoy en muchas escuelas se prefiere aplicar una política de prescindencia de las calificaciones.

Muchos miembros de la comunidad educacional han buscado y encontrado una justificación “científica” para prescindir de las calificaciones y para promover a todos los alumnos de una clase al curso siguiente. “Las investigaciones han demostrado” que el hecho de retener a un niño en un curso perjudica sus actitudes y su aprendizaje, mientras que las bajas calificaciones dañan su autoestima. A pesar de todo, como lo ha observado el distinguido psicólogo Robin Dawes, este énfasis en la autoestima tiene una débil justificación empírica. Dawes ha demostrado la falta de correlación (.17) entre la autoestima académica y el rendimiento académico. Si bien la falta de aprecio por sí mismo puede en realidad conducir a la desidia, el único factor que se correlaciona de manera coherente con el progreso académico es el esfuerzo, el que a su vez no se correlaciona en forma precisa con la autoestima<sup>51</sup>.

---

<sup>50</sup> Young, *Conjectures on Original Composition*.

<sup>51</sup> R. M. Dawes (1994), pp. 229-251. M. J. Mecca, N. J. Smelser y J. Vasconcellos (1989).

Es más, las insinuaciones compensatorias y raciales del movimiento en favor de la autoestima deberían revelarse en su verdadera dimensión. Pues detrás de las vehementes palabras sobre el individualismo, la autoestima y el valor intrínseco suelen haber secuelas raciales tácitas en la práctica de la calificación compensatoria. Si bien las calificaciones pueden haberse tornado más parecidas, las escuelas han progresado muy poco o nada en lo que se refiere a igualar el rendimiento académico efectivo de grupos sociales, étnicos y raciales. Pese a recientes avances en la reducción de la brecha del rendimiento entre grupos raciales, cada verano encontramos las mismas noticias decepcionantes sobre los puntajes alcanzados en las pruebas, con similares divergencias correlacionadas social y racialmente. Ha sobrevenido una suerte de desesperación que se manifiesta ya sea en una retórica que busca chivos expiatorios en el racismo, ya sea en tentativas de suprimir por decreto la brecha educacional entre grupos. Esta última táctica, es decir lograr la igualdad por decreto, la aplican las escuelas y *colleges* cuando interpretan en forma diferenciada, según raza y clase social, los puntajes estandarizados obtenidos en las pruebas, o simplemente cuando rechazan la validez de las pruebas y el “falso” mensaje que transmiten sus puntajes.

El intento por salvar el valor individual y la autoestima elevando artificialmente las calificaciones cuando la enseñanza no ha logrado aumentar el rendimiento se vio ilustrado por la reciente decisión del Consejo de Administración de Colleges (College Board) que optó simplemente por elevar los puntajes del Examen de Aptitud Académica (SAT por su sigla en inglés). Ese objetivo se logró mediante una “transformación no lineal” del promedio del SAT verbal de 425 a 500 —el puntaje que en años anteriores había sido el promedio real, pero que había caído en alrededor de 75 puntos. Al explicar esta medida, el Consejo declaró que el promedio había descendido porque ahora un número mucho mayor de alumnos miembros de “minorías” están rindiendo el SAT.

Esta suerte de espaldarazo artificial es justo el tipo de actitud racialmente condescendiente propugnada por Richard Herrnstein y Charles Murray en *The Bell Curve*, un libro que abandona el intento por elevar las competencias de grupos étnicos y sociales con un CI “congénitamente” deficiente<sup>52</sup>. Si bien es indudable que los puntajes obtenidos por estudiantes de minorías han contribuido al descenso en el promedio del SAT, la suposición implícita del Consejo de Administración de Colleges según la cual este hecho siempre se repetirá encubre una condescendencia que está estrechamente relacionada con la inflación de las calificaciones, el determinis-

---

<sup>52</sup>R. Herrnstein y C. Murray (1994).

mo del CI y el movimiento en favor de la autoestima. Una decisión mucho más acertada hubiera sido anunciar que el Consejo de Administración de Colleges nunca elevaría artificialmente el promedio numérico del SAT, y esperaría con interés a que llegara un período en que el promedio aumente hasta alcanzar una cifra muy superior al nivel anterior. En vez de mantener el estándar con el fin de alentar a los alumnos y las escuelas para que redoblen sus esfuerzos, la medida adoptada por el Consejo incita a mirar con complacencia los logros de los estudiantes y de la educación estadounidense. Da la impresión que el Consejo se ha sometido a sí mismo a la terapia ilusionista que la comunidad educacional aplica a los alumnos para proteger su propia autoestima.

Las iniciativas del Consejo y el movimiento en pro de la autoestima revelan forzosamente que el mundo de la educación está impregnado de la retórica del individualismo romántico, pero falto de ideas y esperanzas. Hacer que los estudiantes aprueben por decreto constituye una terapia basada en la ilusión. Equivale a creer que se puede inducir una mejoría en el área psicológica y social si se otorgan estrellas de oro inmerecidas y ubicuas caritas sonrientes por cualquier trabajo que los alumnos lleguen a realizar. No obstante, la terapia de la ilusión se limita a postergar el momento del ajuste de cuentas. Los estudiantes que han sido elogiados por su excelencia innata y su valor intrínseco y único descubren más tarde que no son capaces de conservar un buen empleo. Mientras tanto, en la escuela se les ha enseñado a no culparlas a ellas (que parecen no captar la estrecha afinidad que hay entre condescendencia y racismo) sino a la sociedad más allá de las aulas por no ofrecerles una buena oportunidad.

Algunas de las reformas más notorias aplicadas en el último tiempo en las escuelas públicas han estado implícitamente orientadas menos hacia el individualismo que hacia la desigualdad social basada en el origen étnico o en la raza. La introducción entusiasta, aunque desorganizada, de elementos “multiculturales” en el currículum; la adopción de programas “afrocéntricos” en escuelas con alumnado predominantemente afronorteamericano; los esfuerzos por elevar la autoestima y la motivación entre los estudiantes que carecen de ellas debido a su origen étnico o a su raza; el intento por eliminar los “prejuicios culturales” de los libros de texto y de las evaluaciones; la introducción silenciosa de la calificación compensatoria: todas estas iniciativas forman parte del plan de reformas. Cuando mis conocidos se enteran que estoy escribiendo un libro sobre el actual escenario educacional, una de las preguntas que me hacen es si voy a abordar el tema del “multiculturalismo”. Esta expresión ha pasado a transformarse, junto a la

“fonética” y a la “educación basada en los resultados”, en otro *casus belli* entre conservadores y liberales.

Cuando se lo ha hecho de manera adecuada, los niños estadounidenses se han beneficiado con la introducción de elementos multiculturales en el currículum de los primeros años porque les ha permitido tomar conciencia de los verdaderos logros y contribuciones de las minorías. Ha ayudado a fomentar el autorrespeto entre los grupos minoritarios, así como el respeto general por todos los grupos. Aun cuando la persistente inequidad educativa que se observa en las escuelas donde se ha introducido el multiculturalismo demuestra que esta modificación curricular no basta por sí sola para influir de manera notoria en los niveles de rendimiento, nadie ha presentado argumentos convincentes *en su contra* cuando se lo ha aplicado con ponderación. El error consiste en atribuir a este cambio beneficios o efectos casi mágicos en el rendimiento y la autoestima, los que no puede en verdad producir.

Un buen antídoto contra la desesperación y el determinismo implícitos a que ha conducido el individualismo romántico es prestar atención al contraste detectado por Orlando Patterson entre los resultados académicos de alumnos negros en Jamaica y en los Estados Unidos. Unos y otros provienen del mismo tronco racial y pertenecen a grupos lingüísticos similares de África Occidental. Tanto unos y otros fueron trasladados a los Estados Unidos y a las Antillas durante el mismo período histórico. Si tenemos en cuenta que su origen cultural y genético es similar, y que sufrieron una degradación histórica semejante en el régimen de esclavitud, entonces ¿por qué los resultados académicos de los alumnos negros de origen antillano es significativamente superior al de los alumnos negros estadounidenses, y por qué ha producido esto una cantidad estadísticamente considerable de distinguidos profesionales afronorteamericanos de origen caribeño, como Colin Powel (cuyos padres provienen de esa región) y el propio Patterson?

El análisis de Patterson pone absolutamente en claro que la principal explicación tiene que ser de índole cultural y no individual y genética. Si bien las diferencias entre factores históricos, culturales y psicológicos son complejas, una diferencia muy evidente señalada por Patterson es el contraste entre las prácticas y actitudes educacionales de Jamaica y de los Estados Unidos:

Una comparación entre ambos sistemas escolares sugiere que las actitudes constituyen un factor mucho más decisivo que los recursos materiales de las escuelas o el hogar en que vive el alumno. En términos materiales objetivos, el ciudadano negro estadounidense

más pobre vive en condiciones materiales mucho mejores que el promedio de los campesinos antillanos. La pobreza de Harlem no se compara ni con mucho con la miseria de una población marginal en Kingston o en cualquier aldea rural de Jamaica. La infraestructura de las escuelas suele ser mucho más inadecuada en Jamaica que en los Estados Unidos. El éxito académico no depende al parecer de las condiciones físicas del hogar o de la escuela, sino que se relaciona más profundamente con actitudes de parte de los padres, los alumnos y los maestros respecto de la cultura dominante. Las actitudes son decisivas. Según el supuesto básico que inspiraba a los maestros negros que tuve durante toda mi educación primaria en el Caribe —en cursos con un promedio de 86 alumnos en escuelas de una sola aula, donde a veces varios cientos de alumnos compartían una sala amplia—, nosotros éramos educables. “Si yo lo hice, entonces tú también puedes hacerlo”. Nadie dudaba ni por un momento que los alumnos podían ser educables: ni los estudiantes, ni sus padres, ni sus profesores. Si pretendíamos tener éxito, debíamos adquirir esa capacidad; si no, bueno, ese era asunto nuestro<sup>53</sup>.

Algunas de las iniciativas para ayudar a las minorías, como la introducción de elementos multiculturales en el currículum, pueden resultar social y psicológicamente útiles; otras, como los intentos condescendientes de halagar a los niños o calificarlos con indulgencia para aumentar su autoestima, resultan perjudiciales. Estos esfuerzos psicológicos propios de aficionados fracasan porque a los niños se les entrega una idea errónea de sus logros. Los niños acaban por advertir esta falsedad y esta condescendencia implícita, ya que a pesar de haberseles forzado a mantenerse ignorantes, son listos por naturaleza. Su consiguiente escepticismo redonda en un mayor deterioro de su autoestima. El único método seguro para que los niños adquieran confianza en su desempeño escolar (y que contribuirá a aumentar su autoestima general) consiste, según lo sugieren Patterson y Dawes, en fomentar el trabajo exigente que se traduce en un progreso académico real.

En años recientes, una nueva validación “científica” del individualismo romántico ha generado enorme interés en las escuelas. Se trata del movimiento de los “estilos de aprendizaje individuales”, junto con su variante más reciente, la corriente de las “inteligencias múltiples”. “Las investigaciones han demostrado” que hay siete inteligencias. Si no estamos congénitamente dotados de una inteligencia, seguramente lo estaremos de una o más de las otras seis. El principio básico es el de la inteligencia compensatoria, que dota de talento en algún área a todas las personas. Este

---

<sup>53</sup> O. Patterson (1980), p. 70.

enunciado científico está en consonancia con la fe ya existente en una chispa divina al interior de cada uno de nosotros. Esta corriente sostiene que las escuelas han hecho demasiado hincapié en la inteligencia lógica y verbal. (Esta opinión concuerda con la tradición antiv verbal del Romanticismo, que analizaré más adelante en la sección titulada “Antiintelectualismo”.) En lo sucesivo las escuelas tendrán que reconocer por igual los diferentes estilos de aprendizaje y las inteligencias “no académicas”, por ejemplo las aptitudes musicales y atléticas. En adelante, ningún niño será confinado a la restringida modalidad lógico-verbal de las materias puramente académicas. Por fin, gracias a las recientes investigaciones, la era de la nota máxima para todos puede estar cercana.

El entusiasmo por las doctrinas de los estilos de aprendizaje individual y las inteligencias múltiples, consideradas como versiones renovadas y con un cariz científico del individualismo romántico, ejemplifica la sistemática y engorrosa tendencia de la comunidad educacional a situar los hallazgos científicos que son ideológicamente agradables, pero que no despiertan un consenso general, por encima de los que son ideológicamente incómodos y que *sí* cuentan con la aprobación unánime de la comunidad científica. Ésa es la fórmula para lograr una persistente serie de fracasos prácticos en nuestras escuelas.

En el futuro inmediato, la falta de consenso de las investigaciones científicas no resulta molesta, e incluso es necesaria para el progreso intelectual. Después de todo, la investigación de vanguardia siempre es objeto de controversias. Pero al mismo tiempo también hay grandes probabilidades de que los resultados no consensuales sean incorrectos. Mientras mayor es la unanimidad en el ámbito científico resulta más probable que una teoría sea correcta. Hoy por hoy todos concuerdan en que la fórmula química del agua es  $H_2O$ . Si bien ese consenso no garantiza que tal afirmación sea absolutamente cierta, sí garantiza su alto grado de credibilidad. Si nos dedicamos a una actividad práctica como la enseñanza, necesitamos basarnos en una ciencia consensual porque, incluso en esos raros casos en que está ligeramente equivocada, refleja un éxito práctico constante. Adoptar la ciencia no consensual como base para una política educacional equivale a realizar experimentos muy peligrosos y en gran escala con seres humanos, sin autorización y con pocas esperanzas de éxito práctico. En un conflicto entre ideología y realidad, esta última siempre triunfa. Ése es el tema más vasto que ilustra la actual aceptación de que gozan las teorías de los estilos de aprendizaje múltiples y de las inteligencias múltiples.

Todos los teóricos de la educación han reconocido, al menos hasta cierto punto, la importancia de las diferencias individuales entre los alum-

nos. Todo buen profesor procura que sus alumnos cultiven sus talentos y fortalezcan sus debilidades. Este principio ampliamente aceptado, unido a al fracaso de las escuelas en conseguir que los alumnos miembros de minorías mejoren su rendimiento académico, puede explicar el entusiasmo con que se acogió el énfasis en las habilidades no académicas y en los estilos de aprendizaje alternativos en *Frames of Mind*, el libro de Howard Gardner publicado en 1983. Gardner, distinguido profesor en la Escuela Superior de Educación de la Universidad Harvard, además de cautivante escritor, ha sido la voz del equilibrio en muchas áreas de la reforma educacional, y recientemente ha abogado en favor de la enseñanza focalizada de las materias. Su apoyo a los estilos de aprendizaje múltiples ha sido menos razonable y menos beneficioso. En *Frames of Mind* Gardner sostiene que hay siete inteligencias independientes que los alumnos tienen en diversas proporciones.

Una vez publicado el libro de Gardner, numerosas escuelas públicas adoptaron el enfoque de las “inteligencias múltiples”, confiadas en que no sólo estaban cumpliendo con las *desiderata* sociales del individualismo y la igualdad, sino además aplicando los últimos hallazgos científicos. Sin embargo, ni la teoría de las inteligencias múltiples ni la teoría análoga de los estilos de aprendizaje múltiples han sido bien recibidas en la comunidad científica. Si bien los investigadores coinciden en opinar que *sí* hay distintos estilos e inteligencias, ninguno de ellos está seguro de que cuáles son sus rasgos y sus fundamentos neurofisiológicos.

Un comentario formulado por el distinguido psicólogo George A. Miller, publicado en una edición de diciembre de 1983 del *New York Times Book Review*, resume el consenso científico respecto de la multiplicidad de estilos de aprendizaje e inteligencias: “Es probable, por ende, que el inventario de inteligencias del señor Gardner sea erróneo. En ausencia de una teoría explicativa, las posibilidades de formular accidentalmente las observaciones correctas —que describan los fenómenos adecuados, que creen las categorías apropiadas, que realicen las mediciones precisas— son prácticamente nulas”. Y a continuación Miller llega al fondo del problema relativo a la política educacional planteado por el actual interés en las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje, cuando agrega que:

Puesto que aún no se ha realizado ninguna de las investigaciones que sería necesario efectuar antes de que alguna evaluación de la inteligencia basada en un solo valor pueda llegar a reemplazar a una evaluación basada en siete valores, el debate no consiste más que en corazonadas y opiniones. Es cierto que si dispusiéramos de esos perfiles un educador podría lograr adaptar más eficazmente los ma-

teriales y las modalidades de instrucción a cada alumno en particular. Pero como nadie sabe si el educador debería estimular los talentos del alumno o apuntalar sus debilidades (o realizar ambas tareas), la nueva psicometría no parece haber progresado más allá que la actual en la solución de los problemas prácticos.

Aquí el profesor Miller identifica un problema básico con el que necesariamente se enfrentará cualquiera que ponga énfasis en la individualidad en la educación. ¿Deberían cultivar las escuelas el talento y el estilo de aprendizaje propios de un alumno a expensas de la adquisición de competencias académicas estándares como la lectura, el habla, las matemáticas y los conocimientos generales? Las investigaciones no pueden responder a esa pregunta. ¿Acaso todos deberían recibir la nota máxima por hacer algo? Se trata de una interrogante en torno a las políticas sociales que no encuentra respuesta en las investigaciones. Con todo, la equidad exige claramente que las escuelas entreguen a todos los niños los conocimientos y las destrezas que necesitan para transformarse en ciudadanos políticamente funcionales, económicamente exitosos y autónomos. Si las escuelas no definen esos objetivos con cierta precisión, y si no logran que todos los niños los alcancen, ningún grado de manifiesta preocupación por la individualidad permitirá que cada alumno desarrolle su potencial en el contexto más amplio de la sociedad.

## 6. Antiintelectualismo

Mientras me encuentro aquí sentado escribiendo sobre el antiintelectualismo en la educación estadounidense, en mi estado, Virginia, hay un acalorado debate sobre una propuesta para “elevar los niveles de aprendizaje” mediante el establecimiento de niveles de conocimiento para cada curso. Los conocimientos factuales especificados en el anteproyecto de Virginia son mucho más explícitos que en cualquiera de las directrices estatales ya existentes. Sin embargo, las posibilidades de que sea aprobado en otra forma que no sea una versión suavizada son escasas. Según el *Washington Post* (29 de marzo de 1995), las directrices incluidas en el anteproyecto “han despertado agrias críticas de parte de grupos de maestros, superintendentes, organizaciones de padres, profesores de educación y legisladores, tanto republicanos como demócratas. Algunos opinan que los objetivos son irrealmente ambiciosos para los cursos más bajos [y que] promueven la memorización mecánica en desmedro del pensamiento crítico”. (Ahora, en una fecha posterior, mientras reviso este texto puedo informar que se ha llegado a una solución de compromiso moderada.)



El hecho de que los profesores de educación estadounidenses sean más reacios a enseñar conocimientos factuales que sus homólogos de otras partes del mundo ofrece otro punto de acceso a la Cosmovisión norteamericana. De todos modos, como lo indica la noticia aparecida en el *Washington Post*, no sólo los profesores de educación expresan su aversión a la “memorización mecánica”. Esa actitud también aúna a republicanos y demócratas, padres y legisladores y, según infiero del tenor del artículo del *Post*, se ha hecho extensiva a los reporteros de los diarios. En la opinión pública estadounidense se observa una actitud generalizada en contra de los conocimientos que Richard Hofstadter ha denominado “antiintelectualismo”<sup>54</sup>.

Si bien el término me parece conveniente, me pregunto si la manera en que Hofstadter lo define hace adecuada justicia a la atracción que ejerce en un amplio espectro del pueblo norteamericano. Hofstadter define el antiintelectualismo como el desprecio por el “conocimiento que no tiene otra finalidad que el conocimiento”. Esta definición omite tal vez un aspecto esencial, a saber que los conocimientos que con mayor frecuencia menosprecian los estadounidenses tienden a ser los conocimientos académicos vinculados al saber científico y a las tradiciones del pasado: el tipo de saber que se enseña en clases expositivas y que está registrado principalmente en los libros. La curiosidad desinteresada no es en sí objeto del desprecio de los norteamericanos —sólo la curiosidad desinteresada por los contenidos de las clases expositivas y de los libros.

Por supuesto que Hofstadter está en lo cierto al afirmar que el sentido práctico interesado, a diferencia del desinteresado, es un rasgo persistente de los estadounidenses. Somos extremadamente aficionados a los conocimientos que contribuyen al perfeccionamiento económico y moral, preferencia que casualmente comparto. Como corresponde a la primitiva imagen que tenemos de nosotros mismos como un pueblo que ha aportado a la humanidad un nuevo y edénico inicio en la historia, los estadounidenses hemos valorado los conocimientos que provienen directamente de la experiencia más que los derivados de los libros. El “pensamiento crítico” sobre nuestra propia experiencia directa será preferible a la “memorización mecánica” de los escritos de otras personas. Huck Finn es el arquetipo del estadounidense contrario a los libros. Él va a recibir *su* educación pensando críticamente en lo que descubra en el río y en el Territorio. La naturaleza y la experiencia serán sus maestros. Las actitudes de Huck no difieren mucho de las de Walt Whitman:

---

<sup>54</sup>R. Hofstadter (1963).



otra. Después de escuchar a Mann explayarse sobre la importancia de la escuela común para la democracia estadounidense, Emerson escribió en su diario el siguiente comentario despectivo:

Ayer el señor Mann pronunció un discurso sobre educación. Estaba impregnado de la visión moderna y sombría de nuestras instituciones democráticas, y de ahí la inferencia sobre la importancia de las escuelas [...] ¡Educación! [...]. Durante diez o quince años todos permanecemos reclusos en las escuelas y en las aulas de los *colleges*, y al momento de egresar hemos recibido una panzada de palabras y en definitiva no sabemos nada de nada. Somos incapaces de usar nuestras manos o nuestras piernas, o nuestros ojos o nuestros brazos. No podemos distinguir una raíz comestible en el bosque. No podemos determinar nuestro rumbo por las estrellas ni la hora del día por la posición del sol. Nos contentamos con saber nadar y patinar. Nos atemorizan los caballos, las vacas, los perros, los gatos, las arañas. Mucho más sabio era el precepto romano que aconsejaba no enseñar a un niño nada que no pudiera aprender de pie... La granja, la granja es la escuela apropiada. El motivo del profundo respeto que siento por el granjero es que encarna a una persona realista y no a un diccionario. La granja es un pedazo del mundo, no así el recinto escolar. El ejercicio físico que impone la granja rectifica y vigoriza la naturaleza metafísica y moral<sup>57</sup>.

Tanto el antiintelectualismo como el individualismo se conjugaban en el temor de Emerson de que los libros pudieran corromper la chispa única de divinidad que hay en cada alma humana:

Preferiría no ver jamás un libro que ser descarriado por su fuerza de atracción y expulsado de mi propia órbita, y verme transformado en un satélite en vez de un sistema. La única cosa de valor en el mundo es el alma activa: el alma libre, soberana, activa. Es algo a lo que toda persona tiene derecho; es algo que cada ser humano contiene en su interior, aunque en casi todos se encuentra obstruida y por tanto en estado embrionario<sup>58</sup>.

Nacida durante la Ilustración, pero forjada durante el Romanticismo, nuestra nación ha mantenido una curiosa ambivalencia acerca de la educación y el aprendizaje académico, albergando la esperanza de la Ilustración de que ellas pueden acercarnos a la justicia social (como se refleja en el pensamiento de Mann), y el temor romántico de que pudieran obstaculizar el individualismo, la comprensión y la independencia de juicio (como se aprecia en las opiniones de Emerson). Los norteamericanos siguen alentando a sus hijos en edad escolar para que trabajen algunas horas del día en el

<sup>57</sup>R. W. Emerson, *Journals*, anotación fechada el 14 de septiembre de 1839.

<sup>58</sup>R. W. Emerson, "The American Scholar".

mundo “real”. Todavía conservamos la imagen emersoniana del ratón de biblioteca, un ser pálido, enfermizo y enclenque que desconoce el mundo real y que no está en contacto con lo mejor de su propia naturaleza. La fe en la naturaleza y el repudio del bagaje del pasado convergen en la idea educacionista de que los conocimientos “prácticos” son más útiles que los conocimientos verbales. Existe una línea de descendencia directa desde los escritos de Emerson en contra del aprendizaje académico publicados en la década de 1830 hasta la insistencia en las destrezas prácticas en los *Cardinal Principles*, publicados en 1918. Para entonces, el sentimiento antiacadémico, pese a no ser más que un componente del pensamiento general estadounidense, se había transformado en el principio dominante que se enseña en las escuelas de educación.

El énfasis de los *Cardinal Principles* en objetivos no académicos tales como la salud, la vocación, la ciudadanía, el uso provechoso del tiempo libre, y otros similares, se ha mantenido estable a través de varias permutaciones que ha sufrido el vocabulario educacional desde 1918 hasta hoy. La superioridad de la acción por sobre el conocimiento, el acento en la vocación y en la utilidad social, la hostilidad hacia las asignaturas tradicionales: todos estos elementos fueron esenciales en la revisión del currículum que tuvo lugar durante los años veinte y treinta. Las siguientes observaciones han sido extractadas de *Foundations of Method* (1925) de Kilpatrick:

Nos preocupamos primero de que los niños se desarrollen, y sólo en forma secundaria de las asignaturas que van a aprender [...]. Una asignatura es adecuada únicamente porque inculca un modo de comportamiento más adecuado [...]. ¿Acaso no tendríamos que renunciar a las asignaturas separadas si se adoptaran las ideas de las actividades con sentido y las materias intrínsecas? Según se han concebido y enseñado hasta ahora, sí; las asignaturas separadas tendrían que desaparecer de la enseñanza de los niños<sup>59</sup>.

En 1939, Charles Prosser, influyente adversario del aprendizaje académico, expresó en oraciones paralelas—haciendo gala de un conocimiento de la retórica que se abstuvo de transmitir a la mayoría de sus discípulos—que:

la aritmética comercial es superior a la geometría plana o sólida; es preferible aprender métodos para mantenerse en buen estado físico que estudiar francés; aprender cómo escoger una ocupación que estudiar álgebra; estudiar los fenómenos científicos corrientes de la vida diaria que la geología; estudiar el inglés comercial sencillo que los clásicos isabelinos<sup>60</sup>.

<sup>59</sup> W. F. Kilpatrick (1925), pp. 253, 277, 357.

<sup>60</sup> Citado en D. Ravitch (1983), p. 66.

Siguiendo la huella de Prosser, en una nueva versión de *Cardinal Principles* titulada *Education for All American Youth* (1944) se señalaba que “no existe la aristocracia de las asignaturas [...]. Las matemáticas y la mecánica, el arte y la agricultura, la historia y la economía doméstica son todas semejantes”<sup>61</sup>. En la práctica, esta nivelación de las jerarquías educacionales condujo a la supresión de las categorías tradicionales de asignaturas en favor de las no tradicionales y no académicas como economía doméstica, prácticas del consumidor y adaptación personal. La campante afirmación que formuló Emerson, según la cual los conocimientos prácticos deberían situarse por encima del aprendizaje académico, ahora quedaba firmemente establecida como el objetivo básico de la escuela. Según Diane Ravitch, hacia los años cuarenta estas ideas y prácticas utilitarias ya se habían generalizado en las escuelas públicas:

Sus características comunes eran: centrar el currículum en las áreas básicas de la actividad humana y no en las asignaturas tradicionales; incorporar una asignatura sólo en la medida en que fuera útil en situaciones de la vida cotidiana; hacer hincapié en valores funcionales como conducta, actitudes, aptitudes y conocimientos prácticos, y no en los conocimientos teóricos o abstractos; reorientar los estudios de acuerdo con los intereses y necesidades inmediatos de los alumnos<sup>62</sup>.

Estas tradiciones antiintelectuales no han demostrado ser viables o útiles en el mundo contemporáneo. En la actualidad ya no es posible aseverar que aprender álgebra es menos importante que aprender a escoger una ocupación. Como la naturaleza de los empleos cambia cada tantos años, ha quedado de manifiesto que el álgebra es de hecho un área de estudio más práctica. En *Stand and Deliver* (1987), una película que alcanzó gran popularidad, la premisa básica era que el aprendizaje de las matemáticas proporciona la vía para salir del barrio marginal. Como los empleos se han vuelto muy variables nadie sabe qué contenidos deben enseñarse para ocupaciones específicas. En el actual escenario económico en constante transformación el alumno requiere ser capaz de aprender *nuevas* ocupaciones. Así, pues, una capacidad general para aprender, basada en conocimientos generales y un vocabulario amplio, constituye una herramienta más práctica que la capacitación profesional directa.

En estas circunstancias, el ataque romántico contra el aprendizaje “meramente” verbal ha tenido funestas consecuencias en la educación esta-

---

<sup>61</sup> Citado en D. Ravitch (1983), p. 62.

<sup>62</sup> D. Ravitch (1983), p. 63.

dounidense moderna. Emerson se quejaba de que en la escuela los alumnos sólo reciben “una panzada de palabras”, y elogiaba al granjero por ser “una persona realista y no un diccionario”. Pero exaltar lo “real” por sobre lo “verbal” casi no tiene aplicabilidad práctica en la educación moderna. El prejuicio en contra de lo verbal constituye en sí una tradición cultural y verbal que no tiene un vínculo sólido con la realidad. Cualquier empleo decente disponible en una economía moderna depende de la comunicación y el aprendizaje, dos actividades que se realizan principalmente a través de las palabras.

Las palabras representan cosas. La comprensión verbal no es “meramente” verbal. Las palabras son las herramientas humanas indispensables para comprender las realidades. Uno de los objetivos fundamentales de una educación adecuada es la adquisición de un vocabulario extenso, es decir, transformarse en lo que Emerson despectivamente llama “un diccionario”. Por cierto que ése no es el único propósito importante. Comprender las mejores tradiciones de nuestra cultura, aprender los fundamentos de muchas áreas de conocimiento, adquirir hábitos de virtud privada y de civismo, son sin duda objetivos de igual o mayor importancia. Aun así, especialmente hoy día, conocer las palabras es lo que le permite a una persona educada desarrollar una diversidad de nuevas aptitudes y conseguir nuevos empleos. La adquisición de un amplio conocimiento de las palabras, y por ende de las cosas a las que se refieren, debiera ser uno de los objetivos educacionales más prácticos y significativos de nuestra época.

El aprendizaje de las palabras por parte de un niño no lo consideramos como “memorización mecánica”. La notable tasa de asimilación de 8 nuevas palabras por día dista mucho de ser una actividad meramente receptiva. Como lo han demostrado los psicólogos: para aprender palabras se requieren complejas conjeturas de ensayo y error. Los niños pequeños intentan constantemente comprender el sentido de lo que escuchan a partir de un mínimo de conocimientos básicos pertinentes. No hace mucho escuché que un adulto le preguntaba a un niño de 5 años: “¿Cómo está Su Alteza (*your Highness*) esta mañana?” Tras una pausa de algunos segundos el pequeño respondió: “Estoy *un poco* más alto; cada noche crezco algo mientras duermo”. Este niño se las había ingeniado para discernir algún sentido en la expresión “Su Alteza” (*your Highness*) —aun cuando ese no era el significado que se pretendía comunicar— a fuerza de un proceso de formulación de hipótesis que tiene lugar hasta en el más sencillo acto de comunicación. Pero en algunas ocasiones, cuando un niño no conoce suficientemente el contexto, es incapaz en ese momento de participar en forma activa en la clase, por muy inventivo que pueda ser él o el maestro. Cuando el

alumnado de un curso es excepcionalmente heterogéneo en preparación académica y conocimiento de palabras, como suele ocurrir en los Estados Unidos, resulta imposible aplicar una instrucción para toda la clase que sea universalmente eficaz. De modo que algunas veces, como lo ha demostrado Isabel Beck, los niños menos aventajados sólo pueden ponerse al día con su vocabulario si se les enseñan, con un método focalizado y directo, las palabras que necesitan aprender<sup>63</sup>.

De todos modos, ya sea que una palabra se aprenda mediante la práctica focalizada o el método contextual del uso del lenguaje enriquecido, su verdadero significado no es por lo general más que un mero hecho. Hasta cierto punto todas las palabras se aprenden en forma mecánica. Rara vez existe un vínculo inteligible entre una palabra y una cosa, sólo una conexión cultural que debe memorizarse, no “comprenderse”. ¿Qué debe entender un niño cuando aprende que el nombre “abeja” identifica cierto tipo de cosa que vuela? Los estadounidenses asimilamos mecánicamente las palabras “chair” o “table”, tal como los alemanes tienen que aprender *Stuhl* y *Tisch*, o los franceses *chaise* y *table*, también de manera mecánica. Una práctica aparentemente insensata como la de hacer que los alumnos de primer año básico repitan las palabras (para ellos) sin sentido del Juramento de Lealtad a la Bandera los motiva a realizar inferencias de ensayo y error gracias a las cuales muchos de ellos acaban por comprender el significado del Juramento en el quinto año de enseñanza básica.

Al igual que otros románticos, Pestalozzi era enemigo de lo que él llamaba “verbalismo”, pero también era un pragmático que aplicaba una combinación de métodos y no un ideólogo que desestimaba el ejercicio y la práctica. Él reconocía el enorme poder de la memorización mecánica verbal como un medio para llegar a comprender las cosas y ejercitar el pensamiento crítico:

[Los niños] lograron proezas que me parecían imposibles para estos años [...]. Les enseñé a leer cartas geográficas completas impresas con las abreviaturas más difíciles, en que algunas de las palabras menos conocidas estaban señaladas sólo por unas pocas letras, a una edad en que apenas podían leer textos impresos. Debieran haber visto la constante precisión con que descifraban esas cartas, y la evidente facilidad con que aprendían su contenido de memoria. Incluso en ocasiones intenté hacer que algunos de los niños mayores retuvieran proporciones científicas muy complejas que no comprendían. Aprendieron las frases de memoria mediante la lectura en voz alta y la repetición. Lo propio hacían con las preguntas que las

---

<sup>63</sup> I. L. Beck, C. A. Perfetti y M. G. McKeown (1982), pp. 506-521.

ilustraban. Como ocurre en toda catequización, en un principio se trató meramente de repetir como un loro palabras sin sentido. Pero la nítida separación de las ideas individuales, el orden preciso en esta separación, junto con el hecho de que, en medio de la obscuridad, las propias palabras arrojaban luz y significado de manera indeleble a sus mentes, gradualmente despertaron una percepción más clara de la materia y transformaron la obscuridad en una diáfana luz<sup>64</sup>.

Por supuesto que no es preciso llegar tan lejos en la aplicación de esas prácticas como lo hizo Pestalozzi. Sin embargo, un motivo que explica los excelentes resultados de las primeras innovaciones románticas en la educación —desde Pestalozzi hasta la escuela del Coronel Parker en Quincy, Massachusetts, o en la escuela experimental de Dewey en Chicago— fue que estas versiones tempranas del progresismo conservaban objetivos de conocimiento definidos y *mezclaban* las prácticas tradicionales con las no tradicionales. Pestalozzi fue más sensato y más flexible que la mayoría de sus discípulos al preconizar lo que él denominaba un “tratamiento sistemático del vocabulario”:

Un vocabulario extenso constituye una ventaja inestimable para los niños. La familiaridad con el nombre les permite fijar el objeto cada vez que penetra en sus conciencias, y el desarrollo de una serie lógica y correcta de nombres les hace estar conscientes de la relación vital de las cosas entre sí. Y esto no es todo. Nunca debemos suponer que porque un niño no comprende todo lo referente a un objeto, lo que sabe no le sirve de nada. Cuando un niño ha memorizado sistemáticamente un vocabulario científico, en cualquier caso goza de la misma ventaja que el hijo de un comerciante que en sus primeros años y en su propio hogar aprende los nombres de innumerables artículos de comercio<sup>65</sup>.

Tal como muchos reformadores educacionales, Pestalozzi se interesaba en la justicia social, y pensaba que los hijos de los campesinos podían adquirir los mismos conocimientos que los hijos de los comerciantes si éstos se les impartían de manera intensiva y sistemática. En el comentario citado más arriba, Pestalozzi insinúa uno de los argumentos fundamentales expuestos en este libro, esto es que para mejorar el nivel de conocimientos de aquellos que provienen de hogares menos privilegiados es necesario entregar a todos los alumnos, con un método focalizado y directo, los

---

<sup>64</sup> J. Pestalozzi (1912), p. 92.

<sup>65</sup> J. Pestalozzi (1912), p. 93.



conocimientos que los niños más privilegiados adquieren indirectamente en el ambiente familiar gracias a la repetición constante y al contacto permanente con la cultura. La injusticia de un enfoque pedagógico desarrollista o contrario al aprendizaje académico radica en su suposición de que si se les negara por igual el acceso al conocimiento a los hijos de los comerciantes y a los hijos de los campesinos, se obtendrían los mismos resultados. Por mucho que les haya pesado a algunos de sus colegas románticos, que a veces criticaban sus métodos, Pestalozzi demostró tener la suficiente flexibilidad para utilizar el sentido común en aras de la justicia social.

¿Acaso es necesario decirlo? No obstante su grandeza, hay en la tradición de Emerson un alto grado de insensatez. ¿Cómo pudo ser tan ciego al hecho de que si los niños no recibían “una panzada de palabras” en la escuela nunca serían capaces de comprender las palabras que él estaba escribiendo? Emerson era el elitista y Horace Mann el verdadero demócrata. El antiintelectualismo y el desarrollismo romántico, según lo entendió Gramsci, son lujos propios de la clase comerciante que los pobres no pueden permitirse —como tampoco podría permitírselo, en ese caso, la actual clase media estadounidense. Hoy, la visión de la Ilustración respecto del valor de los conocimientos es la única que podemos permitirnos adoptar. Cuando los enciclopedistas del siglo XVIII intentaron sistematizar el conocimiento humano en una serie de libros, estaban cifrando sus esperanzas de progreso en la experiencia siempre creciente del género humano, la cual era accesible gracias a la invención de la escritura. Les parecía absurdo que cada persona tratara de reinventar la rueda. En lugar de descubrir una contradicción entre el aprendizaje académico y la utilidad, insistieron en que la utilidad práctica de los libros era preferible a la experiencia iletrada, y que el conocimiento resultaba mucho más provechoso que la ignorancia.

Una situación implícitamente irónica se observó al interior del antiintelectualismo de la comunidad educacional estadounidense a medida que el énfasis puesto en la década de 1920 en la “economía doméstica” y la “tienda” se trasladó al “pensamiento crítico” y las “habilidades para solución de problemas” en los años noventa. Anteriormente, los defensores de la educación tradicional, basada en las asignaturas, habían sostenido que el estudio del latín, la literatura clásica y las matemáticas no sólo producían beneficios directos sino también indirectos al inculcar una “disciplina mental” de carácter general. Se afirmaba que las materias “duras” “entrenaban la mente”. Se suponía que la modalidad de estudio tradicional le permitía al alumno aprender el latín y a pensar en forma crítica. Con todo, en los primeros años de este siglo, utilizando las investigaciones de Edward Lee Thorndike como un ariete, los educacionistas que se oponían al latín y a

otras asignaturas tradicionales rechazaron la disciplina mental, calificándola de postura científicamente refutable. Thorndike había demostrado que las aptitudes *no* se transfieren de un ámbito a otro. El aprendizaje del latín *no* “nos enseña a pensar”, sino sólo a dominar esa lengua.

En la época actual los educacionistas contrarios a la enseñanza de contenidos (*anti-subject-matter*) profesan una fe tan intensa como la de los tradicionalistas, pero igualmente desprovista de fundamento científico, en las destrezas generales del “pensamiento crítico”. Aun cuando el “pensamiento crítico” ha reemplazado al vocacionalismo de las décadas anteriores como un objetivo superior al mero aprendizaje teórico, en su génesis se encuentra el mismo prejuicio antiintelectual, contrario a los contenidos (*anti-subject-matter*) y supuestamente antielitista. Se suponía que entregar “conocimientos prácticos” a todos los niños produciría un efecto de nivelación social; que los niños provenientes de cualquier familia y con cualquier tipo de capacidad convergerían en una ciudadanía compartida; que la instrucción no académica y práctica sería altamente democrática en cuanto a sus enseñanzas y sus efectos. Pero lo que de hecho ocurría y sigue ocurriendo es un ensanchamiento de la brecha académica y económica entre ricos y pobres. La enseñanza de destrezas “prácticas” y antiacadémicas como el pensamiento crítico ha resultado ser muy poco realista y sumamente injusta.

La absurda noción de que los niños que habitan en el casco urbano carecen de aptitudes de pensamiento crítico mientras que los niños de los suburbios —que por cosas del destino poseen un vocabulario muy amplio— sí cuentan con ellas es una hipótesis que no resiste análisis. Los niños que se han educado en la calle son capaces de pensar muy críticamente en situaciones que desconcertarían a sus pares suburbanos. Si sus aptitudes de pensamiento crítico *pudieran* ser transferidas masivamente de la calle a la sala de clases, sería absolutamente innecesario enseñarles a pensar críticamente. El fracaso del movimiento en favor del pensamiento crítico para reducir en algún grado la brecha académica entre ricos y pobres constituye una prueba suficiente de que esta versión del antiintelectualismo carece de base en la realidad. Edward Thorndike, cuyo trabajo rechazaba la idea de que las aptitudes puedan transferirse masivamente de un ámbito a otro, era hace 60 años la principal autoridad científica que defendía el antiintelectualismo. Hoy, los herederos de sus primeros discípulos han olvidado su premisa básica. Como consecuencia del énfasis en el desarrollo de aptitudes generales de pensamiento en desmedro del aprendizaje académico se ha privado a los niños menos aventajados de los conocimientos necesarios. Como lo profetizó Gramsci, todas las versiones del antiintelectualismo en la educación tienen consecuencias prácticas sumamente injustas y anti-democráticas.

## 7. Separatismo profesional

Si bien la mayoría de los profesores se educan en instituciones donde no se hace investigación, las ideas y actitudes rectoras en los institutos pedagógicos de todo el país se han originado en las escuelas de educación de las universidades donde sí se investiga. Tanto los críticos como los defensores de las escuelas de educación concuerdan en que los profesores de educación en estas instituciones son tenidos en poca estima como grupo por sus colegas. Incluso sus defensores, como Geraldine J. Clifford y James W. Guthrie, autores de *Ed School: A Brief for Professional Education*, hablan de “su multifacética y crónica privación de status”<sup>66</sup>. Derek Bok, como rector de la Universidad de Harvard, organizó una campaña destinada a elevar el prestigio de las escuelas de educación, pero descubrió que el renovado interés por la reforma escolar “no había logrado mejorar el status de las escuelas de educación al interior de las universidades en que se hace investigación”<sup>67</sup>. Uno de los objetivos de la siguiente sección será investigar algunas de las causas y efectos de esta privación psicológica que, debido a sus fatídicas consecuencias, debería ser deplorada en igual medida por los propios educacionistas y por personas ajenas a su ámbito.

“La calle más ancha del mundo” es una descripción ingeniosa de la calle que separa el campus del Instituto Pedagógico del resto de la Universidad de Columbia. En las universidades en que se hace investigación, la opinión de que los profesores de educación constituyen “una casta inferior sin ley” se remonta a comienzos de siglo. En 1916, Abraham Flexner escribió que las escuelas de educación habían “perdido la cabeza” cuando pedían que se eliminaran importantes contenidos al igual que aspectos triviales del currículum escolar. Él se quejaba de la injustificada devoción que ellas manifestaban por la técnica, así como por el carácter “absurdo y trivial” de sus cursos y temas de tesis<sup>68</sup>. En 1929, Irving Babbitt, investigador de la Universidad de Harvard, señalaba que los profesores de pedagogía “son mirados con una suspicacia casi universal en los círculos académicos, y no pocas veces sus colegas los consideran como charlatanes”. No mucho más tarde, en 1933, el rector saliente de Harvard, Lawrence Lowell, señaló ante la Junta de Supervisores que la escuela de educación de esa universidad era “un gatito al que había que ahogar”. En los procesos de reducción de tamaño que han tenido lugar en décadas más recientes en los

---

<sup>66</sup> G. Clifford y J. Guthrie (1988).

<sup>67</sup> Citado en G. Clifford y J. Guthrie (1988), p. 200.

<sup>68</sup> Citado en G. Clifford y J. Guthrie (1988), p. 139.

planteles universitarios, las escuelas de educación siguen figurando entre los primeros objetivos de las universidades al momento de apretarse el cinturón, y en algunos establecimientos, a saber Johns Hopkins, Yale y Duke, esas escuelas han desaparecido<sup>69</sup>.

Pero la difícil situación de las escuelas de educación en las universidades se encuentra contrapesada por la enorme importancia que tienen en la certificación de profesores y por su poderosa influencia ideológica en las escuelas del país. Nunca resulta sano que personas que son tenidas en poca estima ejerzan una influencia dominante en una esfera de importancia. La conjunción de poder y resentimiento es mortífera. El hecho de que la comunidad educacional identifique los conocimientos con el “elitismo” —un tema que precede con mucho la reciente adición del “eurocentrismo” al arsenal de opiniones contra los conocimientos— corresponde a una estrategia derivada de la hostilidad y no de un principio racional. Los profesores de educación, rodeados en la universidad de prestigiosos colegas cuyo baluarte se supone que radica en los conocimientos que ellos tienen, han traducido el resentimiento contra este cuadro selecto en una animosidad contra los conocimientos de los cuales deriva su prestigio. Este antagonismo fuera de lugar se ha expresado retóricamente como antielitismo populista, y, sumado al antiintelectualismo endémico, menoscaba aún más el aprendizaje académico tradicional.

Años atrás, durante su etapa inicial, las escuelas de educación eran las instituciones locales predominantes; un buen ejemplo a este respecto sería el instituto pedagógico que más tarde se transformó en la UCLA. Estas primeras “escuelas normales” o institutos de formación pedagógica fueron creados por los estados o por las comunidades locales para asegurar-se de que las escuelas estuvieran dotadas de personal calificado para enseñar en ellas. Como no tenían rivales a nivel local, estas escuelas normales estaban orientadas principalmente hacia las asignaturas (*subject-matter*), pues se suponía que la idoneidad pedagógica dependía principalmente del dominio de la materia que se enseña y en segundo término de los métodos más adecuados para impartirla. Puesto que estas instituciones orientadas hacia la profesión docente se dedicaban por entero a capacitar maestros, prácticamente no había rivalidad entre departamentos.

El descontento que surgió más adelante no se generó precisamente en las escuelas normales sino en el antagonismo entre éstas y las universidades en proceso de desarrollo. La Escuela Normal del Estado de Los Ángeles había sido fundada en 1882 con el fin de capacitar a profesores de

---

<sup>69</sup> G. Clifford y J. Guthrie (1988), p. 137.

enseñanza básica<sup>70</sup>. Hasta los años veinte permaneció como una institución que tras 2 años de estudio otorgaba un certificado (en lugar de una institución que al cabo de 4 años concedía el grado de Bachelor of Arts). Para entonces, sin embargo, Los Ángeles había crecido hasta convertirse en la quinta ciudad más grande de los Estados Unidos; dicha Escuela Normal había crecido en conformidad con ese proceso y estaba ansiosa por adquirir la categoría de institución que concede el grado de B.A., y así transformarse en una universidad más prestigiosa orientada hacia los conocimientos, como Berkeley. A su debido tiempo se convirtió en una universidad con un plan de estudio de 4 años, y en 1927 su nombre cambió de Escuela Normal del Estado de Los Ángeles al de Universidad de California en Los Ángeles.

Lo que benefició a la nación perjudicó enormemente el prestigio de la unidad dedicada a la capacitación de profesores, que había sido la razón de ser de la institución original. Con su cambio de denominación, la nueva universidad quedó a cargo de la administración central de Berkeley, algunos de cuyos miembros estimaron que la sola capacitación de profesores no era una actividad adecuada para una verdadera universidad. En la UCLA surgió además un clima de incertidumbre al interior de la unidad de capacitación de profesores acerca de si debería permanecer como parte integrante de la institución<sup>71</sup>. Así, pues, el hijo (la nueva universidad, la UCLA) escupió a su progenitor (la Escuela Normal de Los Ángeles). Y así también ésta, habiendo engendrado a sus vástagos para su propia glorificación, se retiró furtivamente, dolida y aislada, consolándose con la nobleza de su vocación, e intentó revestirse de un prestigio académico compensatorio adoptando altisonantes términos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje que tomó prestados de la Escuela de Educación de la Universidad de Columbia y de otras escuelas de educación que habían vivido una experiencia similar.

Al igual que muchos otros episodios en la historia intelectual, éste está marcado por la paradoja. Los intentos por adquirir identidad y prestigio profesional descubriendo asignaturas exclusivas para la educación no resultaron ser muy provechosos. Como ha observado James Koerner, “Cualesquiera disciplinas que las escuelas de educación pudieran incorporar en los estudios de pedagogía ya han formado parte de otros ámbitos académicos. Ello les deja disponible sólo la pedagogía como una posesión exclusiva”<sup>72</sup>. Es así como la búsqueda de identidad y prestigio se tradujo en un

---

<sup>70</sup> G. Clifford y J. Guthrie (1988), pp. 261 y sgtes.

<sup>71</sup> G. Clifford y J. Guthrie (1988), p. 265.

<sup>72</sup> J. Koerner (1963), p. 28.

énfasis en el proceso, lo cual supuso una reducción del contenido intelectual y de la interacción intelectual con el resto de la universidad. De allí la paradoja: la disminución de la substancia intelectual, que fue instituida para crear una disciplina especial e independiente, frustraba de ese modo los objetivos a los que se apuntaba: el prestigio institucional y una identidad institucional imponente<sup>73</sup>.

Ya en 1839 Horace Mann reconoció que las instituciones de formación docente estaban inevitablemente expuestas a esas tensiones y tentaciones porque los maestros tendían a interesarse más en sus materias y en su prestigio que en su misión social. Él no deseaba formar parte de Harvard, con sus elementos distractores que alejan de los objetivos inmediatos. “La tarea de la escuela normal”, señaló, “consiste en apoderarse de todo el terreno; acaparar la atención absoluta de todos los instructores y todos los alumnos; no tener rivales de ningún tipo ni objetivos accesorios o paralelos; de su éxito dependerá la existencia misma de la escuela”<sup>74</sup>. En la década de 1890 John Dewey adoptó un enfoque distinto con el mismo objetivo en mente. El persuadió al rector de la Universidad de Chicago para que formara un departamento de pedagogía independiente, con él mismo como jefe. (Dewey era ya jefe del departamento de filosofía.) La idea era *no* subordinar la pedagogía a la filosofía, sino a la inversa, poner los conocimientos al servicio de la tarea de la educación, que está orientada hacia la profesión docente. En una notable carta a su esposa que escribió en 1894 señala: “En ocasiones pienso dejar de enseñar filosofía en forma directa, y hacerlo por la vía de la *pedagogía*”<sup>75</sup>.

Dos características de estos ideales tempranos de Mann y Dewey son especialmente destacables. En primer lugar, ellos no tenían ni la menor duda acerca de las prioridades. Lo pragmático era lo principal; la teoría y la erudición en los departamentos de educación eran valiosas sólo en la medida en que contribuyeran al perfeccionamiento educacional y a los ideales democráticos al servicio de los cuales debía estar la educación. Dewey sostenía que *todo* niño en una democracia debe tener “una capacitación en ciencias, artes e historia; un dominio de los métodos fundamentales de la indagación y de las herramientas básicas para interrelacionarse y comunicarse [...], hábitos de laboriosidad y perseverancia y, por sobre todo, el hábito de ser servicial”<sup>76</sup>. Todos los elementos de la formación docente deben tender hacia objetivos muy concretos como son el conocimiento y

---

<sup>73</sup> Delineado en Clifford y Guthrie (1988), pp. 47-122.

<sup>74</sup> Citado en Clifford y Guthrie (1988), p. 58.

<sup>75</sup> Citado en R. B. Westbrook (1991), p. 104.

<sup>76</sup> Citado en R. B. Westbrook (1991), p. 94.

los hábitos morales. En segundo lugar, una vez establecido el predominio de lo práctico por sobre lo teórico, no debería haber un conflicto mutuamente destructivo entre teoría y práctica, conocimientos y método. El principio de adaptación entre la pedagogía y las disciplinas de las asignaturas era evidente y se daba por supuesto. Era sencillamente impensable que pudiera existir un antagonismo competitivo entre un maestro de maestros y un especialista en historia o un científico. Los conocimientos enseñados debían ser los más adecuados, los más fidedignos que podían aportar en ese momento los especialistas en la materia.

Al aumentar la necesidad de contar con cada vez más institutos pedagógicos, esos ideales cambiaron. Lo que Matthew Arnold observó sobre las condiciones necesarias para crear obras literarias también es aplicable a la creación de movimientos intelectuales. “Dos poderes”, señalaba Arnold, “deben concurrir: el poder del hombre y el poder del momento”. Por los años veinte, con la decadencia de los anteriores ideales de servicio, las condiciones históricas hacían pensar que había llegado el momento de que la comunidad educacional se consolidara social e intelectualmente. Ochenta y ocho escuelas normales estatales se transformaron en institutos pedagógicos entre 1910 y 1930<sup>77</sup>. Debido al auge de estos departamentos y escuelas de educación con nivel de *college* fue preciso disponer de un mayor número de profesores de educación, lo cual a su vez intensificó la necesidad de crear un sistema intelectual diferente para ese profesorado: nuevas revistas especializadas, nuevas asociaciones profesionales y, más que nada, principios de pensamiento distintivos. Para satisfacer esa demanda, lo razonable era acudir a la madre de las instituciones estadounidenses de formación docente: la Escuela de Educación de Nueva York, fundada en 1889 e incorporada a la Universidad de Columbia en 1898 —la institución donde se formaron más profesores de educación que en ninguna otra durante el fatídico período que abarcó desde 1910 hasta 1930.

Aunque el mérito de formular las ideas que llegaron a predominar en la comunidad educacional estadounidense moderna se suele atribuir a John Dewey —el destino quiso que se trasladara a la Universidad de Columbia en 1904 luego de un altercado con el rector de la Universidad de Chicago—, los historiadores han demostrado que lo que se bautizó con el nombre de Dewey fue una versión más bien distorsionada de sus ideas, elaborada por el líder directo del nuevo movimiento, William Heard Kilpatrick<sup>78</sup>. Los pocos estudiantes de educación que de verdad escucharon a

---

<sup>77</sup> P. Woodring (1975).

<sup>78</sup> Esta interpretación de la influencia de Dewey es compartida tanto por Diane Ravitch como por Robert Westbrook. Véase Ravitch (1983) y Westbrook (1991).

Dewey no comprendieron fácilmente sus teorías, mientras que las conferencias de Kilpatrick atraían a 600 estudiantes a la vez, en salas donde los asistentes tenían que permanecer de pie. Se afirma que Kilpatrick formó a unos 3.500 alumnos en la Escuela de Educación de la Universidad de Columbia, justo en el período en que los nuevos *colleges* y escuelas de educación comenzaban a ser dotados de personal. Sus discípulos perpetuaron más adelante sus ideas al formar a una cantidad aun mayor de profesores de educación en todo el país. Esta línea de sucesión permite explicar la relativa uniformidad de la actual doctrina educacional estadounidense.

Kilpatrick fue un transmisor de ideas que sus acólitos estaban ansiosos de escuchar —ideas que le confirieron a la nueva profesión un prestigio, una misión y una identidad distintiva. Menciono con frecuencia su nombre en este libro porque si bien él no fue la única figura importante que desarrolló las ideas actualmente sustentadas por la comunidad educacional estadounidense, fue el personaje carismático que las codificó. Su artículo “Project Method”, publicado en 1918, en el cual se aconsejaba realizar actividades basadas en proyectos en lugar de impartir la educación tradicional de enseñanza de contenidos, se encuentra entre los documentos más influyentes de la historia de la educación estadounidense. Buena parte de los principios que aún siguen animando la escena educacional pueden encontrarse en *Foundations of Method*, un libro de Kilpatrick que tuvo un enorme ascendiente. Es en esa obra, al igual que en sus artículos y conferencias, y no en los variados y abstrusos escritos de Dewey, donde deben buscarse los orígenes directos de las ideas educacionales que he delineado aquí.

Comenzando por su título, que hace hincapié en el método, en la obra de Kilpatrick podemos encontrar la mayoría de los principales temas de la actual “reforma” pedagógica: la identificación de la pedagogía correcta con los ideales liberales y democráticos de la nación estadounidense; la dudosa aseveración de que ella se basa en las investigaciones científicas más recientes; la insistencia en la individualidad del niño y en la autonomía del maestro; el menosprecio de las meras materias y de los métodos educacionales de otras naciones; la advertencia de que es preciso enseñar a los niños y no las materias; la afirmación de que los conocimientos están cambiando tan rápido que no se requerirá incluir asignaturas específicas en el currículum; el ataque contra el aprendizaje mecánico; el ataque contra las pruebas e incluso contra las libretas de notas; la afirmación de que con la metodología en base a proyectos se desarrollarán las aptitudes de pensamiento crítico. El libro de Kilpatrick exaltaba incluso el enfoque holístico



por sobre el fonético en la enseñanza de la lectura. Más que nada, lo que se ganó la aceptación unánime de la comunidad educacional fue la idea de que un nuevo método libre de los obstáculos que imponen los conocimientos tradicionales podría abarcar toda la esfera de la educación al fusionarse gradualmente las materias con el proceso pedagógico. Fue este concepto del “proceso ante todo” el que contribuyó a que este profesorado emergente reclamara para sí el derecho a una existencia autónoma y separada.

Cuando a Kilpatrick se le ofreció la oportunidad de diseñar su propia clase experimental lo primero que hizo fue reemplazar los pupitres atornillados al piso por mesas y sillas desplazables. Luego “estableció un principio para esta clase: él deseaba que los niños realizaran ‘actividades conducentes a otras actividades sin desmedro de la calidad’”<sup>79</sup>.

Al principio, hubo desconcierto en las escuelas cuando propuse que en la clase no hubiera un currículum preestablecido; que el maestro debía disponer de absoluta libertad para hacer lo que estimara apropiado; que los niños debían tener libertad para pensar y actuar, por lo que no se les exigiría aprender a leer, o dominar la aritmética o la ortografía preceptivas: no se tomarían exámenes. A los alumnos no se les calificaría con notas o puntajes en función de un currículum prescrito. Yo sólo establecí un principio: “actividades conducentes a otras actividades sin desmedro de la calidad”<sup>80</sup>.

Pese a su influencia y a su título rimbombante, *Foundations of Method* es en extremo decepcionante como obra intelectual. Si bien se le dio la forma de una conversación, las únicas ideas desarrolladas que en algo se aproximan a un argumento o una evidencia comprobados son las iniciales, que se refieren a las “leyes de pensamiento” abstractas y a términos con un aire científico como “neuronas”, “sinapsis”, “disposición mental”, “estímulo-respuesta”, etcétera. Cualquiera sea el grado de validez permanente de estos principios psicológicos muy generales, su vinculación con un determinado método pedagógico del tipo que preconiza Kilpatrick no ha sido demostrada ni puede comprobarse de manera eficaz. Kilpatrick parece no advertir que la mera generalidad de dichos principios puede emplearse para justificar *cualquier* método pedagógico eficaz, ya que toda pedagogía que dé buenos resultados debe, por ese solo hecho, aplicar leyes de pensamiento que son por definición universales. Se trata de una difícil-

---

<sup>79</sup> S. Tenenbaum (1951), p. 226.

<sup>80</sup> Citado en S. Tenenbaum (1951), p. 226.

tad lógica que continúa atormentando, o debería atormentar, a los nuevos científicos que propugnan el “constructivismo” psicológico. A fin de cuentas, los métodos pedagógicos se juzgarán por sus resultados concretos. Por muy marcado que sea el énfasis de Kilpatrick en la individualidad del alumno y en la autonomía del maestro, uno echa de menos en su exposición alguna apreciación de las sutiles maneras en las que las leyes psicológicas generales tendrán que ser mediadas, de muy diversas maneras, por la diversidad cultural de los alumnos y profesores.

Lo que garantizó el éxito de Kilpatrick como profeta fue su tono autoconsciente como líder de una nueva doctrina institucional. La ciencia y la democracia estadounidense en conjunto requerían una nueva modalidad de enseñanza y pensamiento —la que había sido revelada por Dewey y Thorndike a iniciados especialistas en el nuevo método, pero que permanecía ignorada por personas ajenas al área y por los tradicionalistas obcecados. Este tono beligerante de certeza científica, combinado con un mensaje de identidad profesional (que los miembros de la profesión en vías de formación estaban muy deseosos de escuchar), permitió lograr un éxito completo.

Por consiguiente, en su acción institucional Kilpatrick fue partidario del separatismo militante, es decir, de separar la educación de otras disciplinas, de separar las materias de la pedagogía y de separar a los pensadores sociales con visión de futuro de los tradicionalistas reaccionarios (e implícitamente antidemocráticos). Los profesores de pedagogía, que en una época fueron objeto de desprecio, ahora podían reclamar para sí una comprensión superior, basada en las indagaciones más avanzadas en el campo de la psicología científica (Thorndike) y en principios sociales moralmente superiores (Dewey). La nueva legión de profesores tenía la fuerza de diez porque sus principios eran los mejores, desde el punto de vista social, científico y filosófico. El tono agresivo de la profecía se acomodaba perfectamente con su función histórica de desarrollar una identidad para la profesión, y este tono de militancia jactanciosa hoy sigue siendo manifiesto. Puede que desde el punto de vista histórico haya sido casi inevitable que ese separatismo tan inflexible emergiera victorioso como la actitud dominante de la nueva profesión. Cualquier enfoque más conciliatorio podría poner en riesgo su singularidad y prestigio profesionales.

Con todo, desde una perspectiva histórica se puede afirmar que esta militancia marcó un nuevo comienzo del pensamiento educacional en los Estados Unidos. Los nobles ideales que inspiraron la fundación de la Escuela de Educación de la Universidad de Columbia eran una continuación del espíritu comunitario de Horace Mann e, indirectamente, de Jefferson.

La formación de profesores debía ser parte integral de la promesa de la democracia estadounidense y perpetuar sus principios más nobles. Kilpatrick ciertamente compartía en abstracto estos amplios objetivos sociales, pero lo hacía con un espíritu muy poco conciliador en el que la sola idea de transmitir lo mejor de la tradición estadounidense aparecía como algo anticuado y obsoleto. Kilpatrick rechazó explícitamente la idea de la educación como transmisión y perpetuación social. Ese objetivo lo asociaba con las civilizaciones más antiguas y “estáticas”. En contraste, la nación estadounidense moderna representaba una civilización “dinámica” en que los niños no debían ser esclavos del pasado, sino que se les debía convertir en pensadores independientes que, liberados de la carga de anteriores costumbres y prejuicios, estarían preparados para afrontar el futuro<sup>81</sup>.

Ésta era una visión mucho más individualizada y desarraigada de la educación que la propuesta por Dewey, a quien Kilpatrick aludía en forma constante. Dewey no era un separatista ni en el ámbito de la pedagogía ni respecto de las antiguas tradiciones. De hecho, en las páginas iniciales de *Democracy and Education* se identifica el objetivo fundacional de la educación como la

renovación del grupo social [...]. La educación en su sentido más amplio es el medio que permite esta continuidad social de la vida [...]. A los seres que nacen no sólo ignorantes sino además totalmente indiferentes a los objetivos y hábitos del grupo será preciso transformarlos en personas conscientes y vivamente interesadas en ellos. La educación y sólo la educación logra eliminar la brecha [...]. A menos que se hagan grandes esfuerzos para asegurar que se produzca una transmisión verdadera y completa, el grupo más civilizado acabará sumido en la barbarie y luego en al salvajismo<sup>82</sup>.

“Aunque Dewey rara vez mencionaba nombres en sus críticas a la reforma progresista”, escribe Robert Westbrook en su notable biografía de Dewey:

uno de sus principales blancos era William H. Kilpatrick, su colega en la Universidad de Columbia, cuya “metodología en base a proyectos” era tal vez la reforma curricular práctica más influyente que surgió del progresismo centrado en el niño. El Teachers College Record distribuyó unas 60.000 separatas de un artículo publicado en 1918 en el que Kilpatrick describió por primera vez la metodología

---

<sup>81</sup> W. H. Kilpatrick (1925), pp. 266-267.

<sup>82</sup> J. Dewey (1944), pp. 2-4.

en base a proyectos, y en los años veinte ya se había transformado en la figura dominante de la principal escuela de educación del país [...]. Kilpatrick se consideraba a sí mismo discípulo de Dewey [...]. Pero [Dewey] insistía en que los proyectos debían incluir como uno de sus objetivos el dominio por parte del niño de materias organizadas [...]. [G]ran parte de lo que los críticos entonces (y ahora) denunciaban como “deweyismo” carente de objetivo y de contenido era de hecho “kilpatrickismo” carente de objetivo y de contenido”<sup>83</sup>.

Dewey, y en verdad todos los pensadores más profundos dentro de la tradición educacional estadounidense, han sido integracionistas y no separatistas. En primer lugar, han sido integracionistas con respecto al pasado, reconociendo el carácter fundamental de la transmisión y la continuidad en la educación. En segundo lugar, han sido integracionistas con respecto a los campos de conocimiento, y nunca han defendido la idea de que el entrenamiento de la mente mediante un método vago, orientado hacia el futuro y dirigido al desarrollo del “pensamiento crítico”, pudiese reemplazar el conocimiento de una materia o los aprendizajes comunes que constituyen la vida de la comunidad.

Desde este punto de vista, el verdadero continuador de los aspectos más rescatables y profundos de la tradición de Horace Mann no fue Kilpatrick sino William Bagley, colega menos influyente que aquél en la Escuela de Educación de la Universidad de Columbia. El que Kilpatrick y no Bagley haya conquistado la mente y el corazón de los futuros profesores de educación fue una grave desgracia para la nación. Además de oponerse firmemente a la entonces reciente moda de desestimar las asinaturas, Bagley identificó con vehemencia la necesidad de que en una democracia las escuelas compartan un patrimonio común de conocimientos:

Una función muy importante de la educación formal, especialmente en una democracia, consiste en asegurar la existencia del mayor grado posible de comunidad cultural —significados, percepciones, estándares y aspiraciones compartidas por un porcentaje importante del grupo democrático—, con el fin de que el pensamiento colectivo y las decisiones colectivas del grupo puedan formularse y adoptarse en el plano más elevado posible. Para ello se requiere obviamente

---

<sup>83</sup> R. Westbrook (1991), pp. 504 y sgtes.

<sup>84</sup> W. C. Bagley (1934), p. 139.

una apreciable cantidad de elementos comunes en los programas escolares de todo el país<sup>84</sup>.

El que la visión acomodaticia y comunitaria de Bagley no haya logrado concitar el apoyo de sus colegas se debió principalmente a su integracionismo y a que ésta carecía de un sello profesional distintivo. Tan confiado estaba Kilpatrick en su misión profética que cuando Bagley murió en 1946 escribió en su diario: “Él ha sido durante largo tiempo un incisivo reaccionario, el más respetable [y] vociferante de todos [...]. Su partida marca el fin de una era. En lo sucesivo, nadie que declare conocer el área de la educación emitirá opiniones discrepantes como él lo hizo”. Desgraciadamente la profecía se cumplió. La obra de Bagley no pudo florecer debido al nuevo contexto profesional en que se había gestado. No bastaba con que tuviera la razón; sus escritos simplemente no obedecían al imperativo institucional de estructurar una disciplina pedagógica distintiva e identificable. En lugar de destrezas autónomas y orientadas hacia el proceso, y una jerga que transformara a los educadores en un gremio de expertos (como lo hicieron las propuestas de Kilpatrick), Bagley ofreció a sus colegas una visión más compleja que suponía una vida de aprendizaje y servicio a la comunidad, de cooperación con otros ámbitos de estudio. Se trataba de una visión más profunda y práctica que, en definitiva, habría contribuido mucho más el prestigio de la propia actividad docente.

Pues, al fin y al cabo, ha sido la fundamental insensatez del enfoque de Kilpatrick lo que ha motivado la suspicacia —a menudo acompañada de desprecio— con que los profesores de educación y los especialistas en educación son mirados a menudo por sus colegas y, cada vez más, por la opinión pública en general. La historia de las ideas educacionales en los Estados Unidos ilustra claramente la forma en que las motivaciones colectivas de índole profesional e institucional se oponen con demasiada frecuencia a las percepciones e instituciones más auténticas de cada miembro de una profesión. Ella ilustra el contraste que detectó agudamente Reinhold Niebuhr entre individuos altamente morales y grupos sociales inmorales. El grupo puede ser una gran bestia que atrae a los individuos y les hace tomar la dirección errónea en contra de sus propios sentimientos más elevados, ya que fuera de su contexto profesional pocos educadores conservan en privado un sentimiento de hostilidad que su profesión les ha enseñado a manifestar hacia los conocimientos y la comunidad.

Que los ideales de adaptación e integración siguen siendo viables para iniciativas orientadas hacia una misión queda demostrado por las escuelas de formación profesional que se encuentran en perfectas condiciones, como las de ingeniería, derecho y medicina —áreas prestigiosas con

las que los departamentos de educación les agrada compararse. Sin embargo, a diferencia de las escuelas de educación, las que acaban de mencionarse tienen en común una relación académica y de cooperación con las disciplinas con las que están asociadas. Ellas emprenden en forma periódica programas de instrucción conjuntos y organizan grupos de estudio informales. Hoy día, el derecho se encuentra en permanente intercambio con la filosofía, la economía, la sociología e incluso la literatura; y la medicina con la filosofía, la sociología, la biología y la química. Las escuelas de ingeniería mantienen necesariamente una continua relación con los departamentos de ciencias básicas. En muchas universidades, la prosperidad de estas escuelas profesionales deriva del fermento intelectual creado por el fecundo intercambio de ideas y los nombramientos conjuntos entre departamentos.

Contrástese esa situación con el sombrío y resentido aislamiento de las escuelas de educación. La idea de realizar nombramientos conjuntos con otros departamentos es considerada como una amenaza que debe resistirse en forma categórica. Esta medida es interpretada en términos exclusivamente sociológicos como una amenaza a la autonomía y la autoestima, y como un asunto de política académica, sin que medie ningún interés o justificación intelectual:

En años recientes los decanos han intentado extender el manto de buena reputación y legitimidad de algún departamento de gran status a las escuelas de educación por la vía de compartir un miembro del cuerpo docente [...]. Se sostiene que la educación es un recipiente intelectual más bien hueco que sólo puede llenarse si se le inyectan conocimientos generados en disciplinas “reales”. Que los cargos compartidos son problemáticos es algo que comprende claramente cualquier académico. Si el miembro del profesorado que se contrata para llenar el cargo conjunto proviene de un programa de doctorado en un área afín, es probable que ya se haya adaptado por completo a las normas académicas y de prestigio de su disciplina en particular [...]. De ese modo se confirma el status inferior de las escuelas de educación y al mismo tiempo se la priva de un cargo parcial en el cuerpo docente<sup>85</sup>.

Que esas actitudes de hostigamiento son degradantes y poco prometedoras tanto para la nación como para las propias escuelas de educación es algo que resulta evidente para cualquiera. La idea de que las disciplinas centradas en una materia están regidas por “normas académicas y de prestigio” y no por el desarrollo del conocimiento es una visión que las escuelas

---

<sup>85</sup> G. Clifford y Guthrie (1988), p. 332.

profesionales sanas como las de derecho y medicina simplemente no están dispuestas a aceptar. Ellas creen que el progreso de sus propias misiones depende del avance del conocimiento en ámbitos relacionados, opinión que en términos generales ha demostrado ser justificada. La idea contraria que se sostiene en las escuelas de educación, según la cual la psicología educacional, por ejemplo, está separada y es independiente del ámbito general de la psicología, constituye un peligroso despropósito que detiene el progreso de la propia misión educacional.

El antídoto obvio contra esas ideas dominadas por la emoción y el resentimiento consiste en elevar el prestigio de las escuelas de educación y de los expertos en el área, como lo recomendó Derek Bok. Para efectuar ese cambio, sin embargo, será necesario mejorar no sólo las percepciones que han conducido a una disminución de su prestigio en la opinión pública, sino además las realidades implícitas en esas percepciones. Esta tarea no puede realizarse sólo mediante una campaña de relaciones públicas y la urgencia de emprenderla debe expresarse sin rodeos. No será posible mejorar en forma adecuada la calidad de la educación mientras estos influyentes expertos continúen sosteniendo sus actuales ideas y mantengan su posición preeminente como formadores de profesores y administradores educacionales. Ya que no hay probabilidades de despedir en masa a los profesores y a los burócratas que controlan el destino de nuestras escuelas, la mejor esperanza que podemos abrigar estriba en la modificación de sus ideas separatistas y contrarias a los conocimientos.

La tradición integracionista representada por Dewey, Bagley y otros fue la más apropiada y sensata del pensamiento pedagógico norteamericano. La alternativa más viable para crear un sistema educacional de primer nivel es fundarlo en las ideas provenientes de las fuentes más confiables, a saber: en las disciplinas asociadas a materias. La superioridad práctica del integracionismo sobre el separatismo en la educación obedece más que nada a su inherente primacía intelectual. Sus ideas, que surgieron a partir del forcejeo del libre intercambio y la crítica científica, no sólo tienen más posibilidades de dar buen resultado que las concepciones defectuosas sino de ser, además, las más verdaderas.

He remontado el origen de esas nociones defectuosas al excepcionalismo estadounidense y al Romanticismo europeo, y a los imperativos profesionales e institucionales que llevaron a desterrar de las escuelas de educación otras ideas más acertadas. Al comprender las líneas generales de esa historia podemos vislumbrar la posibilidad de que existan otros esquemas intelectuales e institucionales más apropiados. El hecho de criticar a nuestros ya acosados expertos educacionales no tiene ninguna utilidad

constructiva a menos que podamos ofrecer alguna esperanza de que las escuelas de educación se transformen en planteles más eficaces y prestigiosos. El contorno de ese panorama más auspicioso puede percibirse en los elevados ideales con que se iniciaron esas escuelas, y en la sabiduría de los intelectuales de su período inicial, como William C. Bagley, quien combatió las ideas románticas contrarias a los conocimientos que adquirieron preponderancia al interior de esas escuelas pedagógicas. Estos héroes olvidados encarnan un testimonio histórico de que la condición de profesor de educación no significa automáticamente ser profesor de procesos.

## 8. Resumen

Tras leer el esbozo precedente, el lector debiera haber quedado familiarizado con las principales fuentes de las ideas contrarias a los conocimientos que han plagado nuestro sistema educacional, y de nuestros recientes e infructuosos intentos por reformarlo. A partir de las poderosas fuerzas históricas y sociales que he denominado excepcionalismo estadounidense, Romanticismo y separatismo profesional, así como de sus subcategorías, han surgido prácticamente todas las ideas engañosas de la Cosmovisión educacional norteamericana.

Con todo, no era inevitable que las inadecuadas ideas de la comunidad educacional adoptaran la forma particular que finalmente exhibieron. No hay duda de que ciertas consignas fueron producto de la casualidad histórica. Por ejemplo, la fatua pretensión de que los conocimientos están cambiando tan rápido que las materias específicas no tienen que transformarse en un componente esencial de la educación parece haber sido inventada por Kilpatrick en los años veinte. Si bien su consigna no se desprende necesariamente del Romanticismo o del separatismo profesional, coincidió con los impulsos de ambas tendencias. Se ajustó al Romanticismo educacional al hacer hincapié en el crecimiento individual por sobre los conocimientos convencionales, y se ajustó al separatismo al derogar el conocimiento asociado a materias que otros expertos ajenos al área de la educación podían reivindicar con mayor propiedad. Incluso se adecuó al excepcionalismo estadounidense al establecer un contraste entre la servil y meramente factual educación europea y la educación estadounidense de espíritu independiente y basada en el pensamiento crítico, apropiada para un pueblo libre. Así, pues, se trató de una consigna profesionalmente útil. De todos modos, si Kilpatrick no la hubiera inventado, ella no habría alcanzado mayor aceptación en los Estados Unidos que la que tuvo en el resto del mundo.



Si juzgamos las ideas por sus consecuencias, resulta lógico concluir que los tres principales impulsos intelectuales de la Cosmovisión han sido tan erróneos como perniciosos. Los supuestos psicológicos y étnicos del Romanticismo no han permitido obtener los resultados esperados y previstos por sus creadores. Puede que el movimiento romántico haya producido algunas de las más grandes obras poéticas de la lengua inglesa, pero sus teorías sobre la educación han sido erróneas. El excepcionalismo estadounidense tiene, en efecto, algún grado de asidero en la realidad, por cuanto nuestras tradiciones políticas democráticas y nuestros hábitos de independencia intelectual son especiales en la historia mundial; pero el excepcionalismo puede tornarse en una mera complacencia que elude el desafío de aprender de la experiencia de otras naciones. El profesionalismo en el sentido más noble denota al mismo tiempo un elevado orgullo por nuestro trabajo y un elevado sentido de responsabilidad; pero el profesionalismo extremo se convierte en una actitud intolerante y separatista. Deriva en una sensación grupal de resentimiento y en una mentalidad autoprotectora que evade la responsabilidad.

En suma, las ideas educacionistas han sido llevadas demasiado lejos. Esa Cosmovisión autocomplaciente que se estableció durante las primeras dos décadas de este siglo se preocupó demasiado de su prestigio y de su identidad propia, y demasiado poco de los elevados ideales democráticos de servicio y espíritu práctico que en un principio prevalecieron en la profesión docente norteamericana. La tradición de Horace Mann quedó sumergida en la de William Heard Kilpatrick. El espíritu práctico idealista fue reemplazado por un separatismo militante que expandió sus verdades a medias hasta cubrir todo el panorama educacional. Cualquier idea que se lleva a un extremo pierde el elemento de verdad que tuvo alguna vez. Ahora, tras seis décadas de extremismo contrario a los conocimientos, no está claro si la opinión pública debe oponerse a esta tradición anómala con un extremismo compensatorio que repudie el proceso en favor de los conocimientos, o si será posible reintroducir una tradición de acomodamiento cuyos sellos distintivos son el escepticismo, la franqueza y el espíritu práctico. El segundo enfoque sería preferible, pero cualquiera de ellos redundará en un sistema de educación mucho mejor que el que tenemos ahora.

## BIBLIOGRAFÍA

- Beck, I. L.; C. A. Perfetti y M. G. McKeow. "Effects of Long-Term Vocabulary Instruction on Lexical Access and Reading Comprehension". *Journal of Educational Psychology*, 74 (1982).

- Bagley, W. C. *Education and Emergent Man: A Theory of Education with Particular Application to Public Education in the United States*. Nueva York: Nelson, 1934.
- Bracey, G. "Why Can't They Be Like We Were". *Phi Delta Kappan* (octubre 1991).
- Brophy, J. y T. L. Good. "Teacher Behavior and Student Achievement". En M. C. Wittrock (editor), *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: Macmillan, 1986, tercera edición.
- Bruner, J. *The Process of Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1960.
- Clifford, G. y J. Guthrie. *Ed School. A Brief for Professional Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- Cremin, L. A. *The Transformation of the School: Progressivism in American Education 1865-1957*. Nueva York: Knopf, 1964.
- Dawes, R. M. *House of Cards: Psychology and Psychotherapy Built on Myth*. Nueva York: The Free Press, 1994.
- Dewey, J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Nueva York: The Free Press/Macmillan, 1916, 1944.
- Duthoit M. "L'Enfant et l'école. Aspects synthétiques du suivi d'un échantillon de 20.000 élèves des écoles". *Education et Formations*, 16 (1988).
- Elson, R. M. *Guardians of Tradition: American Schoolbooks of the Nineteenth Century*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 1964.
- Froebel, F. *The Student's Froebel*. Editado por W. D. Herford. Boston: Heath, 1904.
- Geary, D. *Children's Mathematical Development: Research and Practical Applications*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1994.
- "Reflections of Evolution and Culture in Children's Cognition". *American Psychologist* (enero de 1995).
- Green, J. A. y F. A. Collie (editores). *Pestalozzi's Educational Writings*. Nueva York: Longmans, 1912.
- Herford, W. H. (editor). *The Student's Froebel*. Boston: Health, 1904.
- Hurn, G. "The Problem with Comparisons". *Educational Leadership* (octubre 1983).
- Jarousee, J. P.; A. Mingat y M. Richard. "La Scolarisation maternelle à deux ans: effets pédagogiques et sociaux". *Education & Formations*, 31 (abril-junio, 1992).
- Jaspers, Karl. *Psychologie der Weltanschauungen*. Berlín: Springer, 1925, 3a edición.
- Jefferson, T. "Notes on Virginia". En Adrienne Koch y William Peden (editores), *The Life and Selected Writings of Thomas Jefferson*. Nueva York: Random House, 1944.
- Hernstein, R. y C. Murray. *The Bell Curve: The Reshaping of American Life by Differences in Intelligence*. Nueva York: Free Press, 1994.
- Hofstadter, R. *Antiintellectualism in American Life*. Nueva York: Knopf, 1963.
- Kammen, M. "The Problem of American Exceptionalism: A Reconsideration". *American Quarterly*, Vol. 45, N° 1 (marzo 1993).
- Kilpatrick, W. H. *Foundations of Method*. Nueva York: Longmans, 1925.
- "The Essentials of the Activity Movement". Citado en S. Tannenbaum, *William Heard Kilpatrick: Trailblazer in Education*. Nueva York: Harper, 1951.
- Koerner, J. *The Miseducation of American Teachers*. Boston: Houghton Mifflin, 1963.
- Life*, julio de 1994, p. 68.
- Mandler, J. M. "A New Perspective on Cognitive Development in Infancy". *American Scientist*, 78 (mayo/junio 1990).
- "How to Build a Baby: Conceptual Primitives". *Psychological Review* (octubre 1992).

- Mecca, M. J.; N. J. Smelser, y J. Vasconcellos. *The Social Importance of Self-Esteem*. Berkeley, California: University of California Press, 1989.
- Ministère de l'Éducation Nationale. "Les Élèves de nationalité étrangère scolarisés dans le premier et le second degré en 1993-1994". *Note d'information 25.03*. París: Ministère de l'Éducation Nationale, 1995.
- National Association for the Education of Young Children. "Guidelines for Appropriate Curriculum Content and Assessment in Programs Serving Children Ages 3 Through 8: A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children and the National Association for the Education of Early Childhood Specialists in State Departments of Education". *Young Children* (marzo de 1991).
- Norvez, A. *De la naissance à l'école. Santé, mode de garde, et préscolarité dans la France contemporaine*. París: Presses Universitaires de France et Institut National d'Études Démographiques, 1990.
- Patterson, O. "Language, Ethnicity, and Change". *Journal of Basic Writing*, 3 (1980).
- Pestalozzi, J. *Pestalozzi's Educational Writings*. Editado por J. A. Green y F. A. Collie. Nueva York: Longmans, 1912.
- . *The Education of Man: Aphorisms, with an Introduction by W. H. Kilpatrick*. Nueva York: Greenwood, 1951.
- Peterson, M. D. *Lincoln in American Memory*. Nueva York: Oxford University Press, 1994.
- Piaget, J. *Science of Education and the Psychology of the Child*. Nueva York: Orion Press, 1970.
- Ravitch, D. *The Troubled Crusade: American Education, 1945-1980*. Nueva York: Basic Books, 1983.
- Shain, B. *The Myth of American Individualism: The Protestant Origins of American Political Thought*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press, 1994.
- Spranger, E. "Zur Theorie des Verstehens und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie". *Festschrift Johannes Volkelt zum 70. Geburtstag*, Munich, 1918.
- Stevenson, H. "Adapting to School: Children in Beijing and Chicago". *Annual Report*. Stanford, California: Center for Advanced Study in Behavioral Sciences.
- y J. Stigler. *The Learning Gap, Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*. Nueva York: Summit Books, 1992.
- *et al.* "Polished Stones". Disponible en el Departamento de Psicología de la Universidad de Michigan, Ann Harbor.
- Stone, J. E. "Developmentalism: An Obscure but Pervasive Restriction on Educational Improvement". *Educational Policy Analysis Archives* (Electronic), Vol. 4, N° 8, Tempe, Arizona, 1996.
- Tennembaum, S. *William Herd Kilpatrick: Trailblazer in Education*. Nueva York: Harper, 1951.
- Thompson, R. F. *The Brain: A Neuroscience Primer*. Nueva York: W. H. Freeman, 1993.
- Walberg, H. J. "Improving the Productivity of America's Schools". *Educational Leadership*, 8 (1984).
- Westbrook, R. B. *John Dewey and American Democracy*. Ithaca, Nueva York: Cornell University Press, 1991.
- Woodring, P. "The Development of Teacher Education". En K. Ryan (editor), *Teacher Education. 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- Wordsworth. *Ode: Intimations of Immortality from Recollections of Early Childhood*.

## **PROPUESTA DE FLEXIBILIZACIÓN DE LAS COMISIONES DE LAS AFP:**

UN AVANCE PARA CORREGIR LAS INEFICIENCIAS\*

**José De Gregorio**

En esta nota se discute el proyecto de ley recientemente enviado al Congreso y que flexibiliza la estructura de comisiones de las AFP. Se destaca que estas modificaciones están orientadas a reducir una serie de distorsiones que tiene el sistema actual, las que se manifiestan en un elevado número de traspasos y, consecuentemente, altos gastos operacionales. Se argumenta que las dos principales críticas que se le han hecho al Proyecto —negativo impacto distributivo e incentivos a la concentración— son de dudosa validez. Por otro lado se argumenta que de existir tales problemas la manera de abordarlos es con acciones directas y no manteniendo ineficiencias, ni menos introduciendo restricciones que limitarán aún más la competencia y la eficiencia.

---

JOSÉ DE GREGORIO. Ingeniero Civil Industrial y Magister en Ingeniería Económica de la Universidad de Chile. Doctor en Economía del Massachusetts Institute of Technology (MIT). Actualmente es Coordinador de Políticas Económicas del Ministerio de Hacienda y Profesor de Macroeconomía en el Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile. Previamente ha sido economista en el Departamento de Investigaciones del FMI e Investigador de CIEPLAN. Ha sido también Consultor para el Banco Mundial y el BID.

\* Trabajo presentado en mesa redonda "Flexibilidad en la Estructura de las Comisiones de las AFP" que se llevó a efecto en el Centro de Estudios Públicos el 10 de junio de 1997. Véanse en este mismo número, asimismo, los trabajos presentados en esa ocasión por Álvaro Donoso y Salvador Valdés.

**S**in duda el actual sistema de pensiones ha traído importantes beneficios a nuestra economía. Son muchos los países que en la actualidad se han movido hacia sistemas de pensiones basados en la capitalización individual, y muchos otros que están intentando moverse en dicha dirección. Sin embargo, en la medida que el sistema ha ido madurando se van detectando distorsiones que es necesario corregir. En este contexto se destacan las deficiencias en la comercialización, las que son el resultado de ineficiencias en el funcionamiento del mercado de las administradoras de fondos de pensiones.

En esta nota se pretende discutir el reciente proyecto de ley enviado por el gobierno al Congreso y que flexibiliza el cobro de comisiones. En la siguiente sección se describen las señales preocupantes sobre el funcionamiento del mercado. Después se sintetizan los aspectos más relevantes del proyecto. Luego se analizan los principales riesgos de la propuesta oficial, específicamente el potencial problema distributivo y de concentración de mercado, concluyendo que no hay serios riesgos con esta propuesta, sino que por el contrario, la competencia del sistema previsional debería aumentar y todos los afiliados se deberían beneficiar. Finalmente se hacen algunos comentarios finales.

## **1. Los problemas actuales**

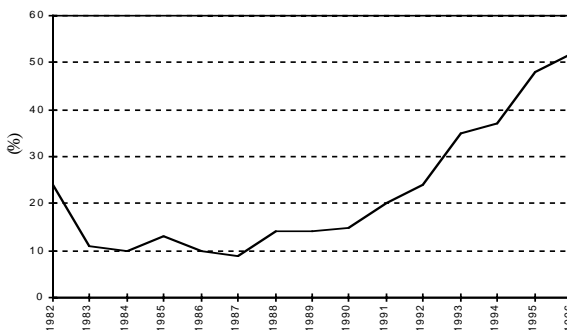
La mayoría de los analistas, como resulta bastante natural al observar las cifras, coinciden en que existen serios problemas en materia de comercialización. Estos problemas se deben a las restricciones con que el sistema de pensiones debe operar. Los problemas principales se pueden resumir en los siguientes tres aspectos:

### **1.1. Elevado número de traspasos**

Entre los años 1988 y 1990 el número de traspasos entre AFP era aproximadamente el 14% del total de cotizantes (véase Gráfico N° 1). Esta cifra ha subido persistentemente para llegar a superar el 50% en 1996. Durante el año pasado hubo aproximadamente 1.570.000 traspasos. Más alarmante aún resulta constatar que el 60% de los traspasos durante 1996

fue de personas que tenían menos de un año de antigüedad en su última AFP. De mantenerse esta situación se puede esperar que una persona promedio se cambiará aproximadamente 20 veces durante su vida laboral y más de la mitad lo haría 40 veces. Esta frecuencia de traspasos impone costos innecesarios sobre el sistema. Por un lado se tienen los costos efectivos para materializar el traspaso, entre los cuales se debe contar la carga sobre los reguladores, así como los costos incurridos en la fuerte competencia por capturar traspasos. De hecho, uno de los efectos más visibles de la competencia por traspasos es que la fuerza de ventas pasó de 2.800 personas en el período 1988-1990 a 18.000 en 1996. Como se ilustra en el Gráfico N° 2, si en 1990 la fuerza de ventas era 100, en 1996 llegó a 520.

GRÁFICO N° 1: TRASPASOS  
(% del total de cotizantes)



Esto se compara a nivel nacional con el hecho que el empleo total en la economía pasó de 100 en 1990 a 117 en 1996. El aumento de los traspasos, y el consiguiente aumento en el número de vendedores ha significado que el número de afiliados *nuevos* anuales por vendedor, que en 1990 era algo menos de 80, hoy día es menos de 15 (véase Gráfico N° 3).

GRÁFICO Nº 2: EMPLEO AFP VERSUS TOTAL  
(Índice 1990 = 100)

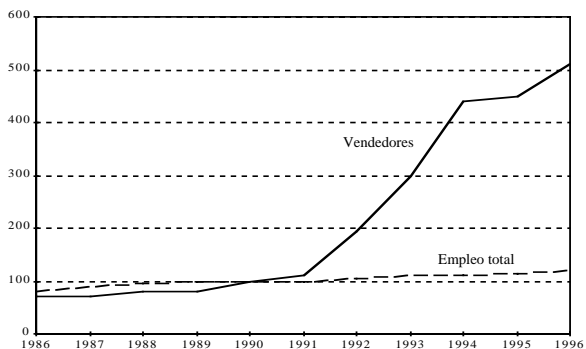
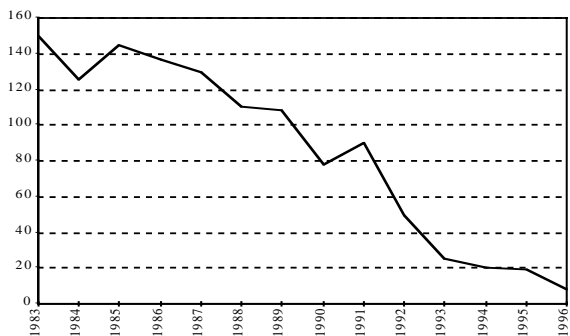


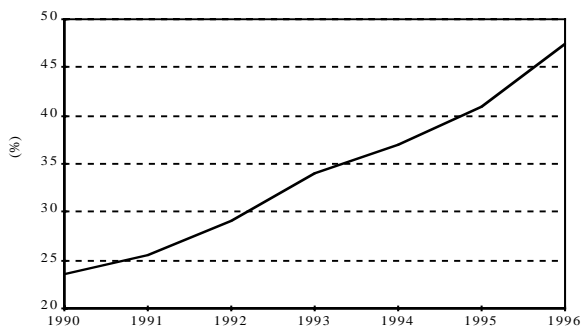
GRÁFICO Nº 3: NUEVOS AFILIADOS POR VENDEDOR



1.2. Escalada de gastos comerciales

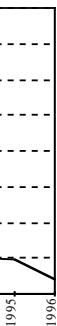
En 1982, cuando el sistema comenzó a operar, los gastos comerciales (incluyendo comercialización y personal de ventas) representaban un 33% de los gastos operacionales (sin incluir primas por seguro de invalidez y sobrevivencia). Es razonable esperar que el año en que el sistema comenzó los gastos comerciales fueran elevados. Es por ello que dichos gastos descendieron y, como se observa en el Gráfico N° 4, en 1990 sólo representaban un 24% de los gastos operacionales. Posteriormente, los gastos comerciales comenzaron a subir de manera significativa para elevarse a un 48% en 1996, lo que representó 185 millones de dólares. Es decir, la mitad de los gastos operacionales corresponden a gastos de comercialización.

GRÁFICO N° 4: GASTOS COMERCIALES  
(% de gastos operacionales sin primas de seguros de invalidez)



1.3. Distorsiones a la competencia

En la actualidad, y producto de que no se cobra comisión fija y la comisión es la misma para todos los afiliados a una AFP, los cotizantes de altos ingresos son los más rentables para las AFP. Las comisiones de los vendedores por nuevos contratos son en torno a un 12%, lo que representa





más o menos la comisión que se cobra al afiliado durante un período de 5 meses. En consecuencia, es muy rentable, y además mutuamente beneficioso, para el vendedor ofrecer incentivos para que los cotizantes se cambien de AFP. Por lo tanto la competencia es ineficiente ya que no se da en el ámbito de precios (comisiones) sino que a través de otros incentivos. Además, este problema, y como se discute más adelante, limita el grado de subsidio cruzado efectivo de los afiliados de rentas altas hacia los afiliados de rentas más bajas.

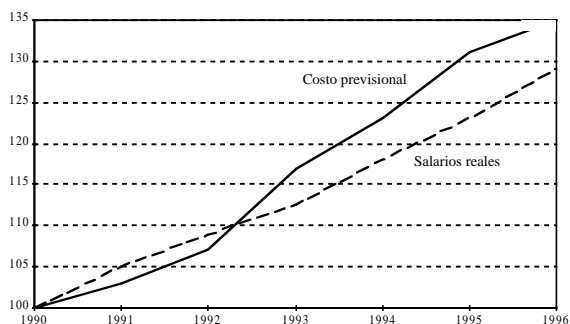
Los problemas mencionados anteriormente han resultado en un elevado aumento de los costos previsionales por afiliado durante los últimos años. Como se observa en el Gráfico N° 5, el costo previsional por afiliado ha crecido más rápido que el salario real promedio en la economía. Entre 1990 y 1996 los costos reales por afiliado aumentaron un 33%, mientras que durante el mismo período los salarios reales promedio de la economía aumentaron un 29%. La comparación de estas cifras indicaría que no ha habido aumentos de productividad en el sistema de AFP durante los años 90, lo que contrasta con un aumento de la productividad en la economía de 33%<sup>1</sup>. A pesar de los avances tecnológicos, y ciertamente de los mejoramientos productivos en el área de servicios financieros, éstos no se habrían reflejado en una reducción de costos. Más aún en un sector donde además se plantea que existen economías de escala, la expansión del sistema tampoco ha resultado en una reducción de costos.

Uno se preguntará entonces si efectivamente no ha habido aumentos de productividad o no existen economías de escala. Sin duda que hoy día debe ser mucho más barato administrar una cuenta en una AFP que hace siete años. Sin embargo, las ineficiencias de la competencia han llevado a un escalamiento de costos como no ocurre en la gran mayoría de los sectores de la economía. Existen distorsiones a la competencia que están impidiendo aprovechar las economías de escala y los aumentos de productividad. Lo que ha estado ocurriendo es que el empleo en el sector ha crecido a tasas que impiden traspasar los beneficios del progreso tecnológico, la mayor y mejor dotación de capital, y las economías de escala a los afiliados.

---

<sup>1</sup> Técnicamente, si la función de producción es lineal en el factor trabajo y la productividad permanece constante, los costos medios crecerían a la misma tasa que crecen los salarios. Si hay aumentos de productividad, los costos se reducirían, absorbiendo parte, o más que el total, de los aumentos de salarios. Lo que ocurre en la práctica en el mercado de las AFP es que, por unidad de producto, el empleo ha aumentado sistemáticamente, lo que representa una disminución de la productividad de la mano de obra.

GRÁFICO Nº 5: COSTO PREVISIONAL Y SALARIOS  
(Índice 1990 = 100, deflactado por IPC)



## 2. El proyecto de flexibilización del cobro de comisiones

El proyecto enviado por el gobierno permitirá negociar grupal o individualmente comisiones fijas y porcentuales. La estructura de comisiones operará con montos y porcentajes base (precio de lista) sobre los cuales se podría aplicar un descuento máximo de 50%. De esta forma se permite acotar los posibles impactos distributivos y otorgar transparencia al cobro de comisiones para fomentar la competencia.

Se permitirá además establecer compromisos de permanencia en una administradora con un tope de 36 meses. En estos casos se podrá pactar una comisión de salida. Asimismo se permitirá que las administradoras puedan otorgar descuentos a sus afiliados por permanencia efectiva.

Los descuentos efectuados a las comisiones se materializaron a través de devoluciones que serán abonadas a la cuenta de ahorro voluntario o individual a elección del afiliado.

La elección de AFP seguirá siendo individual, permitiéndose negociar grupalmente al interior de las empresas; estos grupos se formaron libremente. En el caso de empresas de menos de 10 dependientes, los trabajadores podrán agruparse interempresas. Por otro lado, los trabajadores independientes y afiliados pensionados podrán negociar comisiones en

grupo. Asimismo, la decisión de pertenencia o no al grupo sigue manteniéndose a nivel individual.

En consecuencia este proyecto generará mayor competencia de precios con el consecuente beneficio para los afiliados. Además, habrá incentivos para que los traspasos se reduzcan y la permanencia sea premiada. Sin duda que podría haber otras posibilidades para atacar los mismos problemas antes mencionados. Por ejemplo, se podrían poner trabas burocráticas al traspaso. Sin embargo, sería un error enfrentar un problema introduciendo otras distorsiones, sino que, por el contrario, ellos se deben enfrentar por la vía de generar más competencia y más mercado.

Una alternativa que se usó anteriormente para desestimular los traspasos, y hoy algunos proponen reponer, es obligar a que el afiliado tenga que formalizar su cambio acudiendo a su AFP a firmar un libro de traspasos. Si bien se reduciría la rotación de afiliados, esta solución incrementaría las barreras de entrada, reduciría la competencia y, por lo tanto, no mejoraría la eficiencia del sistema<sup>2</sup>. Esta solución es algo así como esparcir clavos por todas las calles para reducir la congestión vehicular. No hay duda que la congestión disminuiría, probablemente no salgan autos a las calles, pero el problema de fondo no se solucionaría. Por el contrario, el tiempo de viaje aumentaría, y tal vez aumentaría muchísimo más si algunos de los clavos cayeran en las veredas.

Es efectivo que aún quedan problemas por resolver y se deberán hacer nuevas modificaciones legales en el futuro. En particular, temas como la participación de otros agentes del sistema financiero en el mercado de las AFP, el subsidio cruzado que existe desde los afiliados que cotizan a aquellos que no están cotizando, la posibilidad de cobrar comisiones sobre el fondo, etc. Pero el proyecto bajo discusión es un primer paso a liberalizar la estructura de precios e introducir más competencia en el mercado.

### 3. Potenciales riesgos

Los principales cuestionamientos a este proyecto se dan en dos áreas: (1) el perjuicio a las personas de bajos ingresos por la eliminación del subsidio cruzado, y (2) los potenciales riesgos de monopolización del mercado. A continuación veremos con mayor detalle estos dos potenciales riesgos.

---

<sup>2</sup> Como han destacado algunos analistas, Perú es un caso donde se han impuesto trabas burocráticas con el propósito de evitar los traspasos. En la práctica, los traspasos son muy bajos, sin embargo las comisiones son bastante elevadas.

### 3.1. Problema distributivo

No se debe sobreenfatizar el subsidio cruzado que hoy existe en el sistema. En primer lugar, el sistema es bastante segmentado. De las 13 AFP, hay cinco en las cuales el 85% de sus afiliados tiene rentas menores a \$ 350.000. Por otra parte, hay otras 5 donde más del 50% de sus afiliados tiene rentas sobre \$ 350.000 y el 85% sobre \$ 150.000. En consecuencia, la segmentación que existe actualmente hace que la magnitud de este subsidio cruzado sea menor a lo que se piensa usualmente.

En segundo lugar se debe destacar que las distorsiones a la competencia de precios que se mencionaron anteriormente, vía incentivos al traspaso, en particular con incentivos crecientes de acuerdo al nivel de rentas del potencial cliente, constituye un elemento adicional que reduce la efectividad actual del subsidio cruzado.

Por último, el hecho que las AFP puedan cobrar en la actualidad comisiones fijas, con las cuales podrían efectivamente discriminar comisiones entre personas de distintos niveles de ingresos, y en la práctica no se cobren es una clara señal que el mercado es el que ha producido este subsidio cruzado. Esta evidencia significa que para las AFP no les es rentable cobrar la comisión fija. Esto probablemente ocurre porque sería mal visto en el mercado cobrar una comisión fija elevada, o porque es importante para las AFP tener una participación de mercado alta (en términos de número de afiliados), con lo cual tendrían incentivos para atraer al máximo número de cotizantes, independientemente de su ingreso<sup>3</sup>. Cualquiera sea la razón para que no se cobre comisión fija, esto es un resultado de la competencia, y no hay razones para pensar que esto cambiará de manera significativa una vez que se permita mayor flexibilidad en el cobro de comisiones. Más aún, en la medida que haya más competencia y eficiencia en el mercado, y como ya se discutió habría un amplio espacio para mejoras, esto debería beneficiar a todos los afiliados.

Como algunos estudios indican, las personas de rentas bajas alcanzan a cubrir con sus actuales cotizaciones los costos marginales de administración. El problema es que hoy los costos medios son muy altos debido a los costos de comercialización. Por lo tanto las comisiones pagadas por las personas de rentas altas no subsidian a las personas de rentas bajas, sino que más bien subsidian las ineficiencias del sistema. Hay quienes, sin em-

---

<sup>3</sup> Esto es como el problema de la Católica. Debido a que sólo vende entradas a quienes se abonan por el torneo completo y tiene un estadio pequeño en San Carlos de Apoquindo, nunca tendrá una participación de mercado significativa.

bargo, con las cifras actuales de costo argumentan que la fracción de cotizantes que no cubre sus costos administrativos es importante. A este respecto cabe preguntarse por qué en la actualidad no se les cobra comisión fija a esas personas para que cubran los costos de administración. Además, la comparación con los costos actuales es incorrecta por cuanto precisamente de lo que se trata con el proyecto de liberalización de comisiones es racionalizar la comercialización y, por lo tanto, reducir los costos.

Por otra parte, la importancia de abrir la posibilidad de negociaciones por grupo permite que los trabajadores de bajos ingresos sumen un monto atractivo para las administradoras y, así, puedan negociar descuentos. En consecuencia, el permitir negociación en grupo es un elemento muy importante para que los trabajadores de bajos ingresos puedan conseguir descuentos atractivos y así maximizar los beneficios de la liberalización de la estructura de precios.

Como protección ante problemas distributivos, el proyecto incluye un descuento máximo para proteger a los trabajadores de rentas más bajas. En este sentido en el trámite legislativo habrá que decidir si los descuentos máximos se encuentran regulados en la ley o son materia de reglamento. Sin duda que regular por ley minimiza la posibilidad de arbitrariedades. Pero, por otra parte, existe la inquietud, y fundadas dudas, de si la estructura de descuentos propuesta es suficientemente flexible para permitir una efectiva competencia de precios. Por esto, y además por todos los cambios que se irán produciendo en el mercado de las AFP, así como la incertidumbre acerca del impacto de estos cambios, sería importante dejar márgenes de flexibilidad para permitir mayores avances en la libertad de comisiones.

Finalmente, cabe destacar que la corrección de potenciales problemas distributivos, los que con las salvedades presentadas anteriormente han sido muy sobredimensionados en la discusión pública, no debería hacerse manteniendo distorsiones que perjudican a todos los afiliados. Es necesario buscar alternativas mejores. Por ejemplo, se podría permitir un cobro por mantención de saldo con cargo al fondo de pensiones. Con esto se lograría que para las personas de rentas bajas, aquellas que cuando se pensionen estarán sujetas a pensiones mínimas cubiertas por el Estado, sea el propio Estado el que en la práctica pague una porción de dicha comisión. Esta comisión debería ser acotada. Debería además ser diseñada de manera tal que se eviten los incentivos para que el trabajador y la administradora usen de manera indiscriminada este subsidio estatal, por ejemplo, por la vía de cobrar una comisión sobre el fondo muy elevada y, por otra parte, eliminar la comisión variable sobre el sueldo. Para evitar este problema se podría fijar un monto máximo a la comisión como porcentaje del fondo, ligar el

cobro de la comisión fija con la comisión cobrada sobre el sueldo, o hacerla igual para todos los afiliados. Finalmente, el subsidio implícito en el cobro de una comisión sobre el fondo para aquellos que alcancen la pensión mínima podría financiarse con el cobro de impuestos sobre las comisiones. No hay razón por la cual hoy día las comisiones de las AFP estén exentas de impuestos.

### 3.2. Mayor concentración en la industria

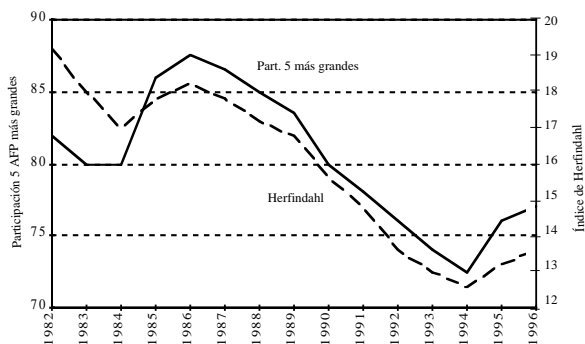
Se ha argumentado insistentemente que con la legislación propuesta el mercado se concentrará, con lo cual muy pocas administradoras, tal vez sólo un par, sobrevivirán y llegarán a manejar una cartera de inversiones de un orden de magnitud similar al del PIB de Chile. Lo que en esta nota se argumenta es que si bien la tendencia natural pueda ser hacia una mayor concentración, ésta no se debe detener con ineficiencias. Más aún, lo más probable es que este proyecto tienda a reducir la concentración, o tendencia a la concentración, más que aumentarla.

Efectivamente hay economías de escala en la actividad de administración de fondos de pensiones. Esto explica la concentración que hoy existe. De las 13 AFP operando en la actualidad, las 5 AFP de mayor tamaño administran el 76% de los fondos de pensiones. Esto no es muy distinto del 73% que administraban las 5 AFP más grandes un par de años atrás cuando operaban 21 AFP, y es sin duda menos concentrado que lo que ocurría en la segunda mitad de los 80 donde las principales AFP controlaban más del 80% de los fondos de pensiones (véase Gráfico N° 6) y también había entre 11 y 13 AFP. Por lo tanto, y como es bien sabido, el número de empresas no es un buen indicador de concentración. Además, lo importante es el grado de competencia en el sector más que el número de participantes o el índice de concentración. Hay sectores donde una empresa puede ser muy competitiva, como es el caso de los mercados contestables donde los potenciales entrantes imponen la disciplina competitiva, mientras en otros se puede dar que un mayor número de empresas se puedan comportar de manera mucho menos competitiva. Por lo tanto, permitiendo mayor competencia, hasta incluso con menor número de AFP, podría producir un resultado de mercado más eficiente con los consecuentes beneficios para todos los afiliados.

En el fondo, el que haya 21 o 13 AFP, si 5 controlan tres cuartas partes de los fondos es irrelevante desde el punto de vista de competencia en el sistema. Por otra parte, si las AFP de menor tamaño existen puede ser

una señal de que el mercado demanda algún grado de diferenciación de productos y, por lo tanto, flexibilizar el cobro de comisiones debiera producir mayores posibilidades de generar diferenciación.

GRÁFICO Nº 6: CONCENTRACIÓN DE AFP  
(% del Fondo)



Las modificaciones a la estructura de comisiones así como la posibilidad de negociar en grupo reducen de manera sustancial las barreras de entrada. Hoy día las barreras de entrada al mercado de las AFP son elevadas debido a las economías de escala en el manejo de los fondos, la incapacidad de negociar con grupos y las rigideces en el cobro de comisiones. Para entrar al mercado se necesita de un volumen de clientes muy importante, el cual difícilmente se puede conseguir hoy día con los problemas de comercialización ya discutidos. En la actualidad se necesitaría una fuerza de ventas masivas para capturar traspasos. Poder entrar directamente con grupos grandes a los cuales se les pueda ofrecer descuentos y con flexibilidad en los incentivos a la permanencia reduce las barreras de entrada y permite mayor competencia. Asimismo, permitir que haya instituciones, distintas de las AFP, que puedan especializarse en la administración de fondos de terceros, contribuiría de manera importante a permitir nuevos actores en el mercado.

En consecuencia, para reducir la concentración, o prevenir que aumente, no se debe lograr a costa de mantener distorsiones. Nuevamente, podemos lograr que el número de AFP aumente, pero a costa de reducir la eficiencia del sistema.

#### 4. Conclusiones

El crecimiento de la economía chilena ha ido revelando áreas en las cuales se hace necesario introducir modernizaciones, por cuanto el diseño institucional que se puede haber aplicado 15 o 20 años atrás, independiente de lo apropiado o no para esa época, hoy día presenta problemas. Un caso de mucha importancia es el del sistema previsional, el que, como se ha discutido en este trabajo, presenta problemas bastante serios que afectan definitivamente a la eficiencia con la cual el sistema funciona. Se debe reconocer que es un sistema exitoso y muy beneficioso para el país, pero que requiere de mejoramientos. Aunque se intente minimizar los problemas, argumentando que los costos previsionales en Chile aún son bajos, o las distorsiones no son de una magnitud significativa, las cifras que se han revisado aquí no son menores y muestran una tendencia preocupante para cualquier observador desapasionado del sistema previsional chileno. La pregunta es entonces cómo corregir los problemas, no a través de imponer nuevas regulaciones de dudosa calidad técnica, sino que permitiendo un mejor funcionamiento del mercado. Por supuesto que un sistema de ahorro obligatorio requiere de regulación, se necesita perfeccionar la transparencia y efectividad de la información, pero no se puede plantear que como ya es un sistema regulado haya que impedir que la flexibilidad de la competencia abarque ámbitos en los cuales puede traer muchos beneficios.

El proyecto enviado por el Ejecutivo que flexibiliza el cobro de comisiones ataca directamente el problema de los excesivos traspasos y los crecientes gastos de comercialización. Dichos problemas son directamente el resultado de la falta de competencia de precios, la imposibilidad de dar premios por permanencia y la prohibición de ofrecer descuentos individuales o por grupos. Por lo tanto, permitiendo mayor flexibilidad en el cobro de comisiones puede generar importantes beneficios para todos los afiliados.

Es evidente que parte de los problemas de la excesiva competencia por traspasos tiene que ver con la expectativa de que se legisla para incentivar la permanencia, y, por lo tanto, las AFP tienen fuertes incentivos para capturar una gran cantidad de afiliados antes de que las modificaciones entren en vigencia. La demora en la aprobación de estos cambios legales



podría empeorar la situación. Además, es fundamental diseñar una transición que sea lo más equitativa posible para todos los participantes en el mercado.

Sin embargo, la flexibilización en el cobro de comisiones es sólo una de las modificaciones que se debería introducir al sistema de pensiones. El reciente envío del proyecto que crea un segundo fondo, así como el que permite la existencia de administradoras especializadas en el manejo de fondos son avances importantes que deberían mejorar el funcionamiento del sistema previsional.

Existe una legítima preocupación de que en el futuro un pequeño número de AFP controlen una elevada fracción del stock de capital chileno. Nuevamente se debe enfatizar que este tema no se debe abordar a través de la mantención de un número artificial de empresas, sino que con la reducción de las barreras de entrada. En la actualidad, con la flexibilización de comisiones y la posibilidad de contratar el manejo del fondo con un tercero se deberían reducir las barreras de entrada y facilitar la competencia. Asimismo, en la medida que además se legisle en materia de conglomerados financieros para que haya más potenciales participantes en el sistema previsional, con los debidos resguardos que requiere un sistema de ahorro obligatorio, menor será la posibilidad de que se genere un proceso de concentración ineficiente. Por el contrario, lo que se logra con las propuestas de volver a usar el libro de traspasos y establecer por la vía administrativa comisiones de salida es reducir la competencia sin reducir la concentración.

A pesar de algunos matices, parece haber acuerdo en el diagnóstico de los problemas del sistema previsional. En cuanto a las propuestas de solución y a los potenciales riesgos de una u otra alternativa hay bastantes discrepancias. Aquí se ha argumentado que los riesgos que se advierten de la propuesta oficial son exagerados, e incluso si se llegara a aceptar que ellos son tales, la manera correcta de abordarlos no es restringiendo la competencia, ya que de lo que en definitiva se trata es de permitir que el mercado funcione y donde ello no sea posible se deben explicitar los subsidios. Subsidiar ineficiencias, de dudosa rentabilidad social, y limitar la competencia sólo impiden que los beneficios sean recibidos por todos los afiliados. □

## LOS RIESGOS PARA LA ECONOMÍA CHILENA DEL PROYECTO QUE MODIFICA LA ESTRUCTURA DE LAS COMISIONES DE LAS AFP\*

Álvaro Donoso

En este artículo se sostiene que la discusión del proyecto de modificación al D.L. N° 3.500 que impulsa el Ejecutivo ha ignorado que el aparente "problema de los vendedores" es más bien reflejo de las dificultades que afectan sólo a algunas AFP. En consecuencia, las modificaciones legales propuestas agudizarían esas dificultades.

Para aumentar la elasticidad precio de la demanda por servicios previsionales que enfrentan las AFP, y reducir los vendedores en el sistema, el proyecto busca autorizar a las AFP a diferenciar comisiones entre sus afiliados. Esto llevaría al aprovechamiento pleno de las economías de escala que existen en la prestación de servicios previsionales y a la concentración de esta industria en pocas AFP. En ese proceso, sin embargo, se habría sacrificado la adecuada asignación de los recursos de inversión que administra el sistema de AFP, los que llegarán a representar el equivalente a la mitad del stock de capital de la economía chilena.

El autor sostiene que la elasticidad precio de la demanda que enfrentan las AFP es baja por una mala regulación oficial de la informa-

---

ÁLVARO DONOSO BARROS. Profesor Instituto de Economía Pontificia Universidad Católica de Chile. Director AFP Protección.

\* Trabajo presentado el 10 de junio de 1997 en mesa redonda "Flexibilidad en la Estructura de las Comisiones de las AFP", que se llevó a efecto en el Centro de Estudios Públicos. En este número de *Estudios Públicos* se incluyen también los trabajos de José De Gregorio y Salvador Valdés expuestos en esa oportunidad.

ción sobre rentabilidad. En consecuencia, se plantea, la forma adecuada de inducir mayor competencia vía precios es eliminar las circulares oficiales sobre rentabilidad y permitir que la atención de los afiliados se centre en las comisiones.

### **1. El doble papel del sistema de AFP y el problema de la concentración en la industria previsional**

**L**a reforma previsional de 1980 significó pasar de un sistema de reparto a un sistema de capitalización individual, y, con un enorme esfuerzo de ahorro del fisco, esta reforma contribuyó a una mayor tasa de ahorro nacional. Una parte esencial de la reforma fue el establecimiento de condiciones para que entidades privadas, y en competencia, administraran esos recursos, de modo que este mayor ahorro fuera bien asignado.

Dado que los recursos administrados por el sistema deben llegar a un 120% del PIB (una mitad del stock de capital de la economía chilena), este aspecto del sistema previsional, vale decir, la adecuada asignación de los recursos de inversión a su cargo, resulta tanto o más importante para el país que la eficiencia misma con que se ofrece el resto de los servicios previsionales. Puesto en otros términos, un 50% de ineficiencia en la prestación de servicios previsionales que involucran recursos equivalentes sólo a la mitad de un 1% del PIB representaría una pérdida anual de un cuarto de un 1% del PIB. La mala gestión de recursos prestables correspondientes a la mitad del stock de capital de la economía chilena puede significar costos muy superiores a este cuarto del 1% del PIB anual. Más aún, el manejo centralizado, excesivamente regulado, o poco competitivo de esos recursos, puede tener serias consecuencias institucionales más allá del impacto propiamente económico.

De las consideraciones anteriores se desprende que es muy importante que la estructura de la industria siga siendo compatible con el manejo privado eficiente y descentralizado de los recursos de inversión. Esto lleva a que, al diseñar medidas para corregir cualquier distorsión en la operatoria del sistema, no deba dejarse de lado la consideración de su impacto sobre el grado de concentración en la industria o, en general, sobre su capacidad de asignar bien los ahorros previsionales. Este aspecto, en mi opinión, no ha sido considerado adecuadamente en la discusión de las medidas recientemente propuestas por el Ejecutivo para enfrentar el “problema de los vendedores”.

La preocupación por el grado de concentración en la industria previsional podría parecer artificial, dado el número relativamente elevado de AFP que opera en la actualidad.

Efectivamente, operan hoy día trece AFP en el sistema. Las cinco más importantes, sin embargo, en cuanto a tamaño del fondo administrado, concentraban a diciembre de 1996 el 75% de los fondos previsionales totales, y el 80% del total de cotizantes en el sistema. Tras la aparente realidad de una industria con muchos actores, hay entonces síntomas de concentración importante.

Por otra parte, y lo más relevante para entender bien el verdadero carácter de la discusión actual, hay fuertes indicaciones de que ese actual número de participantes totales no es estable, y que muy pronto se verá reducido.

Las cifras correspondientes a 1996 muestran que sólo siete AFP, del total de trece, obtuvieron un margen operacional positivo<sup>1</sup>. En las siete están incluidas las cinco ya mencionadas como más significativas en cuanto al tamaño de los fondos administrados. Una de las siete AFP con margen operacional positivo en 1996 tiene menos de 10.000 afiliados. Así, durante 1996, hubo sólo seis AFP significativas para el sistema y financieramente exitosas. De estas seis AFP, hay tres que podríamos definir como masivas, con más de 400.000 cotizantes. Las otras tres son de tamaño mediano, con un promedio de 150.000 cotizantes.

La concentración que hoy día está oculta tras el grupo numeroso de AFP aún en operación va en camino a hacerse aparente. Este proceso de reducción en el número de AFP es la razón última tras la "crisis de los vendedores", como se argumenta más adelante. Sería irónico que las medidas para enfrentar una supuesta crisis de vendedores, que en realidad oculta los dolores de una industria que se ajusta hacia un menor número de participantes, condujera a una concentración adicional a la que ya va surgiendo en forma espontánea y que es el origen de las dificultades.

## 2. La crisis de los vendedores

La discusión reciente en relación al sistema previsional ha enfatizado el número de vendedores y el costo excesivo que éstos representan (más del 35% del gasto operacional de las AFP fue en vendedores y comercialización en el año 1996).

---

<sup>1</sup> El margen ha sido calculado con los ingresos operacionales depurados de remuneración al encaje e ingresos especiales.

A pesar del mayor gasto en vendedores durante 1996, sin embargo, el costo previsional propiamente tal (neto del costo del seguro de invalidez y sobrevivencia) se ha mantenido por algunos años en torno al 2,5% de las remuneraciones de los afiliados, de tal forma que ellos no han percibido, en estos términos, un encarecimiento del sistema.

Por otra parte, el costo del sistema correspondió aproximadamente al 1,3% de los fondos administrados en 1996, cifra que no luce mal en relación a las tasas que normalmente se cobran en el mundo por administración de inversiones, y que seguirá decreciendo en la medida que los fondos totales administrados crecen más rápido que las remuneraciones totales de los afiliados al sistema.

Cuesta entonces entender la discusión reciente, y la percepción de crisis en el sistema, como reflejo de la inquietud de los afiliados por el costo previsional, o de los reguladores del sistema por el costo global de administración de los fondos. A la luz de los antecedentes mencionados, la sensación de "crisis" se explicaría mejor, al parecer, por la existencia de márgenes de operación negativos para una mitad de las AFP y las dificultades concretas que de esta situación derivan para las empresas afectadas.

Como se analizará a continuación, las medidas propuestas por el Ejecutivo van en la dirección de bajar el gasto en ventas y hacer menor el costo para los afiliados, pero con el efecto claro de acelerar la salida de la industria de algunas de las AFP actualmente en problemas y posiblemente de algunas de las que hoy parecen estables.

### **3. El proyecto de modificación del D.L. 3.500 de 1980**

Las AFP no encuentran hoy día atractivo bajar las comisiones para atraer a los afiliados. Así, se mantienen comisiones que generan un margen elevado por cotizante, que las empresas en la industria tratan de captar a través de vendedores. Una respuesta importante a una reducción en comisiones, esto es, una alta elasticidad precio de la demanda que enfrentan las AFP, estimularía una mayor competencia vía precios y, reducidos los márgenes, disminuiría el número de vendedores.

En la industria del pan, una alta elasticidad precio enfrentada por los participantes conduce a márgenes más ajustados y ausencia de vendedores. En la industria previsional, la falta de elasticidad precio da por resultado márgenes mayores y exceso de vendedores.

De esta consideración inicial se deduce que las medidas requeridas para disminuir el gasto en ventas en la industria previsional son aquellas

que aumentan la sensibilidad al precio de la demanda que encaran las AFP.

En este sentido, el proyecto contempla tres medidas fundamentales:

- i) negociación en grupos de afiliados;
- ii) descuento por comisiones;
- iii) diferenciación de comisiones.

No es la intención de este trabajo profundizar el análisis de las dos primeras medidas indicadas. Basta para nuestros efectos señalar que ambas pueden ser aplicadas con el objeto de aumentar la sensibilidad al precio de la demanda que enfrentan las AFP, sin que deban necesariamente ser acompañadas por la tercera medida propuesta en el proyecto, aunque, posiblemente, su efecto sería mayor si son acompañadas por la posibilidad de diferenciar comisiones entre afiliados.

El propósito de este trabajo es mostrar (sección 3a) cómo la diferenciación de comisiones contribuye a la concentración de la industria cuando hay economías de escala.

A continuación se presenta (sección 3b) información indicativa de que en la industria previsional hay economías de escala fuertes.

Habiendo revisado estos temas, y concluido que la diferenciación de comisiones propuesta por el Gobierno permitirá la subsistencia de muy pocas AFP, lo natural es preguntarse si existen medidas que puedan aumentar la elasticidad precio de la demanda que enfrentan las AFP sin exacerbar la tendencia a la concentración en la industria. El trabajo (sección 4) destaca un elemento que está incidiendo de manera fundamental en la baja elasticidad precio de la demanda por servicios previsionales y que, siendo simplemente el producto de una reglamentación menor, puede ser eliminado de inmediato con un efecto importante en el número de vendedores y sin que contribuya al grado de concentración en la industria.

Finalmente, en la sección 5 se presentan las conclusiones del trabajo.

### 3a. Comisiones diferenciadas y su impacto potencial sobre la concentración de la industria ante la existencia de economías de escala

Si la demanda por servicios previsionales que enfrenta cada AFP tuviese una elasticidad precio muy elevada, el tema de la diferenciación de comisiones sería irrelevante. Alguna combinación de comisiones de monto fijo y porcentual sobre las remuneraciones permitiría, sin diferenciar, obtener de cada afiliado un ingreso cercano al costo de darle el servicio, sin

márgenes anormales. Permitir o no la diferenciación de comisiones entre afiliados es un tema relevante a partir de la constatación de una situación de baja elasticidad precio, como es la situación actual.

En una situación de baja elasticidad precio, una AFP con muchos afiliados se ve desincentivada a ofrecer comisiones bajas para atraer nuevos cotizantes, porque eso le significa bajar las comisiones que aplica a su stock de afiliados ya incorporados a la AFP. Sólo una alta elasticidad precio de la demanda permitiría que una rebaja de comisiones aplicable a todos los afiliados tuviera un resultado positivo para la AFP.

Si la diferenciación de comisiones está permitida, se podrían ofrecer comisiones más bajas sólo a los nuevos afiliados, lo que hace que la captura de nuevos afiliados por esta vía pueda ser rentable aun con elasticidad precio para la demanda relativamente baja. Basta que el ingreso generado por los afiliados adicionales cubra el costo de prestar servicios a esos mismos afiliados (más algún margen para ventas que siempre será parte del costo operacional de una AFP).

Esta situación que la diferenciación de comisiones hace posible a una AFP grande, esto es, poder comparar el ingreso generado por nuevos afiliados sólo con el costo de prestarles el servicio (sin que el cálculo se contamine con pérdidas de ingresos por menores comisiones aplicadas también a los afiliados ya existentes en forma previa) es exactamente la situación que, sin necesidad de diferenciar tarifas, enfrenta una AFP pequeña. Por no tener stock de afiliados, la AFP pequeña sólo compara el costo de ofrecer el servicio a nuevos afiliados, con el ingreso que deriva de ellos.

¿Por qué la competencia entre AFP más pequeñas y especializadas en cada segmento de renta en el mercado podría llevar a comisiones más altas en cada uno de esos segmentos que en el caso en que AFP grandes compiten también en cada segmento gracias a la posibilidad de diferenciar comisiones? La respuesta es que las comisiones serán más bajas en cada segmento cuando también participen en la competencia las AFP grandes, sólo si las AFP grandes pueden ofrecer los servicios a menor costo que las AFP más pequeñas y especializadas. Y este es el caso sólo si hay economías de escala.

El problema es que, en este caso, los menores niveles de comisiones resultantes de permitir que las AFP grandes aprovechen sus economías de escala, en base a la diferenciación de comisiones, da por resultado una concentración adicional en la industria.

Por cierto, el costo previsional se reduciría por el aprovechamiento de las economías de escala. Así, desde el solo punto de vista del costo previsional el resultado es atractivo. El aspecto negativo es la concentra-

ción. Si el aspecto más relevante de la industria previsional es su función como asignadora de recursos de inversión cuantiosos, la concentración puede significar para el país un costo superior al beneficio logrado en la forma de reducción de comisiones.

Si tomáramos la elasticidad precio de la demanda que enfrentan las AFP como un factor independiente de la posibilidad de diferenciar comisiones, podríamos concluir que todo el menor costo previsional esperado de la posibilidad de diferenciar comisiones tiene una contrapartida en mayor concentración. Esto es, si suponemos que la elasticidad precio de la demanda que enfrentan las AFP está dada, entonces, si no hay economías de escala no hay efecto esperado sobre las comisiones. Al revés, si hay efecto esperado sobre las comisiones es porque hay economías de escala y concentración.

La diferenciación de comisiones puede, sin embargo, tener un impacto en la elasticidad precio de la demanda que enfrenta cada AFP, en la medida que abre posibilidades, al menos teóricas, de incentivar una mayor atención a las comisiones por parte de los afiliados. Siendo así, no puede afirmarse que la diferenciación de comisiones tenga sólo efectos sobre la concentración. Lo que sí puede establecerse es que, entre las alternativas para inducir una mayor elasticidad precio de la demanda por servicios de una AFP, la diferenciación de comisiones es la que maximiza el grado de concentración en la industria.

La importancia de esta consideración depende del grado en que se dan economías de escala, que es lo que genera costos en la forma de concentración, y de la existencia de alternativas para lograr una mayor elasticidad precio de la demanda, todo lo cual haría innecesario incurrir en costos de concentración. A continuación (sección 3b) se discute la evidencia en relación a economías de escala, y luego (sección 4) se analizan medidas alternativas que, contribuyendo a dar mayor elasticidad a la demanda, no tienen el costo de ser un incentivo directo a la concentración.

### 3b. Economías de escala en la industria previsional chilena

La visión más común en relación a la industria de manejo de fondos de inversiones en el mundo establece que en ésta, en general, coexisten empresas de diferentes tamaños, pudiendo ser viables operaciones orientadas a la administración de patrimonios pequeños.

Frente a esa noción resulta sorprendente constatar cuán diferente es la situación en la industria previsional chilena.



En el Cuadro N° 1 se muestra para las doce AFP con información completa (de las trece que funcionan en la actualidad) el nivel que alcanzó en 1995 y 1996 el gasto promedio anual por afiliado, medido en UF, que resulta de deducir del gasto operacional total el costo del seguro de invalidez y sobrevivencia y los costos en ventas y comercialización. Este indicador, medido en Unidades de Fomento (UF) por año, es presentado bajo el nombre de Gasto Base en el Cuadro N° 1. En dicho cuadro el orden en que se presentan las AFP es de mayor a menor, según el número de cotizantes promedio en 1996.

CUADRO N° 1

Columna 1	Columna 2	Columna 3	Columna 4	Columna 5	Columna 6	Columna 7
	Gasto Base (UF año/cotiz)	GBi/GB Provida	Gasto Base (UF año/cotiz)	GBi/GB Provida	Cotizantes promedio (mil cotizantes)	Cotizantes promedio (mil cotizantes)
	1995	1995	1996	1996	1995	1996
Provida	1,4	1,0	1,4	1,0	935.661	948.266
Habitat	2,0	1,4	1,8	1,3	592.175	634.645
Santa María	2,1	1,5	1,9	1,4	441.653	408.210
Cuprum	2,3	1,6	1,9	1,4	165.608	253.257
Summa	2,9	2,0	3,0	2,8	205.714	191.014
Protección	2,7	1,9	3,0	2,2	136.565	171.488
Unión	3,8	2,7	4,5	3,3	136.425	112.103
Planvital	2,9	2,1	2,6	1,9	69.750	97.333
Bansander	4,9	3,4	3,5	2,5	59.821	81.916
Magister	4,1	2,9	4,5	3,3	42.530	37.891
Aporta	5,4	3,8	5,4	3,9	13.908	13.838
Fomenta	8,1	5,7	8,2	5,9	8.371	8.577

Puede verse en la columna 2 que en 1995 el menor Gasto Base promedio por cotizante corresponde a Provida (1,4 UF por año) que era la AFP con mayor número de cotizantes. El Gasto Base mayor corresponde a Fomenta, la AFP con menor número de cotizantes.

En la columna 4 se consignan las cifras correspondientes a 1996 para las mismas AFP.

En la columna 3 (GBi/GB Provida) se expresa para cada AFP el valor correspondiente a su Gasto Base (tal como está consignado en la columna 1) dividido por el Gasto Base de Provida en ese año. Se aprecia que el Gasto Base llega a ser hasta el doble respecto al valor de referencia provisto por Provida, en niveles de cotizantes propios de AFP de tamaño

medio, y hasta casi seis veces en la con menos cotizantes en la muestra. La simple observación del cuadro da una buena idea de cuán sistemática es la tendencia a la caída en el Gasto Base anual, promedio por cotizante, ante el aumento en el número de cotizantes.

Podría aducirse que las AFP de menor tamaño otorgan un servicio muy distinto y más caro que el de las AFP orientadas a un servicio más masivo dirigido a afiliados de rentas más bajas.

La observación directa del tipo de servicio provisto por las distintas AFP, más allá de imágenes publicitarias, no parece dar respaldo a esta hipótesis. Por otra parte, si se tratara de que, sin economías de escala, los distintos costos por cotizante estuvieran reflejando distintas calidades del servicio según el nivel de renta de los afiliados a los que se orienta la AFP, esperaríamos encontrar evidencia de algunas AFP de pocos cotizantes, cuando están orientadas a afiliados de rentas bajas, ofreciendo servicios de menor calidad, y por lo tanto pudiendo obtener un margen operacional positivo a pesar del reducido número de cotizantes. Como se observa en el Cuadro N° 2, que presenta las combinaciones de valores para el Margen Operacional<sup>2</sup> obtenido por una AFP en un año y el número de cotizantes promedio en ese año para esa AFP, en los años 1995 y 1996, es posible observar un Margen Operacional positivo asociado a AFP con muchos cotizantes (y que pueden aprovechar economías de escala), y también con pocos cotizantes.

Luego de eliminar las observaciones (seis) correspondientes a las tres AFP con mayor número de cotizantes, el Cuadro N° 3 presenta las combinaciones de valores para el Margen Operacional obtenido por cada una de las restantes AFP y *la renta promedio* de los cotizantes de esas AFP en cada año.

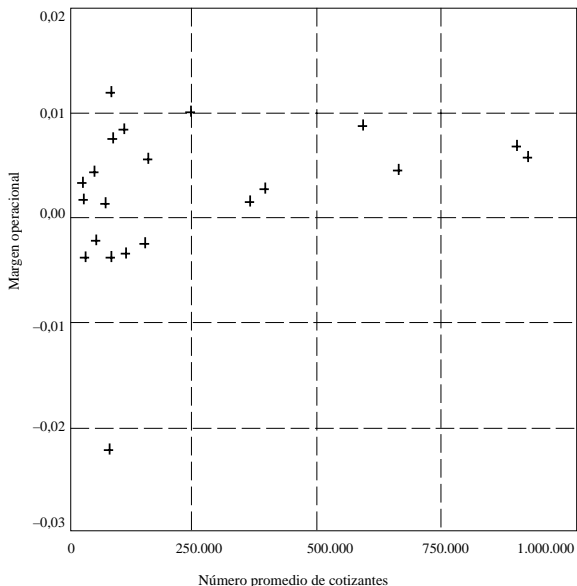
El Cuadro N° 3 contiene sólo tres observaciones correspondientes a Margen Operacional positivo cuando la renta promedio es relativamente baja (bajo 20 UF promedio por mes) para este subconjunto de AFP, que excluye a las de número elevado de cotizantes. Los casos corresponden a Planvital, Summa y Magister en 1995. Las tres experimentaron márgenes negativos al año siguiente.

La evidencia citada parece entonces más consistente con la noción de que no existe un nivel substantivamente inferior de calidad en el servicio, de menor costo, que pueda ser ofrecido con éxito por una AFP de pocos cotizantes a afiliados de baja renta. La evidencia apunta en la direc-

---

<sup>2</sup> Margen Operacional definido como porcentaje de los ingresos totales de la AFP.

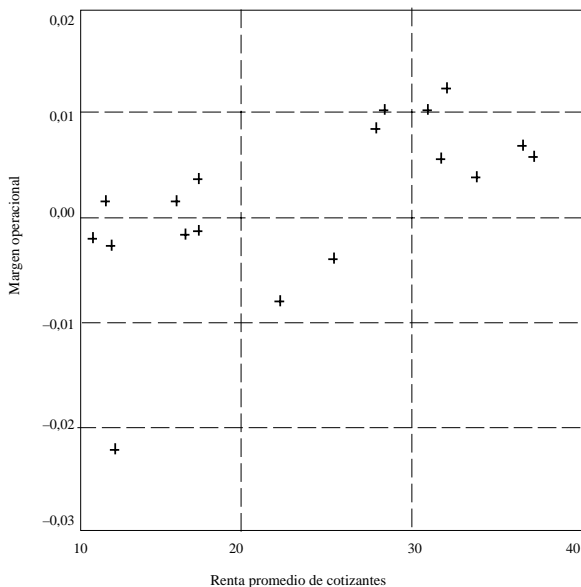
CUADRO N° 2



ción de un servicio homogéneo, producido con costos medios decrecientes, ofrecido en la expectativa de atraer a muchos cotizantes de baja renta, o a un número de cotizantes menor pero de renta elevada, que compense el mayor costo unitario.

Como se aprecia, no es fácil descartar la noción de que hay gravitantes economías de escala en la industria previsional, lo que da importancia a las consideraciones sobre concentración en la industria que hemos presentado. La discusión de mecanismos alternativos para lograr mayor elasticidad precio de la demanda que enfrentan las AFP tiene una importancia que está en directa relación con la relevancia de las economías de escala. Por esto, en la sección siguiente se explora un área no tocada por el

CUADRO N° 3



proyecto de reforma del Ejecutivo, y que es probablemente donde se encuentra la razón principal del actual exceso de vendedores.

**4. Indicadores oficiales de rentabilidad y baja elasticidad precio de la demanda por servicios de las AFP**

Tratándose de la acumulación de recursos para financiar pensiones, la calidad del servicio previsional debe estar necesariamente asociada a la expectativa de rentabilidad obtenida en el manejo de los recursos. Las regulaciones en lo relativo a formas de dar a conocer el desempeño en

cuanto a rentabilidad, conducen a que los afiliados desarrollen una visión distorsionada de la capacidad relativa de las AFP para obtener rentabilidad de los recursos administrados.

Por una parte, las regulaciones establecen la existencia de un solo fondo de pensiones por AFP<sup>3</sup>.

Por otra parte, luego de establecer un solo fondo por AFP, las regulaciones imponen una sola interpretación para el desempeño histórico de las AFP, el que es oficializado a través de circulares reguladas con precisión en su contenido y plazo de vigencia.

Los afiliados son muy sensibles a estas indicaciones de rentabilidad, en particular en los tramos de mayor nivel de renta. A pesar de que las circulares son obviamente referidas a desempeño histórico, juegan el papel de una estimación oficial del ranking de futura rentabilidad, lo que genera una fuerte movilidad de los afiliados.

Es bien conocido en la industria que el buen desempeño histórico, reflejado en un lugar atractivo en el ranking de rentabilidad posible de extraer de la información oficial, potencia enormemente el esfuerzo de los vendedores en la captación de afiliados. Las AFP con buen desempeño histórico en rentabilidad, apoyadas en la circular oficial, expanden su esfuerzo de ventas para atraer afiliados, lo que motiva a las de peor desempeño relativo a financiar gastos de ventas en un esfuerzo defensivo. El esfuerzo oficial por normar, estandarizar y evitar abusos en la presentación de argumentos de venta, transforma una realidad en la que es difícil encontrar señales eficientes de mejor desempeño potencial, en una realidad percibida en la que tal desempeño potencial parece perfectamente predecible. Al crear un argumento de venta fuerte, la circular oficial de desempeño en rentabilidad exagera el gasto en ventas y se transforma en elemento desestabilizador para las empresas.

Más aún, la circular oficial combina elementos de rentabilidad con costos por comisiones para entregar un ordenamiento según rentabilidad *luego de considerar las comisiones*. Siendo la variabilidad de la posición en el ranking enteramente dominada por la variabilidad de la rentabilidad de la cuota, la circular contribuye fuertemente a la interpretación de que las comisiones no son un elemento que valga la pena considerar. Así, hay en la circular un candidato obvio para explicar la baja elasticidad precio de la demanda que enfrentan las AFP.

---

<sup>3</sup> Esto no necesariamente acomoda las preferencias de todos los afiliados, pudiendo haber algunos con mayor o menor propensión al riesgo, o preferencias por determinados tipos de instrumentos, lo que justificaría la diferenciación de fondos.

No hay evidencia contundente en favor de esta forma de “protección” otorgada por el regulador a los afiliados. En el Cuadro N° 4 se presentan indicaciones de que más bien la información otorgada es altamente equívoca como orientación al afiliado, en la medida que no contribuye en forma relevante a mejorar la predicción sobre rentabilidades futuras en distintas AFP.

Las columnas 2 y 4 del Cuadro N° 4 muestran el lugar promedio anual en el ranking de rentabilidad en los últimos doce meses, para doce de las trece AFP que operan actualmente (no se dispuso de la información para Qualitas) para los años 1995 y 1996, respectivamente. Las columnas 3 y 5 del cuadro asignan, frente al lugar alcanzado en el ranking que se reporta en las columnas 2 y 4, respectivamente, un valor “1” cuando el lugar en el ranking corresponde a una ubicación entre las AFP rankeadas mejor que el promedio, y un valor “0” cuando el lugar en el ranking corresponde a una ubicación entre las AFP rankeadas bajo el promedio.

La columna 6 asigna un valor “1” en aquellos casos en que los números asignados en las columnas 3 y 5 coinciden, y “0” cuando no coinciden.

CUADRO N° 4

Columna 1	Columna 2	Columna 3	Columna 4	Columna 5	Columna 6
	RK doce meses promedio en 1995	¿Estuvo en diez primeras? 1995	RK doce meses promedio en 1996	¿Estuvo en ocho primeras? 1996	Predice bien (1) mal (0)
Aporta	5,3	1	5,7	1	1
Bansander	4,0	1	7,3	1	1
Cuprum	2,3	1	3,7	1	1
Fomenta	4,33	1	13,3	0	0
Habitat	10,3	0	3,7	1	0
Magister	12,0	0	9,7	0	1
Planvital	9,0	1	7,3	1	1
Protección	4,0	1	8,7	0	0
Provida	10,0	1	6,3	1	1
Santa María	15,0	0	5,7	1	0
Summa	12,3	0	4,3	1	0
Unión	10,3	0	3,7	1	0
	Total AFP Promedio	21 10,5	17 8,5		Promedio 0,5

Así, el número de valores “1” en la columna 6 refleja el número de casos en que el hecho de haber estado sobre el promedio en 1995 anticipó correctamente que esa AFP estaría sobre el promedio en 1996, o que haber estado bajo el promedio en 1995 anticipó correctamente un mal desempeño relativo también en 1996. Puede observarse que en la columna 6 el “1” tiene exactamente la misma frecuencia que el “0”. Esto es, la precisión en el caso de decisiones basadas en el desempeño histórico, es la misma que la precisión basada en el lanzamiento de una moneda.

El Cuadro N° 5 muestra cómo, siguiendo una metodología análoga, es posible investigar si el haber estado en el primer cuartil de rentabilidad en 1995 (entre las cinco primeras AFP) fue un buen anticipo de que las respectivas AFP estarían sobre el promedio en 1996. Se puede observar que de las cuatro AFP que estuvieron entre las cinco primeras en 1995 (de las doce consideradas), dos estuvieron sobre el promedio en 1996 y dos bajo el promedio. De nuevo, este criterio de decisión no habría resultado más preciso que el lanzamiento de una moneda para identificar rentabilidad potencial.

CUADRO N° 5

Columna 1	Columna 2	Columna 3	Columna 4	Columna 5	Columna 6
	RK doce meses promedio en 1995	¿Estuvo en cinco primeras? 1995	RK doce meses promedio en 1996	¿Estuvo en ocho primeras? 1996	Predice bien (1) mal (0)
Aporta	5,3	0	5,7	1	
Bansander	4,0	1	7,3	1	1
Cuprum	2,3	1	3,7	1	1
Fomenta	4,3	1	13,3	0	0
Habitat	10,3	0	3,7	1	
Magister	12,0	0	9,7	0	
Planvital	9,0	0	7,3	1	
Protección	4,0	1	8,7	0	0
Provida	10,0	0	6,3	1	
Santa María	15,0	0	5,7	1	
Summa	12,3	0	4,3	1	
Unión	10,3	0	3,7	1	
Total AFP Promedio		21 10,5	17 8,5		0,5

La estadística oficial sobre rentabilidad mantiene un ambiente de competencia centrada en un elemento volátil, altamente equívoco y quizás hasta directamente distorsionador de la realidad, que resulta en la baja elasticidad precio de la demanda que enfrentan las AFP, en exacerbación de la función de ventas en la industria y en inestabilidad general.

### **5. Economías de escala en la industria previsional chilena, inelasticidad precio de la demanda por los servicios previsionales y la reforma que se debe considerar**

Una posible explicación de la existencia de economías de escala en la industria de manejo de fondos de pensiones está en la imposibilidad de aprovechar economías de ámbito en la provisión de servicios financieros que establecen la legislación y regulaciones previsionales chilenas.

Un mayor grado de integración horizontal en la entrega de servicios previsionales con la prestación de otros servicios financieros podría significar un menor nivel de economías de escala en el suministro de los servicios propiamente previsionales. Sin embargo, la filosofía básica tras las regulaciones previsionales chilenas es aislar el manejo previsional de la prestación de otros servicios, con el fin de evitar formas de anticipar el uso de los recursos que se deben capitalizar para la época de vejez y el posible cobro de comisiones y tarifas desmedidas que pudieran resultar de la posibilidad de entremezclar servicios.

Este enfoque, que persigue sus propios objetivos, debe ser por lo menos compatibilizado con la necesidad de preservar un manejo competitivo y descentralizado de los ahorros previsionales.

Hasta ahora el sistema ha dado cabida a un número relevante de AFP, en gran medida gracias a la cláusula de no diferenciación de las comisiones entre afiliados contenida en el D.L. N° 3.500. Los antecedentes mencionados indican, sin embargo, que hay una tendencia a la disminución en el número de empresas en la industria previsional, a pesar de la existencia de esa cláusula, y que es necesario estar atento para evitar medidas que la agudicen innecesariamente.

La medida más clara para dar mayor elasticidad precio a la elasticidad de la demanda por servicios previsionales, y que sólo supone modificar regulaciones bajo el control directo del Ejecutivo, es la supresión de las estadísticas oficiales de rentabilidad. Normalmente, las regulaciones buscan normalizar o estandarizar servicios para facilitar la tarea de elección de los consumidores. En este caso, con el mismo objetivo, las regulaciones



han creado un indicador que desorienta al consumidor en su elección. En este indicador, que es percibido como la recomendación oficial al afiliado, las comisiones resultan irrelevantes, capaces de afectar sólo muy marginalmente la ubicación de una AFP en un ranking que está, en definitiva, dominado por la rentabilidad de la cuota.

Antes de arriesgar el deterioro del sistema previsional, por haberlo transformado en un mal mecanismo de asignación de los ahorros previsionales, sería recomendable comenzar las reformas por donde es más probable que se encuentren resultados netamente positivos: eliminando regulaciones excesivas, descansando más en la capacidad de los afiliados de juzgar lo que les conviene y eliminando lo que hoy es un elemento de desorientación.

La historia del desarrollo de la industria previsional y del éxito o fracaso de las empresas que han intentado integrarse a ella sería distinta si no hubiese sido por la introducción de los indicadores oficiales de rentabilidad, que han decidido la fortuna de las empresas y generado un ambiente de gran inestabilidad, sin beneficios para los afiliados.

Ante una realidad en la que es difícil predecir desempeño relativo en rentabilidad, la supresión del indicador oficial de rentabilidad conduciría a que los afiliados se centraran en las comisiones, aumentando la competitividad vía precios en el sistema y reduciendo el número de vendedores. □

## **LIBERTAD DE PRECIOS PARA LAS AFP: AÚN INSUFICIENTE\***

**Salvador Valdés**

En este artículo se analiza una indicación de ley que da más libertad a las AFP y a los trabajadores para determinar la estructura de comisiones. La teoría económica y la experiencia —se señala— indican que esta medida permitirá aumentar la eficiencia del sistema de ventas y vendedores de las AFP. A su vez, los antecedentes muestran que esta mayor libertad de precios puede favorecer, en este caso, a los cotizantes de todos los niveles de ingreso. Sin embargo, se sostiene al mismo tiempo en este artículo, el proyecto de ley es insuficiente, pues mantiene la prohibición de cobrar una comisión sobre el fondo administrado. Además, confiere carácter legal a los grupos que se puedan formar en las empresas para negociar comisiones de AFP. El tercer problema es que introduce una nueva restricción a la estructura de comisiones, que prohíbe descuentos mayores a un 33% respecto a las comisiones anunciadas. Finalmente, se analizan tres críticas a la libertad de precios —que aumentará el gasto en vendedores, que concentrará la industria de AFP y que el precio exhibirá diferencias intolerables debido a las diferencias de siniestralidad en el seguro de invalidez y muerte—, concluyéndose que todas ellas son infundadas.

---

SALVADOR VALDÉS PRIETO. Ingeniero Civil, P. Universidad Católica de Chile. Ph. D. en Economía, MIT (1987). Profesor de Economía, P. Universidad Católica de Chile.

\* Trabajo presentado en mesa redonda "Flexibilidad en la Estructura de las Comisiones de las AFP", que se llevó a efecto el 10 de junio de 1997 en el Centro de Estudios Públicos. En este número se incluyen también las exposiciones de José De Gregorio y Álvaro Donoso presentadas en esa ocasión.

El Gobierno envió al Congreso, el 6 de junio de 1997, una indicación de ley que, en ciertos aspectos, nos sorprende positivamente: da más libertad a las AFP y a los trabajadores para determinar la estructura de comisiones. La teoría económica y la experiencia nos indican que esta medida permitirá aumentar la eficiencia del sistema de ventas y vendedores de las AFP y al mismo tiempo logrará transferir los ahorros que resulten a los trabajadores y empleadores en la forma de menores comisiones. Los empleadores podrían participar de esos ahorros en la medida en que contribuyan a negociar menores comisiones para sus trabajadores.

Además, existen antecedentes para afirmar que esta mayor libertad de precios puede favorecer a los cotizantes de todos los niveles de ingreso, y que reducirá una de las principales barreras a la entrada a la industria de AFP, estimulando una desconcentración de esa industria.

Sin embargo, el proyecto de ley enviado por el Gobierno presenta defectos serios que deberían ser eliminados por el Congreso. Ellos son:

a) es insuficiente, pues mantiene la prohibición introducida en 1987 de cobrar una comisión sobre el fondo administrado. Esta comisión es práctica universal en todas las industrias de administración de fondos de terceros. Los efectos negativos de esta prohibición son: (i) impedir a las AFP distribuir su costo fijo de una manera eficiente entre los afiliados, obligándolas a recargar las comisiones aplicadas a los cotizantes de baja renta y bajo saldo; (ii) obligar a las AFP a continuar subsidiando a millones de afiliados no cotizantes, de los cuales hay 600.000 con saldos superiores a \$500.000 en sus cuentas individuales; (iii) impedir a las AFP cobrar en forma eficiente los costos que son proporcionales a la magnitud del fondo, como son los de encaje, de la diversificación internacional y otros; (iv) dificultar la entrada a la industria de las AFP, ya que elimina una de las maneras de financiar el encaje; (v) dado que la reforma transfiere el cobro de la comisión fija desde el saldo de la cuenta individual al sueldo líquido, esta prohibición quita el apoyo del Estado a los trabajadores de bajo ingreso para pagar parte del costo de administración, lo cual ha hecho hasta ahora a través de la garantía de pensión mínima.

b) confiere *carácter legal* a los grupos que se puedan formar en las empresas para negociar comisiones de AFP, con el objeto de aplicarles una regulación de "igualdad" en las condiciones establecidas para todos los miembros de un grupo. Esta regulación aspira a redistribuir el ingreso, y si bien no sería efectiva por ahora, es posible que logre efectividad unida a una eventual prohibición de que exista más de un grupo legal en cada empresa. Conviene eliminar la legalización de grupos que contempla el proyecto.

c) introduce por primera vez una compleja restricción a la estructura de comisiones. Ella pretende redistribuir el ingreso al interior de cada AFP, prohibiendo descuentos mayores a un 33% respecto de las comisiones anunciadas, expresadas como porcentaje de un cotizante de salario mínimo. Esta vía para la redistribución ya fracasó y es un error reiterar el intento. Esta restricción rigidiza la estructura de comisiones, impidiendo descuentos más importantes y negando el beneficio principal de la reforma, que es liberar los precios. Además, esta nueva restricción impone un máximo implícito al nivel de la comisión fija, lo que va contra la necesaria flexibilidad de precios. Conviene eliminar esta restricción, o modificarla substancialmente permitiendo descuentos mucho mayores sobre los precios de lista.

### 1. El problema de los costos de rotación

La industria de AFP exhibe una alta y creciente rotación de cotizantes entre AFP, lo que conlleva un gran gasto comercial y administrativo que, a su vez, eleva los costos de las AFP. Efectivamente, los honorarios de vendedores y publicidad de las AFP han crecido hasta alcanzar durante 1996 el 48% del gasto operacional total de las AFP, es decir, 185 millones de dólares anuales.

Algunos analistas han propuesto enfrentar esta situación con aumentos en la regulación. Por ejemplo, se ha propuesto imponer por ley la obligación de realizar personalmente los trámites para cambiarse de AFP (“formalización” obligatoria de los traspasos)<sup>1</sup>. También se ha propuesto imponer el cobro obligatorio de comisiones de salida expresadas en dinero y fijadas por la autoridad. En la misma línea, el proyecto recién sustituido por el Gobierno proponía imponer un tiempo de residencia mínimo obligatorio en cada AFP, elevándolo desde el actual nivel de 4 a 12 meses. En el enfoque regulador se acepta rigidizar el cambio de afiliados entre AFP como el precio que se debe pagar para rebajar los costos de rotación<sup>2</sup>.

El caso más extremo del enfoque regulador es el de Perú, cuya Superintendencia mantuvo prohibidos los traspasos hasta mayo de 1996.

---

<sup>1</sup> Esta restricción no se aplica en otras actividades, como, por ejemplo, en el marketing de tarjetas de crédito y seguros de vida.

<sup>2</sup> En este sentido, sorprende una opinión que se opone a los pactos de permanencia, porque rigidizaría el cambio de afiliados, pero al mismo tiempo propone que la autoridad obligue a formalizar los traspasos, lo que también rigidiza el cambio de afiliados (*El Mercurio*, 23 junio 1997).

Una vez que los autorizó, impuso la obligación de realizar personalmente dos formalidades: una en la AFP de origen y otra en la AFP de destino, impuso el pago de una comisión de salida en dinero (que ella fija) a la AFP de origen y además mantuvo la prohibición del traspaso a los afiliados que no han cotizados 6 meses seguidos. El resultado de la política peruana es el siguiente: la rotación y su costo han sido reducidos a casi cero, pero las comisiones son, en promedio, las más altas de América Latina, superando el 4% para los salarios menores de 625 dólares/mes<sup>3</sup>. Esto es un tercio mayor que las comisiones en Chile, que bordean el 3% de los salarios, incluyendo seguro.

En nuestra opinión, el enfoque regulador es incompleto. La alta rotación y el creciente gasto comercial son *resultantes* de causas más profundas. Nuestro análisis (para más detalles, véase Valdés, 1995) identifica a las *regulaciones excesivas* sobre la estructura de precios (comisiones) como la causante del alto nivel de gastos comerciales. Estas regulaciones excesivas han permitido a las AFP sostener una estructura de comisiones que, en general, es muy superior al costo de administración puro, como veremos. Debido a esto, los márgenes operacionales, antes de considerar el costo de rotación y vendedores, son muy atractivos. Ello estimula a las AFP a invertir en captar más clientes.

En principio, hay muchas maneras de invertir para captar más clientes, entre las que destacan las rebajas de precios (comisiones), la inversión publicitaria y en vendedores.

Un primer grupo de regulaciones a las comisiones reducen la efectividad de las rebajas de precio, lo que aumenta la efectividad relativa de los vendedores. En concreto, la ley prohíbe actualmente a las AFP:

(a) solicitar compromisos creíbles de permanencia a sus afiliados. La credibilidad puede lograrse pactando *voluntariamente* comisiones de salida y formalidades razonables para los traspasos (un "libro" voluntario).

(b) ofrecer a cambio descuentos inmediatos en las comisiones<sup>4</sup>.

En los mercados de fondos mutuos voluntarios, en Estados Unidos se observa que las Administradoras reducen la rotación por la vía de estímulos concretos, como son las rebajas inmediatas de comisiones a los clientes que se comprometen solemnemente a cumplir una determinada permanencia. De aquí surge la primera parte de la propuesta de libertad de comisiones, que consiste en dar a las AFP libertad para ofrecer descuentos de las comisiones.

<sup>3</sup> Véase Primamérica Consultores (1997).

<sup>4</sup> Los descuentos permitidos deberían incluir aquellos formatos que resulten atractivos para los clientes, tales como pagos acumulativos.

Conviene aclarar por qué permitir (a) es insuficiente sin (b): Si no se ofrece (b), muchos afiliados preferirán no comprometer permanencia. A estas alturas del aprendizaje de los chilenos, pocos estarán dispuestos a comprometer permanencia y perder la opción de recibir regalos de los vendedores de AFP cuando se cambian. Estos afiliados han logrado ya un grado de devolución de las comisiones pagadas a través de los regalos recibidos, por lo que la AFP debe ofrecer un descuento o devolución inmediata igual o superior a la entregada actualmente por los vendedores para lograr un compromiso de permanencia. Las propuestas de que la autoridad imponga una formalización de los traspasos es y será resistida, porque ella significaría que los afiliados pierden las devoluciones que actualmente reciben, sin que las AFP rebajen sus comisiones a cambio.

## 2. La insensibilidad a las comisiones de las AFP

Eliminar sólo el primer grupo de regulaciones restrictivas sobre las comisiones no es suficiente, ya que existe un segundo grupo de regulaciones sobre las comisiones que también reduce artificialmente la efectividad de los precios (Valdés, 1995).

Para ver esto, considérese una AFP hipotética cuya comisión de lista es 3% del salario, y que está dispuesta a ofrecer un descuento inmediato rebajando la comisión a 2% del salario a cambio de permanencia garantizada. Sin embargo, podría ocurrir que la ley exija que el descuento —expresado como fracción del sueldo— sea “igual” para ambos. Esto implicaría que si el afiliado A recibe un salario imponible que es diez veces mayor que el del afiliado B, y ambos comprometen una permanencia de tres años, A deberá pagar diez veces más que B. Esta regulación *impone una fuerte discriminación de precios* si el costo de prestar el servicio es similar para estos afiliados.

Esta regulación existe hoy en el sistema de AFP chileno y en todos sus derivados en América Latina. Ella parece promover una cierta solidaridad (subsídios cruzados) entre los afiliados de una misma AFP y logra impedir ciertos abusos. Sin embargo, en esta sección nos concentramos en los efectos de esta regulación sobre el nivel de comisiones, que son los que se describen a continuación:

a) La regulación de “uniformidad” niega a los afiliados y a sus empleadores cualquier poder de negociación que pudieran tener con las AFP.

En todos los mercados donde la información es cara y los costos de búsqueda no son nulos, hay situaciones donde la negociación determina el

precio. Los oferentes intentan evitar las negociaciones, que pueden reducir su margen y elevar su costo administrativo, haciendo ofertas de “todo o nada”, es decir, ofreciendo al cliente elegir entre planes de precios no negociables.

Pero de existir grupos de negociación significativos, los oferentes se ven obligados a ofrecer “planes especiales de precio”. Esta es la situación observada en la venta de seguros automotrices, seguros de salud y muchos otros servicios, donde los “planes colectivos” son prueba del poder negociador de los clientes. La evidencia de los países industriales es que los empleadores tienen una influencia importante, pues apoyan el poder negociador de sus trabajadores obteniendo rebajas de los oferentes. Estas rebajas son compartidas por el empleador al incluirse dentro del paquete de remuneraciones. El efecto del poder negociador que hemos descrito es adicional a cualquier reducción en el costo de marketing que permita la agrupación.

Un resultado de la regulación de “uniformidad” ha sido *trasladar hacia las AFP el poder negociador de los empleadores*, que en un esquema más transparente organizarían a sus trabajadores para negociar. El empleador compartiría parte de los ahorros porque podría incluir este servicio dentro del paquete de remuneraciones. La eliminación de la regulación de “uniformidad” tendrá como efectos aumentar la eficiencia de la comercialización de las AFP y devolver a los empleadores el rol negociador que siempre debieron haber tenido.

Se podría pensar que, en contrapartida, la “uniformidad” beneficia a los individuos de bajo poder negociador, tales como los trabajadores independientes. En efecto, el argumento desarrollado sólo se aplica al rol de los empleadores en negociar “planes especiales de precios”. Un trabajador aislado deberá conformarse con elegir entre los planes de precio “tómelo o déjelo” que le ofrezcan las AFP. Pero la regulación de “uniformidad” también perjudica a estos trabajadores, como veremos en la letra b) siguiente.

En todo caso, muchos individuos tienen más poder negociador de lo que parece. Su fuerza negociadora está demostrada en la situación actual, en que los vendedores de AFP han reconocido que su arma de venta más poderosa es compartir la comisión con el afiliado. Como la regulación vigente impide a las AFP ofrecer descuentos directos a los clientes, los ofrecen vía vendedores.

b) La regulación de “uniformidad” impide a cada AFP ofrecer simultáneamente varios planes de precios, todos del tipo “tómelo o déjelo”, orientados a *distintos* segmentos de la clientela potencial.

Por ejemplo, al eliminarse la regulación de “uniformidad”, una AFP orientada hacia los clientes de ingreso medio, que ofrece un plan de precios apropiado a ellos, adquiere la opción hacer una oferta a otro segmento de clientes (por ejemplo, los de alta renta imponible) con otro plan de precios. Esta opción es valiosa para la AFP porque le permite ofrecer una rebaja a un segmento de clientes sin sacrificar los ingresos obtenidos de su clientela inicial. Por el contrario, la regulación de “uniformidad” hace que sea enormemente costoso para una AFP ofrecer planes de precios rebajados a algunos segmentos de los clientes, ya que debe extenderlos a todos sus demás clientes.

Esto es lo que ha ocurrido en la Argentina, donde las AFJP están autorizadas desde hace tres años a conceder rebajas de comisiones uniformes a todos los clientes que completen cierta permanencia. El resultado ha sido claro: 11 de 21 AFJP no ofrecían rebaja alguna en diciembre de 1996. De las 10 que lo hacen, la mayoría ofrece rebajas ínfimas, siendo la mediana una rebaja desde 3,145 a 2,988% del salario (0,157% de diferencia) después de tres años de permanencia.

Desde luego, lo que es una ventaja para una AFP aislada, redunda en este caso en mayor competencia en precios a nivel de la industria en su conjunto. Incluso puede ocurrir que, temiendo los planes de precios rebajados que puedan ofrecer los competidores, cada AFP se adelante y ofrezca una rebaja a sus clientes “vulnerables”. Es como si el fin de la “uniformidad” obligatoria fuera aumentar la sensibilidad de los clientes a los precios.

Sin embargo, no se debe creer que la sensibilidad a precios aumentará a niveles enormes, propios de la competencia perfecta. En todo el mundo, la industria de administración de fondos es de producto diferenciado, aun con libertad total de precios, porque es difícil (si no imposible) comparar rentabilidades futuras de carteras de fondos mutuos.

El nuevo proyecto de ley del Gobierno recoge parcialmente las lecciones indicadas, ya que no fija las bases o motivaciones por las que se podrá hacer un descuento.

Sin embargo, el proyecto confiere *carácter legal* a los grupos que se puedan formar *en las empresas* para negociar comisiones de AFP. Es sugerente el hecho de que el Gobierno pretenda legalizar los grupos formados en las empresas y no los demás grupos. Esto ha sido interpretado por algunos como un intento de crear un privilegio de hecho para los sindicatos.

Otra interpretación es que el Gobierno ha propuesto un carácter legal para los grupos basados en empresas con el objeto de aplicarles la



regulación de que “las condiciones establecidas en las solicitudes de incorporación deberán ser iguales para todos los miembros de un grupo”.

Vemos que, nuevamente, se intenta imponer condiciones “uniformes” con la aspiración de redistribuir el ingreso, esta vez al interior de los grupos. Por ahora esta regulación no será efectiva, debido a que el proyecto no contempla un tamaño mínimo legal para los grupos legalizados. Sin embargo, la experiencia de los Estados Unidos con los planes de beneficio definido sugiere que este tipo de regulaciones, unidas a una eventual prohibición de que exista más de un grupo legal en cada empresa, pueden imponer redistribuciones de ingreso al interior de las empresas. Esas redistribuciones pueden reducir el aporte que pueden hacer las empresas como organizadores de grupos negociadores con las AFP. Para evitar esto, proponemos eliminar del proyecto del Gobierno el título sobre legalización de grupos.

### 3. El necesario límite a la libertad de precios

El sistema de AFP es un sistema de ahorro obligatorio. Luego, es necesario poner algunas restricciones a la estructura de comisiones para que esa libertad no sea utilizada para evadir la obligatoriedad o para abusar de algunos privilegios concedidos en razón de la obligatoriedad. Específicamente es necesario limitar las comisiones extraídas del fondo y del saldo de la cuenta individual, pues de lo contrario un cotizante podría aceptar una comisión enorme a cambio de una devolución (al contado) igualmente enorme.

Una forma de evitarlo está dada por el camino original del D.L. 3.500, de 1981, que impuso la uniformidad de comisiones. En efecto, ya no es posible que un cotizante solicite una devolución enorme financiada con una comisión sobre su fondo, sin cobrar a los demás afiliados una comisión igualmente enorme. Ese camino logró una conquista fundamental, cual es la libertad para fijar el *nivel* de las comisiones de lista. Sin embargo, este camino rigidiza las comisiones en otras direcciones ya que no permite los descuentos y devoluciones a menos que los otorgue el vendedor, como se explicó.

Luego viene una época en que se intenta restringir más las comisiones. En 1987 se prohíben las comisiones deducidas del fondo. Si bien los costos proporcional al fondo eran modestos en esa época, no se reparó en que esa comisión tiene otra función, cual es distribuir el costo fijo en proporción a la disposición a pagar, que está altamente correlacionada con

el saldo de la cuenta individual. En esa época empiezan también las presiones a las AFP para que reduzcan o eliminen la comisión fija. La eliminación de la comisión fija es parte del programa del Gobierno que gana las elecciones presidenciales de 1989, y hasta hoy es sostenida por algunos.

La solución que proponemos es diferente. En primer lugar, recuperar al menos parte de la libertad para fijar el precio de lista, en este caso para fijar el nivel de las comisiones a extraer del fondo. En segundo lugar, avanzar hacia la libertad de comisiones permitiendo los descuentos a todas las comisiones. Sin embargo, para sostener la obligatoriedad de cotizar proponemos imponer un límite máximo legal a las comisiones extraídas del fondo, por ejemplo, 0,5% del fondo al año.

Es efectivo que las comisiones como porcentaje del fondo no molestan a los afiliados “miopes”, pero el tope legal no permitirá a las AFP elevar esta comisión más allá del nivel propuesto. Otra ventaja de permitir una comisión sobre el fondo es que permite a las AFP cobrar en forma eficiente los costos que son proporcionales a la magnitud del fondo, como son los de encaje, de la diversificación internacional y otros. Además, la autorización de una comisión sobre el fondo reduce las barreras a la entrada a la industria de las AFP y aumenta la competencia, ya que abre una manera adicional de financiar el encaje, que es un 1% del saldo de la cuenta individual de cada nuevo cliente.

Un segundo tema es que se relaciona con la experiencia del Reino Unido, la que muestra que cuando los pactos de permanencia son por períodos muy largos (superiores a cinco años), y son garantizados con comisiones de salida enormes, ocurren demasiados casos de abuso contra afiliados despistados (Blake, 1997). También es prudente evitar que las comisiones de salida se conviertan en una manera de garantizar créditos de consumo otorgados por una AFP y servidos vía comisiones más altas descontadas por planilla. Para resolver estos últimos problemas, es prudente poner un límite legal a la duración de la permanencia y al monto de las comisiones de salida que se pacten.

Hechas estas salvedades, la estructura de comisiones debería ser lo más libre posible, ya que no se puede saber cuál será la estructura de precios eficientes para un mercado, ni cómo evolucionará en el tiempo. La libertad de descuentos y devoluciones permite a las AFP inventar esquemas de precios novedosos, ajustándose a las necesidades y oportunidades disponibles.

#### 4. Uniformidad: ¿Subsidios cruzados o discriminación de precios?

Algunos creen que la actual legislación de “uniformidad” de precios genera subsidios cruzados<sup>5</sup> desde los cotizantes de alto ingreso, que pagan de más, a los cotizantes de bajo ingreso, que pagarían de menos. Veremos que ello no es así. Las regulaciones excesivas a las comisiones y algunas presiones de la autoridad para eliminar la comisión fija han facilitado la discriminación de precios<sup>6</sup>, donde todos los cotizantes pagan más que el costo marginal de prestarles el servicio, incluso los que ganan el salario mínimo. Veamos las cifras en el Cuadro N° 1.

Ese cuadro muestra que las diferencias de precios aplicadas por las AFP son sustanciales. Para las personas de renta relativamente alta, esas diferencias son comparables a las causadas por el impuesto a la renta. El Cuadro N° 1 también sugiere que la magnitud de las comisiones cobradas por las AFP a los cotizantes de ingreso medio es significativa. Para decidir si hay subsidios cruzados o discriminación de precios consideramos dos puntos de referencia.

Como primer punto de referencia, investigamos lo que cobran los bancos privados en el servicio de cuentas de ahorro en libretas con giros diferidos (véase Cuadro N° 2). Los bancos privados chilenos operan 860.000 cuentas de ahorro bancarias. Una vez que el cliente cumple ciertos mínimos de aporte y saldo —que son cumplidos por cualquier cotizante regular aunque cotice por el salario mínimo—, los bancos cobran una comisión que consiste en un “spread”, es decir, un porcentaje sobre el saldo de ahorro acumulado. El saldo medio de las cuentas de ahorro con saldos entre 0 y \$ 1.620.000 (120 UF) es \$ 176.324 y el spread medio cobrado alcanza a 2,5% anual. Luego, la comisión media cobrada es de sólo \$ 4.408/año.

Esta cifra podría estar contaminada por las estrategias de marketing de los bancos, pues algunos de ellos podrían estar dispuestos a cobrar bajo el costo por este servicio para atraer clientes que más adelante comprarán otros servicios donde el margen es positivo (estrategia de “precio gancho”).

<sup>5</sup> La teoría económica ofrece dos definiciones de subsidio cruzado. En la primera, el precio cobrado debe ser inferior al costo marginal de proveer el servicio. En la segunda, el precio cobrado debe ser inferior al “precio socialmente óptimo”. Este último es el costo marginal ajustado por otros factores que dependen del caso, tales como una alícuota del costo fijo o los valores de externalidades positivas o negativas que genere la producción o consumo del servicio. En el caso de un costo fijo, la alícuota óptima nunca es una suma fija por cliente, sino una suma inversamente proporcional a la sensibilidad al precio de cada cliente. En la práctica, la alícuota cobrada por las industrias similares con precios libres es un porcentaje del fondo.

<sup>6</sup> La definición económica de discriminación de precios es “una diferencia de precio que no corresponde a la diferencia de costo de producir los distintos servicios”.

CUADRO N° 1: COMISIONES DE LAS AFP EN ABRIL DE 1997 Y COSTO MARGINAL  
(SE RESTÓ 0,7% DEL SALARIO POR COSTO DEL SEGURO DE INV.  
Y SOBREVIVENCIA)  
(Precios lista, no considera regalos ni devoluciones)

	Salario mínimo	Salario medio-bajo	Salario medio	Salario medio-alto
Salario bruto (\$/mes)	65.500	202.800	405.700	810.000
Actual impuesto 2ª categ. (\$/año)	0	0	71.280	217.008
Actual salario líquido (promedio)	52.400	162.240	253.280	629.916
Comisión de la AFP, neta de seguro (\$ al año)				
Mínimo	16.820	52.085	104.185	208.367
Máximo	32.478	65.705	131.449	262.895
Promedio ponderado	19.584	55.355	109.977	220.975
Costo "marginal" de prestar el servicio de administración (puro):				
a) Estimación 1: cobrado por bancos privados en libretas de ahorro	7.053	7.053	7.053	7.053
b) Estimación 2: basado en estructura de honorarios pagados por AFP a sus propios vendedores	8.600	8.600	8.600	8.600
Hipótesis del futuro precio total del servicio de AFP (puro):				
Costo marginal 2 + asignación del costo fijo + costo de venta (que se reduce)				
Si costo de venta se reduce a 1/3, y el costo fijo se prorratea según saldo de la cuenta (0,5%):	13.141	22.468	27.648	84.034
% del salario + 0,7% del seguro	2,4%	1,6%	1,4%	1,6%
Posible baja de comisiones (\$/año)	6.443	32.887	82.329	136.941

Supuestos: la comisión futura sobre el saldo llega a 0,5% neto de descuentos y el saldo mediano para cotizantes de salario medio-alto es de 10 millones (el 78% tiene + de \$ 5 mill.).

Fuentes: Boletín Superintendencia AFP; Tabla Impuesto a la Renta.

Sin embargo, el banco privado que mayor spread cobra bajó su tasa de captación a UF + 3% recientemente, por lo que es improbable que esté utilizando esa estrategia. Tomando a ese banco como una referencia más confiable, encontramos con que un servicio similar<sup>7</sup> al de AFP es provisto por los bancos privados a un precio de sólo 7.053 \$/año, para la persona de

<sup>7</sup> Desde luego, existe una gran diferencia entre la cartera de inversiones de un fondo de pensiones y la rentabilidad de corto plazo ofrecida por una libreta de ahorro. Sin embargo, ello no puede ser fuente de una gran diferencia en costos pues se sabe que en las AFP el costo directo de administración de fondos es una fracción muy pequeña del costo operativo.

CUADRO N° 2: COMISIONES EN LIBRETAS BANCARIAS DE GIROS DIFERIDOS  
(Referencia: 10% de un salario mínimo: \$ 6.500 /mes)

Nombre Banco Privado	Tasa pagada UF + %	Mín. nuevos depósitos (\$)	Saldo mínimo (\$)	Saldo medio (\$)	Comisión media (7%-tasa) x saldo medio (\$)	Comisión comparable (7%-tasa) x 176.324 (\$)
Santiago	4,50	0	40.500	114.992	2.875	4.408
Banco Chile	4,25	2.000	no disp.	184.159	5.064	4.849
BHIF	5,30	0	41.000	198.285	3.371	2.998
Santander	4,60	10.000	50.000	135.258	3.246	4.232
Corp Banca	3,00	3.500	40.500	305.257	12.210	7.053
Banco Crédito	4,00	2.000	73.000	271.176	8.135	5.290
Edwards	5,50	3.000	40.500	165.463	2.482	2.645

Fuentes: Boletín SBIF, noviembre 1996; consulta telefónica 6 mayo 1997.

saldo promedio. Esta cifra es varias veces menor que lo cobrado a cotizantes de ingreso medio y está bastante por debajo de lo cobrado a los cotizantes de salario mínimo.

Un segundo punto de referencia está dado por el *costo marginal* de proveer el servicio de AFP. Se trata del costo de proveer servicios a un cotizante más, sin incluir una asignación o alícuota del costo fijo. Este puede ser estimado indirectamente a partir de los honorarios que las AFP pagan a sus propios vendedores.

Cuando un vendedor trae un nuevo cotizante de bajo ingreso, las AFP pagan honorarios al vendedor y su jefe de venta, del orden del 12% de un sueldo mensual del cotizante. Casi todas las AFP pagan a los vendedores por traer cotizantes siempre que ellos exhiban ingresos imponderables superiores a unos \$ 110.000/mes<sup>8</sup>. A esto debemos agregar otros costos proporcionales a la venta, que incluyen una parte de los costos reportados como administrativos pero que, en realidad, son de apoyo a la venta y

<sup>8</sup> Algunas AFP pagan un mismo honorario (% del ingreso), cualquiera sea el salario del nuevo cliente. Otras no pagan honorario alguno al vendedor que trae un nuevo cotizante con ingreso imponderable inferior a 8 UF/mes. Suponiendo que estas últimas AFP han optimizado mejor su función ventas, tomamos las 8 UF/mes como base para nuestro cálculo.

también de los costos administrativos de los trasposos<sup>9</sup>. De esta forma, el costo total de una venta alcanza aproximadamente a \$ 20.724.

Ese cliente paga a la AFP comisiones que, en promedio, son 2,3% del sueldo al mes sin contar el seguro. También es necesario tomar en cuenta que los cotizantes se quedan en la AFP en promedio 25 meses, para ese nivel de ingreso (promedio para el sistema). Además, la densidad de cotizaciones de los afiliados es de 64%<sup>10</sup>. Todo esto permite estimar, aproximadamente, el valor presente esperado de las comisiones que este cliente paga a la AFP<sup>11</sup>.

La diferencia que resulta entre estos ingresos y el costo total de venta, expresada sobre base anual, es nuestra segunda estimación del costo marginal de administración de cuentas. Ello se basa en el supuesto plausible de que las AFP pagan honorarios a sus vendedores de forma de no perder dinero con los nuevos clientes que ellos traigan. Esta diferencia alcanza a \$ 8.600 al año<sup>12</sup>, lo que es similar a nuestra primera estimación<sup>13</sup>.

Luego, el costo marginal del servicio de AFP es muy inferior a las comisiones que paga el cotizante regular de salario mínimo (\$ 19.500 al año). Se concluye que *ni siquiera los cotizantes de salario mínimo reciben un subsidio cruzado de las AFP*. Por lo mismo, hasta los cotizantes de salario mínimo podrían obtener un descuento en un esquema de libertad de precios, aunque nada garantiza que todos lo obtengan.

<sup>9</sup> Estimamos los otros costos asociados a la venta en un 57% del honorario directo pagado a los vendedores. Para ello comparamos los honorarios de vendedores reportados en las FECU para 1996 de todas las AFP sumadas con la suma de (i) 100% del ítem "otros gastos de comercialización" reportado en las FECU; (ii) 30% del costo administrativo y depreciación reportado en las FECU; (iii) la remuneración del capital necesario para 40% del activo de las AFP excluyendo encaje, a un costo de capital de UF + 15%; y (iv) el costo de procesar los 2,2 millones de trasposos notificados, estimado en 10 dólares cada uno.

<sup>10</sup> Esta cifra considera sólo a afiliados que exhiben lagunas de duración inferior a 24 meses.

<sup>11</sup> Nuestro cálculo es Valor Presente Esperado Comisiones =  $0,023 \times 110.000 \times (12 / 1,06 + 13/1,18) \times 0,64 = \$ 36.169$ . Esto supone una tasa de descuento para los ingresos por comisiones de UF + 12% anual.

<sup>12</sup> El cálculo es: valor presente del costo marginal de dar servicio por 25 meses =  $36.169 - 20.724$ . Para anualizar se divide por  $(1/1,06 + 1/1,18)$ .

<sup>13</sup> Otras estimaciones han propuesto cifras muy superiores para el costo por cotizante, porque no apuntan al concepto correcto. Por ejemplo, Donoso (1997) declara que el costo para las AFP medianas de prestar el servicio, sin considerar gasto de venta ni prima del seguro, a un cotizante con ingreso de 6 UF al mes sería 6,3% de su sueldo, es decir, \$ 61.236 pesos al año. Nos preguntamos por qué esas AFP pagan una comisión de \$ 9.720 a un vendedor que trae a ese cliente y los demás costos de venta, a lo que se debe sumar ese gran costo de prestación del servicio, siendo que éste pagará sólo \$ 40.036 pesos en comisiones si es que se queda dos años (suponiendo una comisión —neta de seguro— de 2,3% del sueldo, valor presente descontado al 12% anual).

¿Dónde quedan las grandes comisiones que pagan los cotizantes regulares? El exceso de comisiones cobradas a todos se destina a pagar los altos costos de la rotación entre AFP, lo que a su vez incluye los ingresos de los 18 mil vendedores, las devoluciones de dinero y regalos a los cotizantes y el gasto administrativo de procesar 2,2 millones de trasposos al año. Otra parte del exceso de comisiones paga rentabilidades sobrenormales a los accionistas de algunas AFP que se han especializado en captar los excesos de comisiones pagadas por los cotizantes de mayor ingreso, impidiendo que esas sumas lleguen como subsidio cruzado a los cotizantes de baja renta.

Sin embargo, existe otro mecanismo en el sistema de AFP que otorga subsidios a los trabajadores más pobres para pagar las comisiones de administración a las AFP. Esta ayuda consiste en restar la comisión fija del saldo de la cuenta individual, lo cual, combinado con el subsidio estatal de pensión mínima, significa una ayuda fiscal para pagar la comisión fija. Este mecanismo sí es progresivo, porque esa ayuda se financia con impuestos.

Paradójicamente, el proyecto del Gobierno acaba con este mecanismo redistributivo. En efecto, de acuerdo al proyecto, la comisión fija se descontaría ahora del salario líquido. Los trabajadores de baja renta ya no contarán con la ayuda fiscal asociada a la pensión mínima para solventar ese gasto.

En sustitución, el proyecto del Gobierno intenta transferir el rol de apoyo a los más pobres a complejas restricciones a la estructura de comisiones que se introducen por primera vez. Estas nuevas restricciones pretenden limitar las diferencias entre las comisiones pagadas por los distintos cotizantes de una misma AFP, expresadas como porcentaje del sueldo imponible a 1,5 veces<sup>14</sup>. Por ejemplo, si en una AFP el cotizante que paga más comisiones como proporción del sueldo imponible paga un 2,25% de éste, entonces esta nueva regulación prohíbe cobrar a ningún otro cotizante de la misma AFP menos de 1,50% de su propio sueldo imponible. El máximo descuento sería 0,75%, lo que es muy pequeño.

Este aspecto del proyecto del Gobierno es erróneo e ineficiente. La experiencia ya ha demostrado que no es posible redistribuir el ingreso al interior de cada AFP, porque las AFP compiten entre sí. Cuando las AFP no son autorizadas a competir con descuentos explícitos, compiten indirectamente vía vendedores, pero con un costo mucho mayor para los grupos

---

<sup>14</sup> Durante los tres primeros años de vigencia. El proyecto propone que después el factor se amplíe a dos veces.

de ingresos medios. Esta vía ya fracasó y se comete el error de reiterar el intento.

Además, esta nueva restricción impone un máximo implícito al nivel de la comisión fija. Si bien la comisión fija puede parecer excesiva en el caso de algunas AFP, ello se debe a que se resta del fondo, lo cual no molesta a muchos trabajadores, sobre todo a los de baja renta. Este problema se evita restando la comisión fija al salario líquido, reforma que ya contiene el proyecto. Luego, la restricción implícita al nivel de la comisión fija no se justifica.

Esta parte del proyecto debiera ser desechada y sustituida por una autorización de cobrar comisiones al fondo, lo que permitiría a las AFP recuperar su costo fijo de operación recargando menos a los trabajadores de baja renta que con un cobro per cápita (cargo fijo). Además, esto permitiría al Estado mantener el rol estatal de apoyo a los cotizantes de bajos ingresos, ya que el subsidio vía pensión mínima continuaría operando. Otra manera alternativa de apoyar a los cotizantes de bajos ingresos es a través de un complemento a la asignación familiar (Valdés, 1995). El Gobierno cuenta con muchas alternativas para redistribuir que son más eficientes que la elegida en el proyecto.

### **5. Los otros subsidios cruzados en las AFP**

No hay subsidios a los cotizantes del salario mínimo, pero existen otros subsidios cruzados en las AFP. Otras restricciones legales obligan a cobrar cero por algunos servicios. En particular:

a) desde 1987, la ley prohíbe cobrar comisiones a los afiliados no cotizantes. Esto es manifiestamente injusto, pues 600.000 de ellos tienen saldo superior a \$ 500.000 y reciben servicios gratuitos.

b) la ley prohíbe cobrar comisiones extras a los cotizantes que aportan más del 10% de su sueldo y/o que reciben depósitos convenidos con el empleador.

c) la ley prohíbe cobrar una comisión razonable a los afiliados que solicitan el proceso de su pensión. Este proceso resulta caro en la actualidad, en parte por el exceso de regulaciones, pero incluye la revisión del expediente, solicitar antecedentes, pedir la visación del Bono de Reconocimiento, y otras labores que requieren personal especializado.

d) la ley prohíbe cobrar por la entrega de certificados de saldo, que son solicitados por miles de afiliados para otros fines.

Además, debido a las restricciones sobre las modalidades de cobro de comisiones, la mayoría de las AFP han decidido cobrar cero en (i) las



cuentas de ahorro voluntario; (ii) a los pensionados por retiro programado, y (iii) en las cuentas de indemnización para empleadas de casa particular.

El monto de estos subsidios cruzados es difícil de estimar, pero una primera aproximación sugiere que podrían sumar 30 millones de dólares al año a nivel del sistema. Estos subsidios cruzados tienen dos efectos principales. Primero, elevan el costo fijo que deben absorber las AFP, aumentando artificialmente las economías de escala en la industria. En segundo lugar, genera el incentivo perverso de evitar a los afiliados no cotizantes (lo que castiga los intentos de aumentar la cobertura) y de rechazar a quienes requieren el proceso de su pensión.

Es clara la conveniencia de desregular las comisiones para eliminar estos subsidios cruzados. El proyecto de ley del Gobierno da un tímido paso en esta dirección, pues liberaliza el cobro de comisiones en la cuenta de ahorro voluntario y en retiro programado, pero no hace más.

El proyecto del Gobierno omite la medida que más haría por eliminar estos subsidios cruzados. Ella consiste en autorizar el cobro de una comisión proporcional al saldo de la cuenta individual, con un tope de 0,5% anual, como se propuso anteriormente. Tal comisión permitiría cobrar más a los afiliados no cotizantes, a quienes cotizan más del 10% obligatorio y a quienes reciben depósitos convenidos.

## **6. Algunas críticas a la libertad de comisiones**

Para concluir, rebatimos brevemente algunas críticas que se han hecho a la propuesta de mayor libertad de comisiones para las AFP.

### **6.1. El costo de la transición**

Se ha alegado que “durante el proceso de aprobación legislativa de esta reforma, el gasto comercial subirá de 180 a 500 millones de dólares al año”. También se ha dicho que una vez aprobada la reforma, el gasto en vendedores subirá porque las AFP querrán contactar a sus clientes para contratar la permanencia autorizada.

No vemos justificación para estos temores. Respecto de lo primero, el punto clave es cuánto está dispuesta a invertir una AFP para iniciar una nueva etapa con más clientes. Para responder, debemos reconocer que cuando la actual AFP ofrezca un descuento a sus cotizantes, ellos exigirán que sea al menos igual al que estén ofreciendo otras AFP. En esas condi-

ciones, no se justifica para una AFP invertir enormes sumas sólo para contar con esa modesta “ventaja” al iniciar la nueva etapa. Por el contrario, al acercarse la vigencia de la reforma, el incentivo de la AFP a invertir en gasto comercial debería bajar.

Respecto de lo segundo, es efectivo que será necesario contactar nuevamente a los afiliados con que las AFP deseen firmar contratos con permanencia. Pero si en valor presente ese costo no resulta menor que el actual para algún afiliado, las AFP no invertirían en ofrecerle un pacto de permanencia. Luego, este efecto es, a lo más, transitorio.

## 6.2. La libertad de precios concentraría el mercado de las AFP

Este argumento confunde dos aspectos. El primero es si cierto aumento en la concentración en el mercado de las AFP tendría efectos dañinos para el país. El segundo es si, efectivamente, la libertad de precios aumentaría la concentración en el mercado de las AFP.

En relación a lo primero, la respuesta es que la concentración en sí no es dañina, debido a que el D.L. 3.500 ha tomado los resguardos necesarios. En la actualidad, el 75% de los fondos de pensiones son manejados por sólo 5 AFP, pero no ha habido un daño, ya que la economía está abierta a los movimientos internacionales de capital y a la participación de otros inversionistas.

Cerca del 65% de la cartera de las AFP está invertida en instrumentos de renta fija. Las AFP no pueden manipular las tasas de interés en esos instrumentos porque el Banco Central es quien la fija. En cuanto al spread de cada instrumento, ellos están determinados por la disposición a prestar de 21 compañías de seguros de vida, 30 bancos, decenas de fondos mutuos, miles de inversionistas particulares y muchos inversionistas extranjeros.

Lo mismo ocurre con las acciones con ADR —que constituyen más del 80% de las acciones mantenidas por las AFP—, ya que sus precios se determinan en la Bolsa de Nueva York, donde las AFP no fijan los precios. Aun en las acciones menores, los precios relativos son determinados por decenas de fondos mutuos, agentes de valores, fondos de inversión de capital extranjero y personas naturales. Como las AFP no pueden manejar el precio de los activos, no determinan si un proyecto se realiza o no, ni menos disponen del destino del stock de capital de la economía chilena.

Además del precio de los instrumentos, los inversionistas en acciones pueden votar en las juntas de accionistas de las empresas. En este punto, la ley ha tomado resguardos y ha regulado el poder de voto de las

AFP en las juntas de accionistas de las grandes empresas chilenas. Para ello se establecieron en 1981 los límites de inversión por emisor, que impiden a toda AFP adquirir más del 7% de las acciones en circulación de un mismo emisor. Otras regulaciones afectan la selección de candidatos a director por los cuales pueden votar las AFP en las juntas de accionistas. Considerando todo lo anterior, es claro que la concentración del mercado de las AFP no es dañina respecto de las inversiones.

El segundo tema es si, efectivamente, la libertad de precios aumentaría la concentración en el mercado de las AFP a niveles muy grandes, en el que quedarán sólo dos o tres AFP. En cuanto a los precios y comisiones, que es lo que interesa a los afiliados, esta discusión es poco relevante pues es sabido que la concentración no determina el grado de competencia.

Pero la concentración adquiriría importancia si quedarán menos de tres AFP. Si bien es una audacia predecir la concentración en cualquier mercado, hay algunos elementos de la libertad de comisiones que sugieren que habrá una desconcentración. En primer lugar, la mayor libertad de comisiones reduce las barreras a la entrada, lo que tiende a desconcentrar el mercado de las AFP o, al menos, a aumentar la competencia. Actualmente existen grandes barreras a la entrada, basadas en la presencia de cotizantes "fieles". Las AFP nuevas tienden a captar una proporción exagerada de cotizantes "infieles", de mayor rotación y mayor costo de reemplazo. Por definición, esta diferencia perjudica más a las AFP nuevas que a las establecidas.

Con libertad de precios, será más fácil entrar ya que se podrá evitar este diferencial de costos. Bastará con ganar dos o tres licitaciones de grandes grupos de afiliados para tener una base operativa mientras se alcanza la escala mínima. Es probable que los grandes aseguradores internacionales que ya han entrado al mercado de las rentas vitalicias lo hagan también al de AFP, además de otros grupos financieros nacionales.

En segundo lugar, parece haber barreras a la salida en la industria de AFP. Examinando los actores del mercado es claro que, al menos, hay ocho que no se retirarán, por razones estratégicas de sus dueños, que son grandes grupos económicos.

Por otro lado, una mayor libertad de comisiones aumentará la sensibilidad al precio, lo que favorece a las AFP de menor costo. Si combinamos esto con las economías de escala, que sin duda tienen importancia hasta una cierta escala mínima eficiente que parece estar cercana a los 100 mil cotizantes, ello tiende a reducir el número de oferentes. Cuando una AFP supera la escala mínima eficiente, las economías de escala dejan de ser cruciales para su supervivencia. En todo caso, la escala mínima eficien-

te disminuiría si se aliviara la mayor fuente de costos fijos, que es el exceso de regulaciones de la Superintendencia<sup>15</sup>.

Sin embargo, esta tendencia encuentra su límite natural en la diferenciación de productos originada en el costo de informarse y comparar los servicios y precios de distintas AFP. Uno de los factores de diferenciación más importantes se refiere a la rentabilidad. Las AFP que logran uno de los primeros lugares en el ranking de rentabilidad consiguen aumentar su participación de mercado. Pero como la posición en ese ranking ha probado ser aleatoria, este factor está continuamente operando para *desconcentrar* el mercado de AFP.

En efecto, aunque una o dos AFP tuvieran el costo más bajo y cobraran las menores comisiones, nunca lograrían tomar todo el mercado a menos que tuvieran la suerte improbable de salir primeras en el ranking de rentabilidades en forma repetida durante muchos años seguidos. Mientras los cotizantes sean poco sofisticados y crean que el ranking de rentabilidad pasada es un buen predictor del ranking de rentabilidad futura, la desconcentración del mercado de las AFP está *asegurada*.

La evidencia internacional confirma que no hay monopolio natural en este tipo de industrias. El mercado de los Money Market Funds en Estados Unidos, que pareciera ser un producto homogéneo, no es tal, como muestra la coexistencia de cientos de oferentes a pesar de las economías de escala.

Además, este punto demuestra que no es necesario complementar el proyecto del Gobierno con una flexibilización para diferenciar el producto, por ejemplo autorizando que cada AFP maneje varios fondos. Si bien ello tiene mérito, no es requisito pues el servicio de AFP ya está muy diferenciado porque los afiliados observan con cuidado las diferencias de rentabilidad.

### 6.3. Las AFP discriminarían en el seguro de invalidez y sobrevivencia

Se ha planteado el temor de que las AFP ofrezcan descuentos en base a la probabilidad de siniestro de invalidez y sobrevivencia, lo que sería regresivo. En respuesta, mostraremos primero que esos descuentos serían buenos, y segundo que los cotizantes más siniestrosos seguirán recibiendo un subsidio cruzado, por lo que no perderán.

---

<sup>15</sup> Por ejemplo, se exige actualizar las cuentas individuales una vez al mes, siendo que en muchos países se exige hacerlo una vez al año. El proceso computacional es parte de los costos fijos.

Esta crítica desconoce que la seguridad social siempre ha diferenciado las primas de seguro según la siniestralidad. Por ejemplo, los seguros de accidentes del trabajo diferencian sus primas según el riesgo de cada establecimiento laboral. Por culpa de la actual regulación de uniformidad de comisiones de AFP, no es posible señalar a los cotizantes, a través de un descuento, cuáles son las ocupaciones menos riesgosas.

La diferenciación de las primas de seguro por siniestralidad evita redistribuciones caprichosas que nadie planeó. En muchos casos, la diferenciación de comisiones según siniestralidad favorecerá a personas de bajo ingreso, tales como profesoras y trabajadores de mayor edad cuya saldo en la cuenta individual más Bono de Reconocimiento es mayor que el capital necesario en el evento de siniestro. También hay casos opuestos, demostrando que estas redistribuciones no tienen una lógica de equidad, sino que son caprichosas.

Las redistribuciones entre afiliados de distinta siniestralidad ocurren sólo en sistemas monopólicos sin fines de lucro. En un sistema competitivo como el de AFP, la menor siniestralidad de algunos grupos también puede beneficiar a los accionistas de las AFP o perderse en mayores costos de venta. En la actualidad, con uniformidad de comisiones, una parte importante de las diferencias en la prima de seguro son captadas por las AFP, es decir, no son traspasadas a los trabajadores, aunque existen importantes excepciones (véase Cuadro N° 3). La ausencia de un traspaso completo se debe, entre otras cosas, a la baja sensibilidad al precio causada por la regulación de "uniformidad" de comisiones.

CUADRO N° 3: PRIMA DEL SEGURO Y COMISIONES POR AFP (diciembre 1996)  
(Se destaca en *cursiva* a las dos AFP con menor prima. La gran diferencia de salario medio muestra que la prima está lejos de depender del ingreso)

Ingreso imponible promedio (\$)	Prima del seguro (% del salario)	Ahorro respecto al más caro (A)	Comisión adicional (% del salario)	Diferencia respecto a la mayor comisión (B)	% ahorro traspasado al trabaj. (C)=(B)/(A)
468.000	0,38	0,69	3,25	0,15	22%
<b>422.000</b>	<b>0,35</b>	0,72	2,99	0,41	57%
389.000	0,43	0,64	2,94	0,46	72%
377.000	0,60	0,47	2,99	0,41	87%
364.000	0,55	0,52	3,40	0,00	0%
234.000	0,41	0,66	3,40	0,00	0%
226.000	0,80	0,27	3,15	0,25	93%
218.000	1,07	0,00	3,12	0,28	de más
208.000	0,60	0,47	3,10	0,30	64%
205.000	0,60	0,47	2,84	0,56	de más
179.000	0,56	0,51	2,93	0,47	92%
155.000	0,70	0,37	2,85	0,55	de más
<b>149.000</b>	<b>0,35</b>	0,72	2,55	0,85	de más

Fuente: Boletín Superintendencia de AFP.

Es previsible además que, a medida que se intensifique la competencia, las AFP orienten sus vendedores hacia los cotizantes de menor siniestralidad (mujeres, profesores, etc.). Sin embargo, ello aumentará la rotación entre las AFP de esos tipos de cotizante, con lo que esa menor siniestralidad se perderá en mayor inversión de vendedores.

Una mayor libertad de comisiones permitirá traspasar hacia los trabajadores de menor siniestralidad los ahorros de costo que ella significa. Como al eliminar la regulación de uniformidad de comisiones aumentará el poder negociador de los trabajadores y la competencia en precios entre AFP, es probable que algunas de ellas ofrezcan planes de precio especiales a los grupos de menor siniestralidad. En todo caso, la diferenciación de comisiones por siniestralidad siempre será moderada, debido al alto costo de evaluar el estado de salud de cada cliente.

Finalmente, afirmamos que ningún afiliado perderá por causa de tener más siniestralidad que el promedio. Los cotizantes de mayor siniestralidad seguirán gozando de algunos subsidios cruzados —aunque menores que hoy— porque el proyecto del Gobierno prohíbe a las AFP cobrar comisiones superiores a sus precios de lista. Por otro lado, no es posible lograr que un cotizante se vaya de su actual AFP sin haber conseguido otra AFP para que lo reciba. Luego, lo peor que puede ocurrir a un cotizante siniestro es quedarse en su actual AFP pagando el precio de lista. A su vez, existen incentivos para que el precio de lista baje, pues ello es un requisito para ofrecer descuentos mayores a los clientes más atractivos.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blake, David (1997). "Pension choices and pensions policy in the United Kingdom". *The Economics of Pensions*, Salvador Valdés Prieto (eds.), Cambridge University Press.
- Cámara de Diputados (1997). "Indicación substitutiva al Proyecto de Ley que Modifica el D.L. 3.500 de 1980, en lo relativo al costo de los servicios que prestan las Administradoras de Fondos de Pensiones", Boletín N° 1656-13, 6 de junio de 1997, Oficio Secretaría General de la Presidencia N° 33-335, Santiago.
- Donoso, A. (1997). "El sistema de AFP en peligro: Impacto del proyecto de reforma previsional del Gobierno". *La Segunda*, 7 de mayo, pp. 26 y 27.
- Primamérica Consultores (1997). *Informe Estadístico Sistemas Privados de Pensiones en Latinoamérica*, N° 2, mayo, Santiago.
- Valdés, Salvador (1995). "Vendedores de AFP: ¿Producto del mercado o de regulaciones ineficientes?". *Documento de Trabajo* N° 178, Instituto de Economía, Universidad Católica, marzo.
- (1997). "Comisiones de AFP: Más libertad, menos regulación". *Economía y Sociedad*, N° 81, enero/marzo 1997, pp. 24-26. □

## **DESAFÍOS DEL MEDIO AMBIENTE Y RESPUESTAS POLÍTICAS\***

**Ernst Ulrich von Weizsäcker**

En estas páginas el profesor Von Weizsäcker plantea el dilema que enfrenta un mundo cuya población está creciendo continuamente y que aspira a acceder a mejores niveles de bienestar. Argumenta que el actual sistema de producción no es sostenible y que si toda la población del planeta tuviese niveles de consumo como el de los países más desarrollados, el medio ambiente global colapsaría.

Frente a esta situación, Von Weizsäcker señala que la respuesta debe ser buscada en la "revolución de la eficiencia", la cual supone adoptar un conjunto de medidas que permitan reducir los requerimientos de consumo de recursos y energía a la mitad y, a la vez, duplicar la riqueza. Esto lo denomina el "Factor Cuatro", existiendo ya ejemplos concretos de su factibilidad.

Esta revolución de la eficiencia implica tanto cambios en el ámbito privado de los individuos, así como respuestas "públicas", entre las cuales destaca la gradual sustitución del actual esquema tributario, que grava las ganancias de capital y las rentas del trabajo, por impuestos ecológicos, así como la eliminación de subsidios en el uso de recursos, educación del consumidor, cobro del costo real por disposición de desechos, etc.

---

ERNST ULRICH VON WEIZSÄCKER. Presidente del Instituto para el Clima, Medio Ambiente y Energía (Alemania). Miembro del Club de Roma.

\*Conferencia pronunciada en el Centro de Estudios Públicos el 27 de noviembre de 1996.

Por último, concluye que la revolución de la eficiencia alcanzará una posición dominante en los próximos 15 años y quienes primero la implementen tendrán ventajas importantes sobre los demás. El autor augura que Chile esté entre los líderes de esta nueva revolución.

### El dinamismo chileno

**P**ara mí es un gran honor haber sido invitado por el Centro de Estudios Públicos para hablar sobre algunos de los desafíos que nos depara el futuro cercano.

Desde hace más de diez años, personas de todos los países han seguido con gran admiración el proceso chileno de desarrollo. Son muchos los logros alcanzados. Chile se está integrando al Mercosur y, a la vez, mantiene un nexo muy cercano con el Nafta. Las exportaciones chilenas a Europa y Asia están floreciendo y creciendo. El país recibe flujos cada vez mayores de capital extranjero y la riqueza del sector privado aumenta visiblemente. El índice de pobreza aún es alto, pero el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle ha declarado que una de sus prioridades fundamentales es la lucha contra la pobreza.

Permítanme felicitar a vuestro país por este desarrollo extraordinario y agradecerles una vez más su gentil invitación.

Mi intención es ofrecerles algunas reflexiones que podrían ser relevantes para *mantener* el actual ritmo de progreso. La principal de ellas se refiere a la necesidad de estar alerta a ciertas tendencias que pueden eventualmente entrar en conflicto con el desarrollo de hoy. A partir de esta idea, intentaré sugerirles algunas políticas que pueden ayudarles a evitar ciertos peligros que amenazan a Chile y otros países.

También aventuraré algunas reflexiones acerca de la estructura que tendrán los mercados mundiales en el futuro, y consecuentemente, acerca de las oportunidades y riesgos para las exportaciones. Ambos, en mi opinión, están relacionados con una suerte de "revolución tecnológica" que se avecina. Por cierto, la expresión clave en estos momentos es "desarrollo sostenible", tal como fue formulada en la Agenda 21 del Programa de Acción que adoptó la Conferencia sobre Medio Ambiente y Desarrollo de las Naciones Unidas en Río de Janeiro, en 1992.

Pienso que sería aconsejable que Chile llegue a participar activamente en esa "revolución tecnológica" y que no sea sólo un seguidor tardío y reticente.



La última parte de mi presentación se centrará en cómo responder a los desafíos. Sin la intención de interferir en asuntos internos chilenos, mencionaré algunas políticas que podrían servir de estímulo para que el sector privado logre aprovechar muchas de las poco usuales oportunidades que pueden encontrarse en la denominada “revolución tecnológica”.

### **Desafíos ecológicos**

La “Cumbre Mundial” de Rio de Janeiro abordó tres tópicos fundamentales:

- desarrollo sostenible;
- biodiversidad, y
- clima.

“Desarrollo sostenible” significa, esencialmente, que no debería consumirse nada o ninguna cosa que no pueda ser reemplazada o renovada en un plazo razonable. Claramente, los estilos de vida del hemisferio norte, en particular aquellos que encontramos en los Estados Unidos de Norteamérica, están lejos de ser sostenibles. Si seis billones de personas consumieran y se comportaran como lo hacen los europeos occidentales o los anglosajones de Norteamérica, el medio ambiente global simplemente colapsaría. Mil alemanes consumen aproximadamente 10 veces más recursos de la naturaleza que mil personas de países en vías de desarrollo (véase Gráfico N° 1).

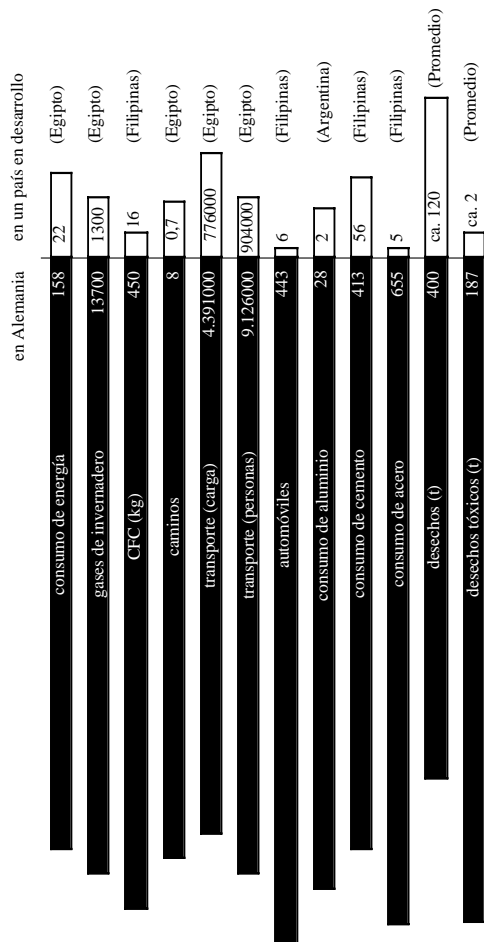
Debemos “cambiar el rumbo”, como lo dijo el Business Council for Sustainable Development (BCSD) en su libro *Changing Course*, presentado justo antes de la cumbre mundial. Tengo aquí una publicación del Capítulo Latinoamericano del BCSD, del cual el señor Roberto de Andraca es su primer autor. En esta publicación titulada “Nuestra Empresa Común”, los autores critican, entre otros:

- los efectos ambientales negativos que derivan de la pobreza;
- el uso ineficiente de los recursos naturales y de la energía;
- la acelerada deforestación y la consecuente pérdida de la biodiversidad.

Intentaré expandirme algo más, en mis propios términos, sobre estos desafíos.

Las personas pobres tienen las mismas aspiraciones que la gente rica: básicamente, una vida decente. Sin embargo, se dan cuenta de que los ricos consumen los recursos naturales en mayor medida que ellos. Hoy, la

GRÁFICO N° 1: FACTORES POR LOS QUE CADA 1.000 PERSONAS DAÑAN ANUALMENTE EL MEDIO AMBIENTE



(Las barras negras y blancas suman 100%).

Fuente: OECD, UNEP, WRI, Wuppertal Institute (1993).

mayoría de los pobres no pertenecen ya a una civilización indígena basada en una sabiduría milenaria de la administración de su entorno natural. Estamos hablando de los pobres sin tierra, del morador de las favelas y del desamparado que se traslada a las últimas tierras que van quedando despobladas. ¿Qué razones podrían desincentivarlos a usar los recursos que los rodean? ¿Y si estos recursos desaparecen? ¡Mala suerte!, intentarán trasladarse. Al observar que aquel al que le va bien es el que más consume, sienten que su comportamiento se justifica plenamente.

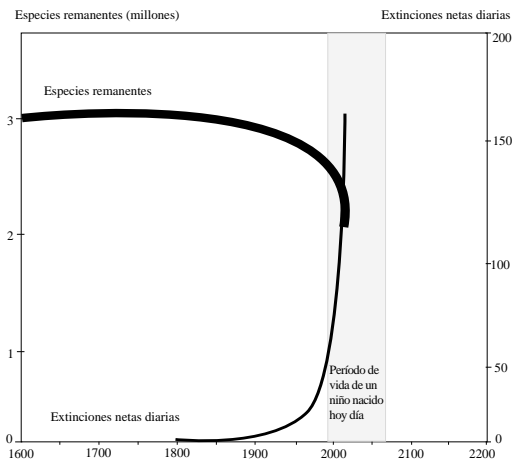
En tanto la población del hemisferio norte y los privilegiados del hemisferio sur no aprendan a consumir menos, no le veo una salida a la dinámica del “desarrollo insostenible”. Incluso el fantástico tesoro natural de Latinoamérica podría desaparecer víctima de una expansión en el consumo de los recursos, aun cuando este continente pueda tener el dudoso privilegio de ser saqueado después que otras partes del mundo.

Controlar la contaminación (polución) ha sido la primera respuesta a los desafíos ecológicos. Ciertamente, es una respuesta importante dada la situación local. Santiago podría ser una ciudad mucho más atractiva para sus habitantes, tanto ricos como pobres, si se introducen ahora medidas para lograr un aire limpio, tecnologías de tratamiento de aguas y un sistema moderno de manipulación y eliminación de desechos. Sin embargo, todo esto es bastante costoso y deberá esperar hasta que haya suficiente prosperidad para que se puedan adquirir esas tecnologías modernas y construir las instalaciones respectivas. El control de la contaminación *no* va a conducir en sí al “desarrollo sostenible”, porque si sólo las comunidades y países ricos lo pueden costear, simplemente servirá para justificar la emulación de los “insostenibles” estilos de vida americanos o europeos.

Uno de los límites más importantes al consumo es el *uso de la tierra*. Esto nos conduce al segundo tema de la cumbre mundial: la *biodiversidad*. Actualmente, después de algunas décadas de agresiva expansión en la utilización de la tierra en todos los países, estamos perdiendo alrededor de 20, quizás 50, especies de plantas y animales por día (véase Gráfico N° 2). Esto se debe principalmente a que su hábitat ha sido destruido como resultado de cambios en el uso de la tierra, ya sea para fines mineros, agrícolas, de monocultivos de bosques o de asentamientos humanos. Papúa-Nueva Guinea, por ejemplo, está vendiendo gran parte de su tierra para ponerla al servicio de las exportaciones y no para consumo interno. Más del 98% de sus ingresos por concepto de exportaciones se relacionan directa o indirectamente con la destrucción de su hábitat natural, producto del cambio en el uso de la tierra (véase Gráfico N° 3).

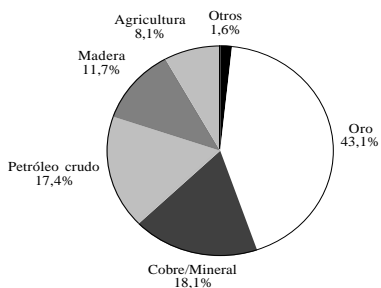
Cada especie que se pierde puede representar, en conocimiento, el equivalente al sofisticado saber bioquímico que puede desarrollar una em-

GRÁFICO Nº 2: ESPECIES REMANENTES Y EXTINCIONES NETAS DIARIAS  
 Extinción neta = Extinción menos proceso de evolución



Fuente: *Global 2000 Revisited: What Shall We Do?* (©1993, Institute for 21st Century Studies, Wuppertal Institute, p. 135/93).

GRÁFICO Nº 3: PAPÚA-NUEVA GUINEA: INGRESOS POR EXPORTACIONES



Fuente: Banco Mundial.

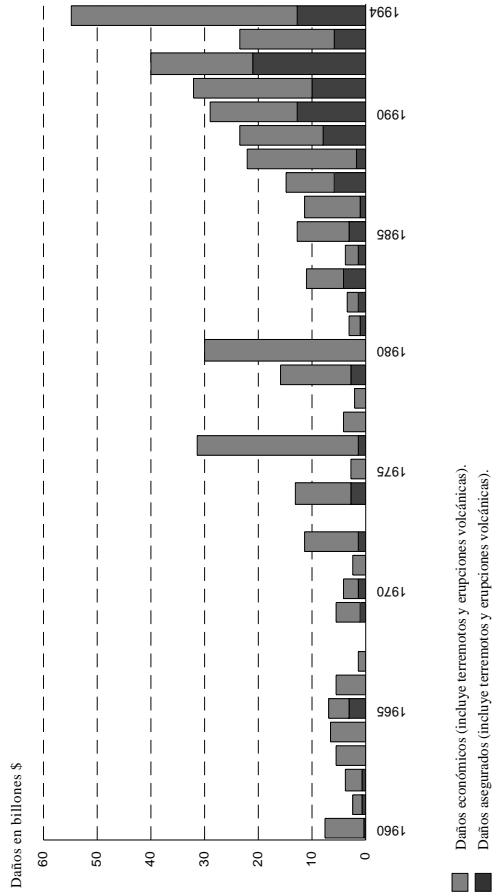
presa farmacéutica de tamaño medio. *No debemos* permitir que esta destrucción continúe y que este preciado potencial desaparezca para siempre. Es de esperar que la Convención para la Biodiversidad adoptada en Río de Janeiro lidere hacia instancias prácticas de protección.

En el contexto de la Convención, debemos establecer un mecanismo que permita que el hemisferio norte y el hemisferio sur participen en forma equitativa en los beneficios derivados de la *utilización* de los recursos de la biodiversidad. En lo personal, soy profundamente escéptico de las iniciativas provenientes del norte, especialmente de Estados Unidos (país que ni siquiera ha ratificado la Convención), para transformar todo esto en una cuestión de derechos de propiedad intelectual, es decir, una cuestión de patentes para empresas privadas relacionadas con la utilización de genes para semillas y drogas. Esto es lo que las organizaciones no gubernamentales del hemisferio sur han denominado "biopiratería", concepto que de ningún manera está asociado con el uso sostenible de la tierra o su administración responsable, como lo entiende la BCSD.

Continuemos ahora con el tercer desafío planteado en Río de Janeiro: *la protección climática*. ¿Por qué la necesitamos? ¿Es urgente? Por mi parte, creo que lo es. Uno de los primeros signos que podemos observar es el aumento de la frecuencia e intensidad de las tormentas, especialmente en las regiones tropicales. Las compañías de seguro internacionales están alarmadas por los graves daños que están ocurriendo como resultado de condiciones atmosféricas tempestuosas. El Gráfico N° 4 muestra que ya hemos "alcanzado" una suma anual de daños superior a los cincuenta billones de dólares. Si el clima sigue evolucionando de esta manera, como algunos climatólogos lo prevén, los países más afectados serán las naciones en vías de desarrollo y los pequeños Estados insulares que podrían ser, en teoría, literalmente borrados del mapa. También Bangladesh, que por años se ha visto azotado por inundaciones y huracanes, sería extremadamente vulnerable, como lo indica el Gráfico N° 5.

La situación podría ser aun peor si el nivel del mar comienza a elevarse. La diferencia en los índices marinos entre climas fríos y cálidos es superior a 100 metros (véase Gráfico N° 6). El Gráfico muestra también la impresionante correlación detectada en los últimos 160.000 años entre concentraciones de CO<sub>2</sub> y temperaturas. En teoría, podría sobrevenir una inundación en las próximas décadas, tal como presumiblemente ocurrió hace alrededor 7.800 años (véase Gráfico N° 7), cuando gran parte de las masas de hielo del Labrador y de la Bahía Hudson cayeron al mar. No estoy sugiriendo que algo de esta naturaleza *pudiera* ocurrir en los próximos cincuenta años, pero tampoco tenemos certeza alguna de que ello no va a suceder.

GRÁFICO N° 4: DAÑOS A NIVEL MUNDIAL POR DESASTRES NATURALES EN LOS ÚLTIMOS 30 AÑOS



Fuente: Spiegel N° 12 (1995).

GRÁFICO Nº 5: VULNERABILIDAD DE BANGLADESH AL CAMBIO CLIMÁTICO.  
(Subidas del nivel mar, inundaciones, tormentas y desertificaciones)

*Fuente:* Bangladesh Centre (1994).

¿Qué podemos hacer para detener esta peligrosa tendencia en los cambios climáticos? Los climatólogos recomiendan una reducción de las emisiones de gas invernadero de entre un 50 y 80% hacia mediados del siglo XXI. Esperemos que la cifra menor, de un 50%, sea suficiente. Por otra parte, el Consejo Mundial de Energía considera que la demanda de servicios energéticos va a aumentar considerablemente y es muy probable

GRÁFICO N° 6:

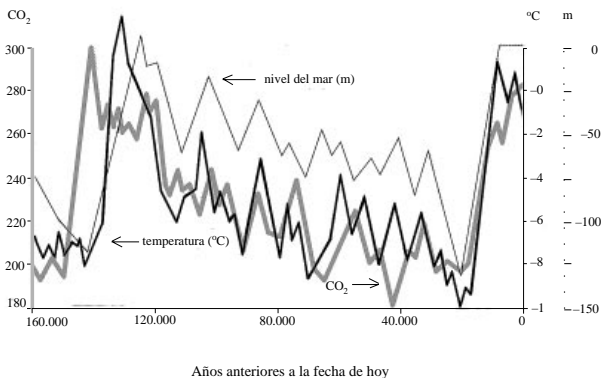
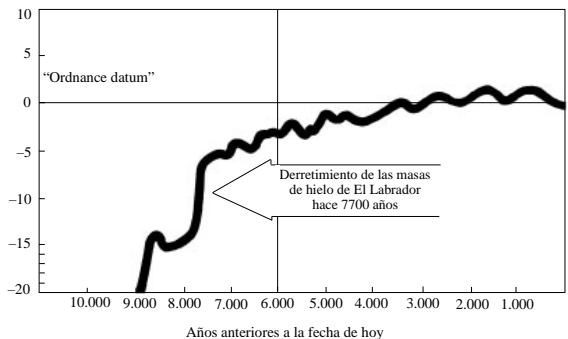


GRÁFICO N° 7: NIVEL DEL MAR (metros)





que se duplique durante ese mismo período. Esta alarmante discrepancia entre las necesidades y las predicciones aparece en el Gráfico N° 8.

Una discrepancia similar y tan grande como un factor de cuatro puede encontrarse entre la necesidad de reducir los flujos de materiales (relacionados con el uso de la tierra y los problemas de desechos) y las predicciones de esos mismos flujos. El desafío del “desarrollo sostenible” puede caracterizarse, entonces, como aquel que cerrará esas enormes brechas.

### **La principal respuesta: El “factor cuatro”**

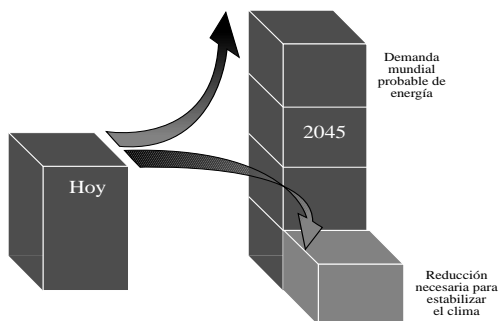
La tarea de cerrar la brecha del *factor cuatro* es inmensa, pero al parecer hay posibilidades reales de lograrlo.

Junto a mis amigos Amory y Hunter Lovins he escrito un informe para el Club de Roma, titulado *El Factor Cuatro: Duplicando la riqueza mientras se reduce a la mitad el uso de los recursos*. La versión alemana fue un *bestseller* durante seis meses. La versión en inglés será publicada por Earthscan, en Londres, en 1997, exactamente diez años después del Informe Brundtland, y la edición española por el Círculo de Lectores, en Barcelona, también en 1997.

El “Factor Cuatro” significa, en resumen, que la productividad del recurso, es decir, la cantidad de riqueza extraída a partir de una unidad natural de recursos, puede ser cuadruplicada. En este sentido, el informe analiza cincuenta ejemplos, veinte en el campo de la energía, veinte en flujos de material y diez en transporte.

El informe comienza con lo que Amory Lovins apoda el “superautomóvil” (véase Gráfico N° 9). Al rediseñar casi por completo los automóviles, haciéndolos más livianos e incluso resistentes a las colisiones, y al utilizar modernos motores híbridos, el consumo promedio de combustible podría reducirse a 2 litros por cada 100 kilómetros. Este promedio es más de cuatro veces superior que el de nuestros actuales diseños.

Muy pocos ejemplos se relacionan con el uso de la energía en los hogares y en las oficinas. El Instituto Rocky Mountain (véase Gráfico N° 10), donde viven y trabajan los Lovins, a más de 2.000 metros de altura sobre el nivel del mar, no cuenta con un sistema de calefacción central. Aun así, es un lugar acogedor y cálido. Incluso hay plantaciones de plátanos y mangos (Gráfico N° 11). Esto se ha logrado con la aplicación de un sistema de aislación de alta tecnología en los muros y en las ventanas, y con un eficiente sistema de ventilación para el intercambio del calor. En Alemania se han construido casas similares utilizando principalmente la calefacción solar pasiva.

GRÁFICO N° 8: EMISIONES DE CO<sub>2</sub>

Se están abriendo ante nosotros brechas tan vastas como de un factor de cuatro. Este gráfico simplificado muestra cómo se duplican las emisiones de gases de invernadero en los próximos 50 años y la necesidad, según la climatología, de reducir esos gases en un 50%, al menos, en el mismo período.

*Fuente: IPCC.*

GRÁFICO N° 9: HIPERAUTOS: MODELO "ULTRALITE" DE GENERAL MOTORS

*Foto: General Motors.*

GRÁFICO N° 10: ¿NINGÚN COSTO DE ENERGÍA! ROCKY MOUNTAIN INSTITUTE

*Foto: Lovins.*

Otras ilustraciones incluyen refrigeradores, acondicionadores de aire, ventiladores mecánicos, bombas y motores, computadoras y otros equipos de oficinas. Uno de estos ejemplos corresponde a la historia de una gran empresa química de Estados Unidos que ha exhibido logros notables por más de diez años en el ahorro de energía y desechos, con un impresionante promedio en el retorno de la inversión por sobre el 100%.

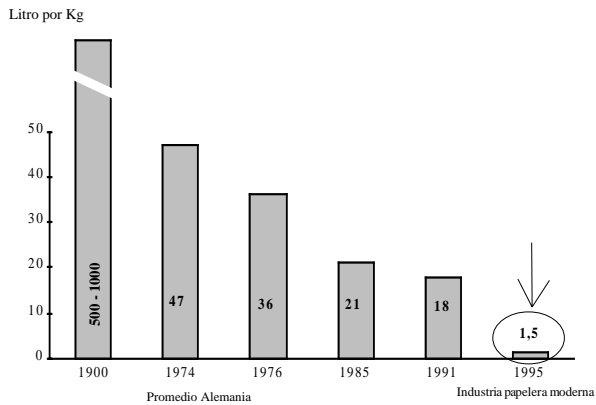
Un sector diferente, pero muy importante en el uso de la energía, es la nutrición. Si disminuye el uso excesivo de fertilizantes, si disminuye la necesidad de transportar forraje y se reduce levemente el consumo de carne, los requerimientos energéticos para una dieta saludable pueden reducirse por un factor de cuatro.

Los veinte ejemplos que revolucionan el nivel de productividad física van desde las áreas de la construcción, fabricación de muebles de oficina, el agua de los hogares y la elaboración de papel (véase Gráfico N° 12), hasta el de los plásticos reciclables de alta tecnología para envasar alimentos. Lo que considero muy importante para Chile es que varios de estos ejemplos se relacionan con el uso de la madera en la construcción. Es más,

GRÁFICO N° 11: ROCKY MOUNTAIN INSTITUTE. UN JARDÍN TROPICAL A 2.000 METROS.  
¡HAY NIEVE AFUERA!

Foto: Lovins.

GRÁFICO N° 12: CONSUMO DE AGUA PARA PRODUCIR 1 KG DE PAPEL Y DE CARTÓN



Fuente: Barisch, Bringezu.

nosotros prevemos un renacimiento del uso de la madera en la construcción. Por otra parte, hay un ejemplo relativo a publicaciones electrónicas, lo que podría llevar a ahorrar mucha pulpa para papel.

Finalmente, el informe entrega diez ejemplos de cómo se puede cuadruplicar la productividad del transporte. Este capítulo abarca desde la forma de cuadruplicar la capacidad del sistema ferroviario en Alemania, hasta la reducción de costos en la producción de yogur o jugos de fruta (véase Gráfico N° 13).

Con todo, la transformación de la industria automovilística, de la construcción, de los alimentos, textiles, electrodomésticos, muebles, metales, químicos y transporte público significará una reorganización masiva de toda la economía. Considero que el factor cuatro de la transformación involucra cambios comerciales de una magnitud cien veces mayor que aquellos generados por el comercio de la ingeniería genética.

Una razón importante que avala la inminencia de la revolución del factor cuatro no tiene relación alguna con el medio ambiente. Se trata de la crisis mundial del empleo. De acuerdo con cifras de la Organización Obrera Internacional (ILO), aproximadamente 800 millones de personas carecen de trabajo. Esto constituye una tragedia para las familias y un desastre para los presupuestos públicos de aquellos países en que el Estado se encuentra obligado a pagar subsidios por desempleo. Esta alarmante tendencia aparece vinculada evidentemente al énfasis en la racionalización del trabajo, en el marco del desarrollo actual de la tecnología. Cambiar el acento en productividad laboral por un énfasis en la productividad de los recursos nos ayudaría mucho en la lucha por crear más empleos.

### **Respuestas públicas**

La siguiente pregunta es: ¿cómo llevar a cabo la “revolución de la eficiencia”? La respuesta consiste, esencialmente, en hacerla rentable. Esto se puede alcanzar gracias a una combinación de medidas, incluyendo, entre otras, eliminar los subsidios en el uso de los recursos, educar al consumidor, aplicar tarifas altas para la disposición de desechos sólidos, establecer sistemas de auditoría ambiental e introducir reformas tributarias ecológicas. Sin embargo, mucho dependerá de las iniciativas individuales, tal como lo demuestra el caso de la empresa química norteamericana que obtuvo impresionantes ganancias gracias al ahorro de energía.

Un problema importante aquí son los “costos de transacción”. ¿Qué quiero decir con este término? Los costos de transacción se relacionan con

GRÁFICO N° 3: EFICIENCIA EN EL TRANSPORTE PARA LA PRODUCCIÓN DE YOGUR DE FRUTILLA  
Hoy (izquierda) y después de posibles reducciones en el transporte (derecha)

(Continuación Gráfico N° 13)

—— Suministros del fabricante      —— Área de recolección      —— Suministros      —— Área de recolección  
 —— Suministros del proveedor      —— Lugares de distribución del fabricante      De - a      —— Área de distribución

Izquierda: 3.500 kilómetros es la distancia promedio de viaje de un yogur hecho en Stuttgart, Alemania. No se trata, por cierto, sólo de la distancia recorrida por el yogur producido y envasado ya, sino también de las materias e ingredientes que deben ser embarcados primero al fabricante.

Derecha: Un yogur de fruta de idéntica calidad al referido en la figura de la izquierda se puede producir utilizando un cuarto de la intensidad de transporte.

Fuente: Stefanie Böge, 1994.

todos los agentes humanos involucrados y todos ellos tienen sus propias preocupaciones, experiencias y hábitos. Algunos tienen grandes intereses vinculados con las estructuras existentes. Aun cuando teóricamente la revolución de la eficiencia funcionase y fuera rentable, puede resultar poco atractiva para muchos. Una parte importante de los actuales consumidores quizás ignoran simplemente qué pueden exigir en términos de eficiencia de los recursos. El tema de la eficiencia podría no llegar a obtener suficiente atención en los medios de comunicación, en las escuelas de ingeniería y entre los asesores económicos de los gobiernos.

Pero aun así, no hay razón alguna para estar pesimistas. Es posible influir en las condiciones del mercado y en el público. Los dueños del capital y las mayorías democráticas tienen derecho a exigir condiciones adecuadas para que se pueda llevar a cabo la revolución de la eficiencia.

Consumidores instruidos pueden generar fuertes señales adicionales en pos de la eficiencia. Los agentes de comercio más instruidos pueden comenzar a transar futuros en eficiencia. El *leasing* puede reemplazar de manera importante la venta de productos y conducir a un interés comercial enfocado hacia bienes durables y no desechables.

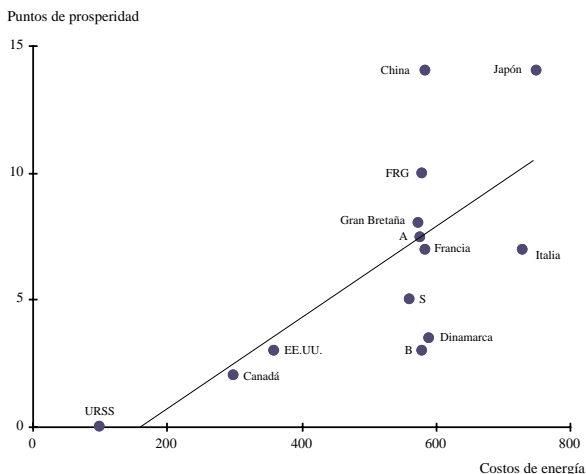
Sin embargo, el impulso más poderoso debería provenir de una reforma tributaria ecológica, la que ciertamente está muy atrasada. Durante los últimos quince años el Estado ha tenido cada vez más dificultades para establecer impuestos sobre las ganancias y el capital. Esto se debe a que el capital ha adquirido últimamente un alto grado de movilidad, y simplemente sale del país cuando los impuestos son muy altos. De esta manera, ha aumentado dramáticamente la carga fiscal sobre el factor trabajo, y por ello muchos países han visto elevarse sus índices de desempleo.

Mientras tanto, los recursos naturales se consumen libres de todo impuesto e, incluso, se subsidia su consumo. Poderosos argumentos económicos se han formulado recientemente indicando que una "reforma tributaria ecológica" nos hará más ricos y no más pobres, y generará millones de empleos. Algunos estudios parecen apoyar empíricamente estas consideraciones teóricas. Tal como descubrió Rudolf Rechsteiner en Suiza, el desempeño macroeconómico pareciera correlacionarse positivamente con el desempeño económico de los países de la OECD cuyas economías están más desarrolladas (véase Gráfico N° 14).

La reforma tributaria ecológica puede y debe ser diseñada de manera tal de evitar la destrucción del capital. Esto se puede conseguir si ella es introducida muy gradualmente y de manera predecible. Hasta que me convenga de una mejor estrategia, estoy a favor de un sistema de aumentos anuales en el precio de la energía y otros recursos, de alrededor de un 5%, a



GRÁFICO N° 14: PRECIOS DE LA ENERGÍA Y DESEMPEÑO ECONÓMICO



Prosperidad medida como una combinación de crecimiento económico, balanza comercial, patentes emitidas y eficiencia en la energía.

Fuente: R. Rechsteiner.

lo largo de varias décadas. Después de 14 años con aumentos anuales del 5%, el precio se duplicará. Después de 28 años, el precio se habrá cuadruplicado y después de 42 años los precios se habrán elevado ocho veces. Aun cuando la señal anual debida al cambio en los precios es pequeña, el efecto en el largo plazo será muy importante. Si es técnicamente viable cuadruplicar la productividad de los recursos, probablemente ello se verá inducido por la fuerte señal en los precios.

A Dinamarca y otros países europeos que ya comenzaron a introducir reformas tributarias ecológicas, al parecer, les está yendo muy bien. Sin embargo, debemos señalar que en estos casos, para evitar que se trasladen

las actividades productivas a lugares geográficos no deseados, la energía utilizada en los procesos industriales ha sido desgravada.

La reforma de los impuestos debería, en cualquier caso, ser neutra en relación con los ingresos generados. Se deberían utilizar todos los ingresos fiscales para reducir otros impuestos o tributos y, en particular, los impuestos de tipo social, como los que gravan el trabajo de las personas haciéndolo innecesariamente oneroso. En otras palabras, los ingresos derivados, por ejemplo, de los impuestos a la energía y los recursos físicos, debieran ser utilizados para financiar parte del sistema de seguridad social, el que de otra forma tendría que ser financiado con las contribuciones de los mismos empleadores y trabajadores.

### **Perspectivas**

El país que comienza a avanzar en la dirección de la revolución de la eficiencia tomará la delantera tecnológica y muy pronto dominará los mercados mundiales en esos sectores. Otros países se verán obligados a seguirlo. Una vez que han llegado al mercado automóviles que usan menos de 2 litros de combustible por cada 100 kilómetros, ¿por qué debería un país como China comprar automóviles que requieren entre 6 y 12 litros de combustible para cubrir la misma distancia? Creo que los países que introduzcan primero la reforma tributaria ecológica obtendrán una ventaja en la frontera competitiva sobre aquellos que estén simplemente esperando y contemplando.

Para la industria, incluyendo la industria de la energía, el principal desafío de la revolución de la eficiencia se encuentra en el proceso de transición desde la venta de productos a la venta de servicios. Los servicios de energía —por ejemplo, garantizar una temperatura agradable en los hogares o edificios de oficina— pueden convertirse en una de las principales actividades comerciales de las empresas modernas que generan energía. En California y otros estados de los Estados Unidos, muchas plantas se han convertido en compañías de servicios de energía y, en la práctica, obtienen mayores utilidades que antes aun cuando sólo se ha mantenido, e incluso reducido, el nivel de ventas de kilowatt-hora. Los “negawatts”, según Amory Lovins, han llegado a ser más rentables que los megawatts. La planificación de costo mínimo y la reforma tributaria ecológica pueden acelerar enormemente esta transición. También harán que las utilidades así obtenidas sean cada vez más populares tanto en la comunidad ambientalista como en los mercados accionarios.

El mensaje del “factor cuatro”, ciertamente, no está destinado a mirar en menos los *pequeños* avances en eficiencia. Las plantas generadoras de energía pueden llegar a mejorar su eficiencia entre 30 y 48%, pero puede que no sea posible, por razones derivadas de las leyes físicas, mejorar la eficiencia de la energía en la producción de cloro electrolítico o en el fundido del aluminio más allá de un 10% por sobre el promedio actual. En el caso de las plantas de energía, el esfuerzo vale la pena. En los demás casos, la respuesta puede encontrarse en una combinación de durabilidad de los productos, reciclado, elaboración en el extranjero (por ejemplo en lugares con una utilización ecológica aceptable de la energía hidroeléctrica) y, finalmente, la sustitución.

El impacto de la revolución de la eficiencia podría con el tiempo llegar a ser vista como equivalente a la revolución de la microelectrónica. También la microelectrónica necesitó de un tiempo para convertirse en la tendencia dominante. La microelectrónica fue desarrollada por la industria espacial bajo el imperativo de reducir el peso de los misiles. Imagínese a un ingeniero en microelectrónica, digamos en 1958, profetizándole a alguien de la industria de las máquinas de escribir de la época que ellas, en el futuro, iban a contener mucha microelectrónica. ¿Cómo hubiera reaccionado el hombre de la industria de las máquinas de escribir? Probablemente hubiera refutado al ingeniero espacial, quien podría tener muchos conocimientos acerca del espacio exterior, pero ninguno, ciertamente, sobre máquinas de escribir. Apenas 15 años más tarde, desafortunadamente, habían quedado obsoletas las máquinas de escribir sin microelectrónica.

Es mi convicción que una combinación de exigencias ecológicas, avances tecnológicos y simplemente la moda harán que la “revolución de la eficiencia” alcance una posición dominante en los próximos 15 años. La revolución de la eficiencia será particularmente necesaria para que los países en vías de desarrollo puedan alcanzar sus objetivos de desarrollo sin que para ello tengan que violentar aún más su medio ambiente, ya en peligro.

Deseo muy profundamente que Chile se convierta en uno de los países líderes de la revolución de la eficiencia.

**UNA PERSPECTIVA ECOLÓGICA SOBRE EL USO  
DEL AGUA EN EL NORTE GRANDE:**

LA REGIÓN DE TARAPACÁ COMO ESTUDIO DE CASO\*

**Fabián M. Jaksic, Pablo A. Marquet  
y Héctor González**

En este trabajo se señala que los ecosistemas altoandinos son frágiles porque los procesos que concurren a su mantención y perpetuación son muy sensibles a cambios producidos por catástrofes naturales o modificaciones introducidas por el hombre. A esto se suma su baja capacidad para responder a perturbaciones, producto de suelos poco desarrollados y con escasos nutrientes, bajas temperaturas, baja productividad biológica y pequeño potencial regenerativo. En conse-

---

FABIÁN M. JAKSIC. Licenciado en Biología, Universidad de Chile. D. del Departamento de Ecología, Ph. D. en Zoología, University of California-Berkeley; Certified Senior Ecologist, Ecological Society of America. Director Académico y Profesor Titular de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Catedrático Presidencial en Ciencia.

PABLO A. MARQUET. Licenciado en Biología, Universidad de Concepción. Ph. D. en Biología, University of New Mexico. Profesor auxiliar de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Tesorero de la Sociedad de Ecología de Chile.

HÉCTOR GONZÁLEZ. Investigador del Departamento de Arqueología y Museos, Universidad de Tarapacá.

\* Trabajo presentado en seminario "Minería y uso de agua de Chile", efectuado en el Centro de Estudios Públicos el 3 de junio de 1997.

cuencia, se sostiene, los proyectos que contemplen un impacto significativo sobre los sistemas altoandinos deben considerar la implementación de medidas para aminorar efectos negativos tales como la alteración y destrucción de hábitats claves para el funcionamiento de dichos ecosistemas. De especial importancia de conservación, se señala finalmente, son las cuencas hidrográficas, particularmente aquellas cuya prioridad se categoriza como Sobresaliente o Superior, de acuerdo a las pautas que se entregan en este trabajo.

### 1. Características generales de los ecosistemas del Norte Grande

La gran mayoría de los ecosistemas de nuestro planeta se encuentran en distintos grados de degradación, producto de la acción directa e indirecta del hombre (Vitousek [1994], Hannah *et al.* [1995], Leemans y Zuidema [1995]). Parte de esta degradación se expresa en modificaciones sustanciales de la composición, estructura y funcionamiento de los ecosistemas, ligado a procesos tales como la extinción local y global de especies (crisis de la biodiversidad, Wilson [1992]) y la alteración de los ciclos biogeoquímicos producto del cambio global en el ambiente. En este contexto, es necesario contar con conocimiento básico de los distintos ecosistemas amenazados, tal que nos permita identificar los componentes y los procesos que dan cuenta de su funcionamiento y variabilidad temporal y espacial, y, por otro lado, diagnosticar y anticipar potenciales situaciones de cambio que podrían ser irreversibles de no ser identificadas a tiempo.

Todo lo anterior es especialmente aplicable a los ecosistemas del Norte Grande de Chile (Regiones I, II y III) dada su fragilidad, producto de condiciones climáticas de temperaturas y aridez extremas, y a la larga data de ocupación humana (más de 10.000 años). Los ecosistemas del Norte Grande corresponden esencialmente a ecosistemas desérticos. Mundialmente, éstos se caracterizan por (Noy-Meir [1973, 1985]): (a) baja productividad; (b) productividad muy variable y dependiente de las precipitaciones y la disponibilidad de nutrientes, principalmente nitrógeno; (c) alto cociente productividad/biomasa —esto es, tasa de recambio o producción relativa—; (d) alto cociente entre biomasa sobre y bajo el suelo; (e) baja eficiencia de utilización de la producción de plantas por parte de los herbívoros; (f) biomasa de plantas removida principalmente por erosión; (g) baja riqueza de especies, la cual está correlacionada con las precipitaciones.

La descripción anterior responde en gran medida a la existencia de características ambientales rigurosas entre las cuales destacan: (a) baja presión parcial de oxígeno y de dióxido de carbono, baja presión absoluta de vapor y alta radiación solar; (b) suelos pobremente desarrollados con baja disponibilidad de nutrientes; (c) bajas temperaturas con marcada variación diaria; (d) distribución irregular de precipitaciones con marcados períodos de aridez.

El Norte Grande de Chile se ubica en los Andes Centrales, que comprenden la zona andina de Perú, Bolivia, Argentina y Chile, situada entre las latitudes 8 y 27° S. Los Andes Centrales se caracterizan por la existencia de mesetas desérticas ubicadas por sobre los 3.500 m de altura, que en su conjunto forman lo que se denomina “Puna” o “Altiplano”. Las precipitaciones en esta área se concentran en una única estación (verano) de longitud variable. La precipitación anual total varía entre 150 y 1.000 mm, incrementando en sentido sur a norte. Esta zona presenta una vegetación compuesta principalmente de extensos matorrales de arbustos enanos, formaciones vegetacionales abiertas dominadas por gramíneas cespitosas y plantas en cojín y formaciones azonales de vegas (Troll [1958], Molina y Little [1981]).

La zona de la Puna (especialmente en Perú y Bolivia) es el área más densamente habitada de los Andes Centrales; 4 millones de personas viven en la puna de Perú y entre 2,6 a 3,5 en la puna de Bolivia (Molina y Little [1981], Little [1981], Brockman [1986], Morales [1990]). La puna en general ha sufrido una intensa y sostenida explotación por parte del hombre. Ha habido modificaciones debido a la introducción de especies exóticas de plantas y animales, lo que ha traído como consecuencia cambios en la cobertura de la vegetación y de la riqueza florística. A estos efectos se suman las modificaciones inducidas por el sobrepastoreo y las derivadas de la actividad minera en el área. Esta última ha contribuido sustancialmente a la casi desaparición de los bosques de *Polylepis* y de las formaciones de vegas (bofedales).

## 2. Caracterización ecológica del altiplano de la I Región

### 2.1. Fauna

La zona altoandina de la I Región se caracteriza por poseer una alta diversidad de especies de vertebrados (Valencia *et al.* [1992], Conama [1994], Simonetti *et al.* [1995], Jaksic [1997]). En total existen 164 espe-

cies, de las cuales 115 son de aves, 35 de mamíferos, 8 de reptiles y 6 de anfibios (Cuadro N° 1, basado en datos no publicados de Marquet). De este total sobresalen los roedores (con 22 especies) y las aves. Ambos grupos se caracterizan por poseer un alto número de especies endémicas a esta ecorregión, lo cual sumado a la fragilidad del ecosistema y al alto grado de intervención antrópica, ha resultado en que sea designada como un área prioritaria para la preservación de la biodiversidad en América Latina (Biodiversity Support Program *et al.* [1995]). El alto porcentaje de endemidad en esta fauna atestigua el papel del altiplano como un centro activo de generación de biota (Mueller [1973], Reig [1986], Vuilleumier y Simberloff [1980], Marquet [1989, 1994]).

La fauna de mamíferos del Altiplano chileno es la mejor conocida. Actualmente se cuenta con listas de especies (Osgood [1943], Mann [1960], Tamayo *et al.* [1987]) y con descripciones de sus hábitats y rasgos ecológicos básicos (Mann [1945, 1950, 1978]; Pearson [1948], Koford [1954], Miller y Rottmann [1976], Spotorno [1976], Fuentes y Jaksic [1979], Pine *et al.* [1979], Tamayo y Frasinetti [1980], Miller *et al.* [1983], Rau y Muñoz [1985], Campos [1986], Reise y Venegas [1987], Nowak [1991], Redford y Eisenberg [1992], Marquet *et al.* [1993a, 1993b], Jaksic [1997]). Resaltan estudios recientes (Marquet [1994], Marquet *et al.* [1994], Palma [1995]), que proveen información respecto de la biogeografía, ecología y estado de conservación de esta fauna. Dentro de la fauna de

CUADRO N° 1: ESPECIES DE VERTEBRADOS EFECTIVAMENTE OBSERVADOS EN ONCE CUENCAS HIDROGRÁFICAS DE LA I REGIÓN

Cuenca hidrográfica	Aves	Mamíferos	Reptiles	Anfibios	Total
CH 201 Lluta	9	12	0	0	21
CH 202 San José	0	4	0	0	4
CH 204 Camarones	0	3	0	0	3
CH 501 Caquena-Cosapilla	16	8	1	0	25
CH 502 Lauca	45	8	3	2	58
CH 503 Parajalla	8	3	2	1	14
CH 504 Isluga	43	11	2	1	57
CH 602 Chungará	21	10	3	2	36
CH 603 Surire	36	9	4	1	50
CH 604 Pampa Tamarugal	7	4	0	0	11
CH 605 Huasco	32	4	1	0	37
Total regional	115	35	8	6	164

mamíferos, el componente mejor conocido lo constituyen los roedores. Las especies de roedores presentes en esta área se caracterizan por sus altos niveles de simpatria (Pearson [1951, 1958]; Hershkovitz [1962], Yoneda [1983, 1984]; Marquet [1994]), así como por una alta tasa de recambio de especies a lo largo de gradientes altitudinales y latitudinales (Dorst [1971], Pearson y Ralph [1978], Pizzimenti y De Salle [1980, 1981]; Pearson [1982], Marquet [1994]).

Sobre las aves hay bastante menos información disponible, excepto por listas de especies y guías de campo (Philippi [1941, 1964]; Philippi *et al.* [1944], Barros [1954], Araya y Millie [1986], Araya *et al.* [1995]) o descripciones sumarias de su biología (Johnson [1965, 1967], McFarlane y Loo [1974], Fjeldsa y Krabbe [1990], Jiménez y Jaksic [1990], Jaksic *et al.* [1991], Fjeldsa [1992, 1993], Estades [1996]). Los flamencos y parinas (*Phoenicopteridae*) han recibido bastante atención, aunque los estudios más bien se concentran en la II Región de Antofagasta (Parada [1988a, b, c, d, e]). Datos no publicados sobre censos de aves acuáticas en la I Región (Cuadro N° 2, basado en datos no publicados de Marquet) revelan que el Lago Chungará, Salar de Surire, Salar de Huasco y Laguna de Parinacota son de especial relevancia por contener un gran número de individuos (1000 a 5700) y de especies (13 a 17) de aves. Las especies

CUADRO N° 2: NÚMERO DE INDIVIDUOS DE AVES ACUÁTICAS Y TERRESTRES CENSADOS EN 15 SITIOS DE LA I REGIÓN

Sitios de la I Región	N° aves/spp. acuáticas	N° aves/spp. terrestres
CH 602 Chungará (lago)	5687/17	—
CH 603 Surire (bofedal)	182/13	—
CH 603 Surire (laguna)	4805/13	31/6
CH 605 Huasco (laguna)	1387/14	59/7
Ancuyo (laguna)	56/8	—
Arabilla (bofedal)	38/5	—
Chuzmiza (quebrada)	—	18/7
Enquelga (bofedal)	138/11	57/10
Enquelga (quebrada)	—	82/10
General Lagos (tolar)	—	7/2
Parinacota (bofedal)	135/12	56/10
Parinacota (laguna)	1116/16	—
Parinacota (tolar)	—	26/10
Tulacayacta (laguna)	386/12	—
Unguatire (laguna)	379/11	—

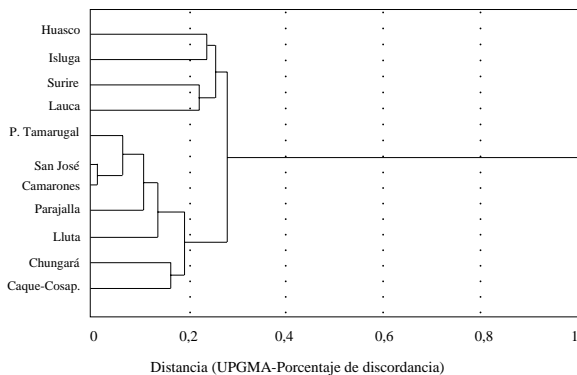


acuáticas más numerosas corresponden a la Tagua gigante (*Fulica gigantea*), Parina grande (*Phoenicoparrus andinus*), Blanquillo (*Podiceps occipitalis*), Parina chica (*Phoenicoparrus jamesi*) y Pato puna (*Anas puna*). Para el caso de las aves terrestres (Cuadro N° 2, basado en datos no publicados de Marquet), los sitios de mayor relevancia en relación a su alto número de individuos (50 a 80) y de especies (7 a 10) corresponden a Laguna de Huasco, Bofedal y Quebrada de Enquelga, y Bofedal de Parinacota. Las especies más abundantes son el Plebeyo (*Phrygilus plebejus*), Tortolita aymara (*Metropelia aymara*) y Jilguero negro (*Carduelis atrata*).

Sobre los reptiles y anfibios también hay poca información disponible, que incluye listas de especies (Capurro [1950], Codoceo [1950], Veloso y Navarro [1988], Núñez y Jaksic [1992]) y descripción de algunos rasgos de su ecología (Ceí [1962], Donoso-Barros [1966], Valencia *et al.* [1982], Veloso *et al.* [1982], Ortiz y Marquet [1987], Marquet *et al.* [1989], Báez y Cortés [1990]). En cuanto a los peces, las especies de *Orestias* (*Cyprinodontidae*) en el altiplano han sido poco estudiadas (Arratia [1982]), y al respecto destaca el estudio de Pinto y Vila ([1987] sobre morfometría y relaciones tróficas de *Orestias laucaensis* en la I Región).

La asociación de las especies de vertebrados en relación a las distintas cuencas hidrográficas de la I Región se presenta en la Figura N° 1,

FIGURA N° 1: ANÁLISIS DE AGRUPAMIENTO (ESPECIES DE VERTEBRADOS)



donde se documenta un análisis de agrupamiento basado en la disimilitud de las cuencas en cuanto a la composición de especies que cada una posee. En este análisis se usó como índice de distancia el porcentaje de discordancia, que varía entre 0 (para sitios que comparten todas las especies) y 1 (sitios que no comparten ninguna especie). Este análisis revela un alto grado de similitud (nótese que en general la distancia es menor a 0,3, lo que implica que las distintas cuencas comparten a lo menos el 70% de su fauna). A pesar de esta homogeneidad faunística regional, es posible diferenciar dos grandes grupos de cuencas. Por un lado están las cuencas de Huasco, Isluga, Surire y Lauca y por otro la cuencas de Chungará, Caqueña-Cosapilla, Lluta, Parajalla, Camarones, San José y Pampa del Tamarugal. Estas cuencas se diferencian principalmente en relación a las especies de aves que contienen (y no de los demás vertebrados), aparentemente una consecuencia de la presencia de aves que habitan cuerpos de agua salobres y bofedales.

## 2.2. Flora y vegetación

De acuerdo a la clasificación biogeográfica de Gajardo (1993), la vegetación andina de la I Región pertenece a la Región Biogeográfica de la Estepa Alto-Andina. Para esta ecorregión los factores determinantes de la fisonomía particular de sus formaciones vegetales son altitud y relieve, además de la aridez y el corto período vegetativo. La composición de la flora y la estructura de la vegetación en el Norte Grande han sido relativamente bien caracterizadas en relación a su distribución altitudinal, latitudinal y su riqueza de especies (Villagrán *et al.* [1981, 1983]; Arroyo *et al.* [1982, 1988]; Rundel *et al.* [1991]). En general, la diversidad de especies está correlacionada positivamente con las precipitaciones, y es máxima a alturas intermedias a lo largo de un gradiente altitudinal.

La vertiente occidental de la cordillera de los Andes proporciona un gradiente en altura, en conjunto con un gradiente en las precipitaciones (grado de desertificación), y en las características térmicas del ambiente. Estos factores han sido críticos en determinar la fisonomía de las formaciones vegetales y la distribución latitudinal de la flora andina (Arroyo *et al.* [1982], Villagrán *et al.* [1983]). En el gradiente altitudinal se distinguen una serie de formaciones vegetales que pueden caracterizarse por la dominancia de diversas formas de crecimiento. Villagrán *et al.* (1981, 1982) y Coserren (1982) caracterizaron esta secuencia para los Andes de Arica, Iquique y Antofagasta distinguiendo tres pisos altitudinales, cada uno con una formación vegetal característica:

(a) Formaciones Desérticas (piso Pre-puneño). Distribuidas entre los 1540 m, límite inferior de la vegetación zonal en la región, y los 2.800 m en la precordillera. Se caracterizan fisonómicamente como vegetación de matorral bajo con escasa cobertura y abundancia de suculentas columnares y cespitosas. El elemento florístico dominante es de procedencia desértica, endémico de la costa del Pacífico de Sudamérica (Arroyo *et al.* [1982]).

(b) Formaciones de Tolar (piso Puneño). Esta formación se extiende entre aproximadamente 3.000 y 4.000 m de altura. Se caracteriza fisonómicamente por la alta cobertura de la vegetación y la riqueza de arbustos y subarbustos siempreverdes y caducifolios.

(c) Formaciones de Pajonales (piso Altoandino). Se extiende por el Altiplano y en los cerros que emergen sobre éste, hasta el límite superior de la vegetación entre los 4.000 y 4.900 m de altura. La fisonomía de la formación está determinada por la dominancia de gramíneas perennes de crecimiento en champas. Localmente dentro de este piso altitudinal, se presentan formaciones intrazonales de bosquecillos de *Polylepis tarapacana* (queñoales) y agrupaciones de *Azorella compacta* (llaretales). Es también característica la presenciaazonal de formaciones de vegas (bofedales) de *Oxychloe andina* y *Distichlia muscoides*.

En total se han documentado 218 especies de plantas para la zona andina de la I Región (Villagrán *et al.* 1982], Coserren [1982]), dominando en cuanto a riqueza de especies la familia de las Compuestas (*Angiospermae*, *Compositae*) con 85 especies (39%). Un análisis de agrupamiento basado en la similitud en composición de especies a nivel de siete cuencas muestra que no existe una clara diferenciación de cuencas que posean conjuntos de especies característicos (datos no publicados de Marquet). En general, la mayoría de las cuencas comparten una alta proporción de sus especies (ca. 70%), a excepción de la cuenca del río Lluta, que posee una gran riqueza de especies.

### 2.3. Suelos

Los suelos de las zonas bajas de la I Región son de tipo desérticos (Entisoles), sin evolución de horizontes o con muy poco desarrollo de ellos. Éstos predominan en la depresión intermedia o Pampa del Tamarugal, y en la precordillera hasta los 4.000 m de altura. A esta altura comienzan a aparecer en forma abundante los Molisoles asociados a estepas altiplánicas, con inclusiones más o menos importantes de suelosazonales, fundamentalmente halomórficos (Rovira [1984]). Los Molisoles se caracterizan por

poseer escasa materia orgánica, constituidos fundamentalmente por elementos minerales (Toledo y Zapater [1989]). Los suelos de la zona altiplánica son, por lo general, recientes y las variaciones del perfil por efecto de pedogénesis son escasas. Están compuestos por arenas y gravas finas, y la estratificación está dada principalmente por fenómenos aluviales y coluviales. Azonalmente se encuentran en el área altiplánica suelos turbosos o bofedales. Conjuntamente a las planicies esteparias, se desarrollan formas volcánicas cuaternarias de relieve abrupto, en donde los tipos más representativos de suelos son los afloramientos rocosos, Litosoles y Regosoles de muy débil desarrollo.

En relación a su capacidad de uso, los suelos de la zona altiplánica y precordillerana son generalmente de los tipos IV, VI, VII y VIII. Los suelos tipo IV se caracterizan por poseer rendimientos marginales ubicándose en el límite en que es posible cultivar el suelo con rendimientos remunerativos. Son suelos pobres en nutrientes ubicados en zonas con serias limitaciones en relación a pendiente, erosión, pedregosidad y drenaje. Éstos predominan en las áreas precordilleranas. En los suelos tipo VI, VII y VIII se acentúan las características que imposibilitan su cultivo. Son, en general, no aptos para cultivos y su uso está limitado principalmente a praderas naturales y vida silvestre. Éstos son los tipos de suelos predominantes en la zona altiplánica. Albornoz (1977) realizó un estudio acerca de las características químicas y aptitud de los suelos de secano y de riego de la zona de Isluga. Este autor señaló que los suelos de secano se caracterizan por un bajo contenido salino, pH ligeramente alcalino a ligeramente ácido. También señaló que los suelos bajo riego presentan mayores contenidos de sales, aunque sin llegar a los límites de considerarse suelos salinos. En general todos los suelos analizados por Albornoz (1977) se caracterizan por una capacidad de uso tipo III con texturas moderadamente gruesas, baja retención de humedad, pero suficiente en algunos casos para el desarrollo de cultivos andinos explotables, tales como quinoa, papa y ajo, pero susceptibles a la erosión y a convertirse en salinos.

El análisis (no publicado) de 8 muestras de suelo provenientes de la localidad de Tacora en las formaciones de Tolar dominado por *Parastrephia lucida* y Pajonal dominado por *Festuca orthophylla*, indica la existencia de suelos con baja a muy baja disponibilidad de nitrógeno, media a alta disponibilidad de macronutrientes tales como potasio y fósforo, salinidad entre baja y media, pH levemente alcalino y bajo porcentaje de materia orgánica. Esto es aplicable para ambas situaciones —de Tolar y Pajonal. Estos resultados no publicados concuerdan en señalar la baja aptitud de los suelos altoandinos para fines agrícolas.

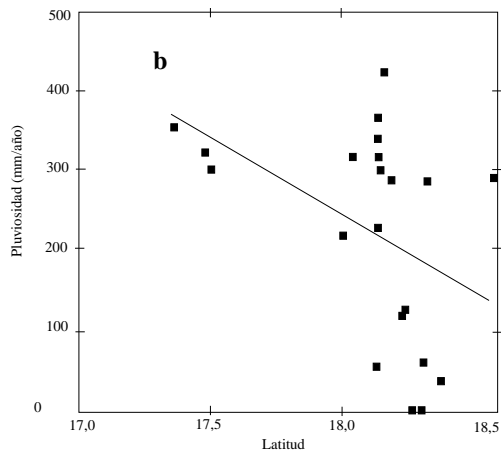
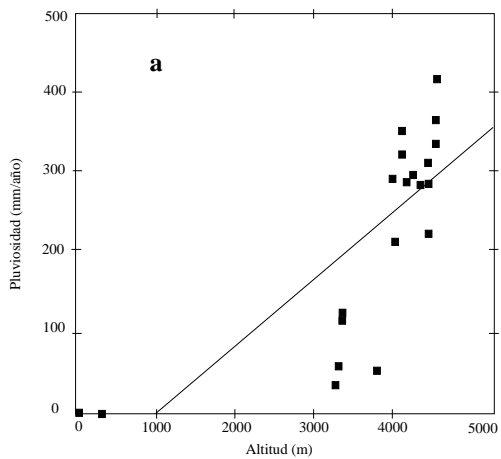
#### 2.4. Recursos hídricos

Las características de las aguas superficiales de la I Región están condicionadas por un régimen de lluvias Atlántico concentrado en la época de verano. Típicamente, las precipitaciones aumentan con la altura y disminuyen en sentido norte-sur (Figura N° 2). Estas tendencias se verifican en que las cuencas hidrográficas presentes en la zona altiplánica varíen en relación al volumen de agua captada en función de su ubicación altitudinal y latitudinal.

Para los efectos de este análisis, se pueden distinguir 11 cuencas hidrográficas cuyos límites geográficos las sitúan total o marginalmente en el área altiplánica de la I Región (Iren-Corfo 1976) y para las cuales existe información —aunque en algunos casos escasa— respecto de sus recursos naturales. Éstas son las cuencas de Huasco, Isluga, Surire, Lauca, Chungará, Caquena-Cosapilla, Lluta, Parajalla, Camarones, San José y Pampa del Tamarugal. De éstas, las cuencas del Lluta, Camarones y San José se clasifican como preandinas (Iren-Corfo [1976]), con drenaje hacia el Pacífico, en tanto que las cuencas de Caquena-Cosapilla, Lauca, Parajalla e Isluga son cuencas con aporte hacia el extranjero. Un tercer grupo lo conforman las cuencas de Chungará, Surire, Pampa del Tamarugal y Huasco, que corresponden a cuencas cerradas, con drenaje interior o al menos sin salida superficial.

Los balances hídricos de estas cuencas (Cuadro N° 3) dependen de las recargas efectuadas principalmente por (a) las precipitaciones y (b) los aportes de otras cuencas y de las descargas manifestadas en la (c) evaporación que ocurre en lagunas y bofedales y por evapotranspiración de cultivos, en conjunto con (d) los volúmenes de escurrimiento subterráneo o exportados a otras cuencas. De acuerdo a datos de Iren-Corfo (1976), el total de agua interceptada por cada una de estas cuencas varía entre 1.363,4 millones de m<sup>3</sup>/año (Pampa del Tamarugal) y 120,7 (Parajalla). En relación a las descargas o egresos, éstos son mayores para Pampa del Tamarugal (128,0 millones de m<sup>3</sup>/año) y Lauca (98,9 millones), y alcanzan el mínimo en San José (12,1 millones) y Parajalla (19,4 millones). Ambos aspectos (cargas y descargas) del balance hídrico de las cuencas se resumen en el coeficiente de escorrentía C, definido como la relación entre los volúmenes netos totales efluentes y los ingresos producidos por las precipitaciones. A este respecto, el mayor coeficiente de escorrentía lo presenta Chungará (C = 17,1) en tanto que alcanza un mínimo para el caso de San José (C = 8,1).

FIGURA Nº 2



CUADRO N° 3: BALANCE HÍDRICO Y CALIDAD DEL AGUA EN ONCE CUENCAS HIDROGRÁFICAS DE LA REGIÓN

Cuenca hidrográfica	Evapor. total de otras cuencas	Ingresos de otras cuencas	Egresos a mar o Bolivia	Egresos otros	Egresos netos	Total intercep.	Coef. escorr. %	Calidad del agua*	Prod. Pot. total P50% l/s	Área laguna (há)	Área bofedal (há)
CH 201 Lluta	37,0	0,0	16,2	0,0	53,2	466,7	10,0	D a M	7944	0	5300
CH 202 San José	18,4	18,9	6,3	12,3	12,1	220,5	8,1	B a R	1640	0	0
CH 204 Camarones	5,2	0,0	18,6	0,0	23,8	372,1	8,4	M	2980	30	100
CH 501 Ca-Cospilla	19,8	0,0	51,5	0,0	71,3	275,8	14,5	B a R	5024	0	7900
CH 502 Lauca	30,1	33,5	83,4	0,0	98,9	838,8	12,2	MB a B	6664	660	9000
CH 503 Parajalla	6,4	0,0	13,0	0,0	19,4	120,7	13,2	B	1010	0	2560
CH 504 Isluga	28,8	0,0	32,1	0,0	60,9	761,7	11,3	A a M	6179	750	5130
CH 602 Chungará	25,0	0,0	0,0	0,0	58,5	178,5	17,1	E a R	1468	2100	1920
CH 603 Surire	42,8	0,0	0,0	0,0	42,8	226,7	13,8	D	924	3175	530
CH 604 P. Tamarugal	165,4	24,0	0,0	11,7	128,0	1363,4	9,3	D a M	5842	0	740
CH 605 Huasco	17,2	0,0	0,0	0,0	41,2	334,0	12,3	B a A	2343	950	1250

\* E = Excelente, MB = Muy Buena, B = Buena, A = Aceptable, R = Regular, D = Deficiente, M = Mala

Dos factores importantes de considerar simultáneamente son la producción potencial total para el año de precipitaciones 50% (que corresponde a un año cuya precipitación es igual a la mediana de las precipitaciones registradas para esa cuenca) y la calidad del agua en función de sus características hidroquímicas. Esta información ha sido documentada extensamente por Niemeyer & Cereceda (1984) y MOP (1993) y se resume en el Cuadro N° 3. Por la magnitud de su producción potencial total y por la calidad desde Excelente hasta Regular en uso potable del agua correspondiente, se pueden caracterizar como cuencas importantes las de Lauca, Chungará, Caquena-Cosapilla y Huasco. Por otro lado, son interesantes por su producción potencial total —aunque no por la calidad química del agua que es de Aceptable a Mala— las cuencas de Lluta, Isluga y Pampa del Tamarugal. De acuerdo al informe del MOP (1993), la cuenca del Lauca posee el máximo atractivo en cuanto a la posibilidad de solucionar, con sus recursos de aguas excedentes, los problemas de abastecimiento potable y agrícola de Arica.

Finalmente, otro aspecto relevante de considerar para la caracterización ecológica del área de estudio es la superficie de bofedales y lagunas presentes en cada cuenca hidrográfica. Esto es importante debido a la alta concentración de fauna presente en estos hábitats, los cuales pueden ser considerados como claves para la sustentabilidad de los ecosistemas altoandinos de la I Región. A este respecto sobresalen la cuenca del Lauca, Caquena-Cosapilla e Isluga (Cuadro N° 3).

### **3. Estado de conservación de los recursos naturales del altiplano de la I Región**

#### **3.1. Flora y fauna**

Benoit (1989) y Glade (1993) analizaron el estado de conservación de la flora y fauna de Chile y de la I Región. Las categorías utilizadas por estos autores son las siguientes. (a) Extinta: Especie que sin lugar a dudas no ha sido localizada en estado silvestre en los últimos 50 años; (b) En peligro: Taxon (especie o subespecie) en peligro de extinción y cuya supervivencia es poco probable si los factores causales de peligro continúan operando; (c) Vulnerable: Taxa de los cuales se cree que pasarán en el futuro cercano a la categoría En Peligro si los factores causales de la amenaza continúan operando; (d) Rara: Taxon cuya población mundial es pequeña, que no se encuentra actualmente En Peligro, ni es Vulnerable,



pero que está sujeto a cierto riesgo; (e) Amenaza Indeterminada: Taxon respecto del cual se sabe que corresponde ya sea a la categoría En Peligro, Vulnerable o Rara, pero respecto del cual no se sabe a ciencia cierta cuál es la más apropiada; (f) Fuera de Peligro: Taxon que antes estuvo incluido en una de las categorías anteriores, pero que en la actualidad se considera relativamente seguro debido a la adopción de medidas efectivas de conservación o a que la amenaza que existía ha sido eliminada; (g) Inadecuadamente Conocida: Taxon que se supone pertenece a una de las categorías anteriores, pero respecto del cual no se tiene certeza debido a falta de información.

En el Cuadro N° 4 se utilizan las categorías ya señaladas para clasificar la fauna de vertebrados de la I Región, de acuerdo a su estatus de conservación tanto a nivel nacional como regional. En total se detectaron 42 especies con estatus de conservación, que equivalen al 26% del total de especies de vertebrados potenciales en el área de estudio. De éstas, 16 corresponden a aves, 19 a mamíferos, 3 a reptiles y 4 a anfibios. Es importante además considerar que del total de especies con estatus de conservación, 15 (36%) están presentes sólo en la I Región. En relación a las distintas categorías de conservación a nivel nacional, 6 especies presentan estatus de conservación En Peligro, 19 son Vulnerables, 10 son Raras, 1 está con Amenaza Indeterminada y 6 son Inadecuadamente Conocidas. En relación al estatus de conservación Regional, 1 especie está Extinta, 8 aparecen en la categoría de En Peligro, 12 son Vulnerables, 6 son Raras, 1

CUADRO N° 4: ESPECIES DE VERTEBRADOS EN ALGUNA CATEGORÍA DE CONSERVACIÓN EN ONCE CUENCAS HIDROGRÁFICAS DE LA I REGIÓN

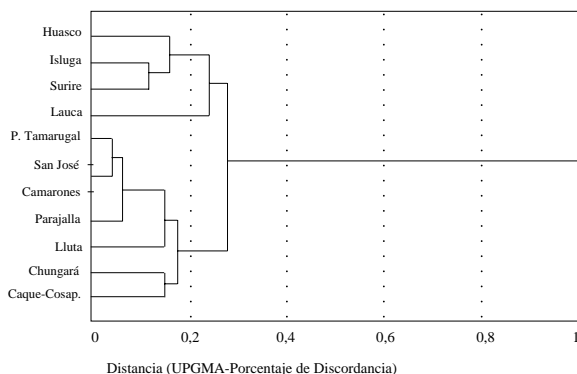
Cuenca hidrográfica	Aves	Mamíferos	Reptiles	Anfibios	Total
CH 201 Lluta	1	5	0	0	6
CH 202 San José	0	0	0	0	0
CH 204 Camarones	0	1	0	0	1
CH 501 Caquena-Cosapilla	2	5	0	0	7
CH 502 Lauca	9	4	0	1	14
CH 503 Parajalla	0	2	0	1	3
CH 504 Isluga	7	4	0	1	12
CH 602 Chungará	4	4	0	1	9
CH 603 Sureire	9	5	0	1	15
CH 604 Pampa Tamarugal	0	1	0	0	1
CH 605 Huasco	9	2	0	0	11

está con Amenaza Indeterminada, 5 son Inadecuadamente Conocidas y 4 están Fuera de Peligro. Cinco especies no tienen categorización regional, pero sí nacional.

En relación al número de especies de fauna observadas en terreno por cuenca hidrográfica, el mayor número de especies con estatus de conservación (15) se encuentra en la Cuenca de Surire, seguida por las cuencas del Lauca con 14 especies, Isluga con 12 especies y Huasco con 11 especies. Un análisis de agrupamiento tendiente a dilucidar la similitud en composición taxonómica para las distintas cuencas en base a las especies con estatus de conservación (Figura N° 3) revela la existencia de dos grupos. Hay un grupo compuesto por las cuencas con mayor riqueza de especies (Surire, Lauca, Isluga y Huasco) y otro caracterizado por un número menor de especies importantes para la conservación.

En relación a la flora, sólo existen 3 especies con estatus de conservación en el área de estudio (*Polylepis tarapacana*, *Polylepis besseri* y *Azorella compacta*). Estas especies son de amplia distribución en el área de estudio, encontrándose en casi todas las cuencas altoandinas y en las cabeceras de las cuencas que se desarrollan primariamente en la vertiente occi-

FIGURA N° 3: ANÁLISIS DE AGRUPAMIENTO (VERTEBRADOS CON ESTATUS DE CONSERVACIÓN)



dental de los Andes tales como Camarones, Lluta, Pampa del Tamarugal y San José. Debido a esto no es posible, por ahora, categorizar las distintas cuencas en relación a su importancia para la flora.

### 3.2. Suelos, recursos hídricos y hábitats

En relación a los suelos y de acuerdo a la información disponible, éstos son de baja calidad en la gran mayoría de las cuencas, siendo en general poco aptos para la agricultura. Sin embargo, la calidad aparente de los suelos es adecuada en la cuenca de Isluga de acuerdo a lo planteado por Alborno (1977).

Respecto a los recursos hídricos, es posible realizar una jerarquización de las distintas cuencas en relación a su Producción Potencial Total y Calidad del Agua. Tal como se señalara anteriormente, las cuencas de Lauca, Caquena-Cosapilla y Chungará son de alto valor ecológico por poseer una buena calidad de aguas y altas producciones potenciales. Tal como lo reconoce Castro (1992), los sistemas hidrológicos de Caquena y Lauca son las áreas más significativas en cuanto al aporte de agua y praderas naturales. Por otro lado, son interesantes por sus producciones potenciales totales, aunque no por la calidad química de sus aguas, las cuencas de Lluta, Isluga, Camarones y Huasco. Las otras cuencas son de menor importancia comparativa en virtud de sus bajas productividades aunque en algunas de ellas (e.g., Parajalla) la calidad del agua sea buena.

En relación a la importancia de los distintos tipos de hábitats para el funcionamiento de los ecosistemas altoandinos, sobresalen de manera importante los bofedales, lagunas y los bosques de queñoa. Los bofedales representan uno de los principales recursos forrajeros para camélidos y ovinos de la región (Gunderman [1984], Bernhardson [1985], De Carolis [1987], Castro [1992]). Entre los más importantes se reconocen los bofedales de Caquena-Cosapilla, Parinacota y Guallatire (todos en la cuenca del Lauca). Igualmente de importancia son las cuencas de Lluta e Isluga, las que poseen extensas áreas de bofedales (Cuadro N° 3).

Las lagunas también son piezas claves del funcionamiento del ecosistema andino altiplánico. Estos hábitats no sólo son importantes en el sentido de permitir y articular asentamientos humanos y actividades ganaderas, sino de controlar gran parte del balance hídrico de las cuencas, al representar grandes superficies de evaporación y posibilitar la existencia de poblaciones significativas de especies acuáticas de fauna y flora. El otro hábitat de gran importancia en la región son los bosques de queñoa. De

acuerdo a Kessler (1993), estos bosques ocupaban originalmente grandes extensiones en todo el altiplano compartido por Chile, Bolivia y Perú. Actualmente están relegados a pequeños parches, debido a efectos antropogénicos tales como la recolección de leña, quemas y pastoreo. La importancia de este tipo de vegetación está en ser actualmente uno de los hábitats boscosos en mayor peligro del mundo (Kessler [1993]) y en albergar un gran diversidad de especies de aves, de las cuales muchas son endémicas a este tipo de hábitat (Frimer y Nielsen [1989], Fjeldsa [1992, 1993]).

#### 4. Valoración ecológica global del altiplano de la I Región

La valoración ecológica del área altoandina del Norte Grande es un problema complejo y multivariado. La complejidad emerge porque en alguna medida las distintas cuencas no son independientes, ni para procesos físicos (e.g., conexiones de aguas subterráneas entre las cuencas del Lauca y Chungará por ejemplo) ni en cuanto a la fauna y flora, ya que la fauna se desplaza y la flora lo hace a través de sus propágulos (gametos y semillas). Tampoco son independientes en relación a las actividades humanas, puesto que los grupos humanos de la zona articulan en su ámbito de actividad económica distintos espacios geográficos que pueden corresponder a distintas cuencas hidrográficas. De hecho, la ecorregión Puneña completa ha sido catalogada por el Biodiversity Support Program *et al.* (1995) y por Dinerstein *et al.* (1995) como Vulnerable, y de la más alta prioridad para la conservación. Dada esta situación, y reconociendo que en general todas las cuencas analizadas son importantes, lo factible es tratar de identificar aquellas cuencas que sobresalgan en relación a su importancia para la biodiversidad y para la sustentabilidad de los ecosistemas andinos de la región.

La naturaleza multivariada del problema de asignar prioridades se relaciona con el gran número de variables que inciden en asignar un criterio de importancia para un área dada. Tales variables son de índole tanto biológica como antropológica. Desde una perspectiva netamente ecológica es posible caracterizar las distintas cuencas presentes en el área de estudio sobre la base de los criterios recomendados y empleados por el Biodiversity Support Program *et al.* (1995) que son: (a) Valor biológico y (b) Estatus de conservación. El valor biológico se refiere al número total de especies, la diversidad filogenética de éstas y el número de especies endémicas. A este respecto, una localidad con un alto valor de estos atributos tendrá mayor valor ecológico. El estatus de conservación se refiere a la importancia de una localidad dada en relación a la presencia de especies amenazadas

o con estatus de conservación. Por último, a estas dos variables se puede incorporar una adicional relativa a la importancia de la cuenca en relación a la existencia de hábitats y recursos claves para la sustentabilidad de los ecosistemas. Esta variable la denominaremos Importancia para la sustentabilidad y puede ser estimada en base a la Productividad Potencial de la cuenca y su área de bofedales y lagunas.

En el Cuadro N° 5 se presenta una categorización de las distintas cuencas en relación a las tres variables. Para cada variable se asignó un valor entre 1 y 3 dependiendo de si la cuenca en cuestión era “normal” (= 1), “superior” (= 2) o “sobresaliente” (= 3) en relación a cada uno de los atributos. Posteriormente se sumaron los puntajes asignándose una prioridad o valoración de acuerdo al total de puntos acumulados —el puntaje más bajo posible es 3 y el más alto es 9. Es así como se pueden distinguir cuencas con un valor Sobresaliente (Lauca, Isluga y Surire), Superior (Lluta, Caquena-Cosapilla, Chungará y Huasco) y Normal (San José, Camarones, Parajalla y Pampa del Tamarugal). Para efectos del análisis aquí realizado se entiende por Sobresaliente a aquellas cuencas que sobresalen simultáneamente por su diversidad de especies, presencia de especies con estatus de conservación y que además albergan hábitats importantes para el funcionamiento de los ecosistemas altoandinos. Una valoración Superior implica que la cuenca es sobresaliente en al menos uno y tal vez dos de los atributos o variables analizadas. Por último, la categoría de Normal implica que la cuenca no sobresale con respecto a ninguno de los atributos analizados.

CUADRO N° 5: VALORACIÓN ECOLÓGICA GLOBAL DE ONCE CUENCAS HIDROGRÁFICAS DE LA I REGIÓN

Cuenca hidrográfica	Valor biol.	Estatus conserv.	Import. sustent.	Total puntaje	Prioridad conservación
CH 201 Lluta	2	2	3	7	Alta
CH 202 San José	2	1	1	4	Normal
CH 204 Camarones	2	1	1	4	Normal
CH 501 Caquena-Cosapilla	3	2	3	8	Alta
CH 502 Lauca	3	3	3	9	Sobresaliente
CH 503 Parajalla	2	1	2	5	Normal
CH 504 Isluga	3	3	3	9	Sobresaliente
CH 602 Chungará	3	2	3	8	Alta
CH 603 Surire	3	3	3	9	Sobresaliente
CH 604 Pampa Tamarugal	1	1	1	3	Normal
CH 605 Huasco	3	3	2	8	Alta

## 5. Conclusiones

Los ecosistemas altoandinos de la I Región presentan características físicas y biológicas únicas (Veloso y Bustos-Obregón [1982], Tecchi y Veloso [1992]). Estos ecosistemas son frágiles, en el sentido que los procesos asociados con la mantención y perpetuación del sistema son muy sensibles a cambios producidos por eventos catastróficos naturales o modificaciones introducidas por el hombre. A esto se suma el hecho de su baja capacidad para responder a perturbaciones, producto de suelos poco desarrollados con disponibilidad marginal de ciertos nutrientes, bajas temperaturas, baja productividad y bajo potencial regenerativo (Winterhalder y Thomas [1978]). En este contexto, es evidente que cualquier proyecto que contemple un impacto sobre estos sistemas debe considerar la implementación de medidas preventivas tendientes a aminorar potenciales efectos negativos tales como la alteración y destrucción de hábitats claves para el funcionamiento de los ecosistemas. De especial importancia de conservación son las cuencas cuya prioridad es Sobresaliente y Superior.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albornoz, I. A. (1977). *Antecedentes sobre estudios de suelo y agua del sector de Islua, altiplano tarapaqueño*. Iquique: Dirección Académica, Universidad del Norte. Convenio SERPLAC-Universidad del Norte.
- Araya, B. y G. Millie (1986). *Guía de campo de las aves de Chile*. Editorial Universitaria, Santiago.
- Araya, B., M. Bernal, R. Schlatter y M. Sallaberry (1995). *Lista patrón de las aves chilenas*. Editorial Universitaria, Santiago.
- Arratia, G. (1982). "Peces del altiplano chileno". En Veloso, A. y E. Bustos-Obregón (editores), *El ambiente natural y las poblaciones humanas de los Andes del Norte Grande de Chile (Arica, Lat. 18° 28'S)*. Volumen I: Proyecto MAB-6, UNEP-UNESCO 1105-77-01, ROSTLAC, Montevideo, pp. 93-144.
- Arroyo, M. T. K., C. Villagrán, C. Marticorena y J. J. Armesto (1982). "Flora y relaciones biogeográficas en los Andes del norte de Chile". En Veloso, A. y E. Bustos-Obregón (editores), *El ambiente natural y las poblaciones humanas de los Andes del Norte Grande de Chile (Arica, Lat. 18°28'S)*. Volumen I, Proyecto MAB-6, UNEP-UNESCO 1105-77-01, ROSTLAC, Montevideo, pp. 71-92.
- Arroyo, M. T. K., F. A. Squeo, J. J. Armesto y C. Villagrán (1988). Effects of aridity on plant diversity on the northern Chilean Andes: Results of a natural experiment. *Annals of the Missouri Botanical Garden*, 75, pp. 55-78.
- Báez, C. y A. Cortés (1990). "Precisión de la termorregulación conductual del lagarto neotropical *Tropidurus quadrivittatus* (Lacertilia: Iguanidae)". *Revista Chilena de Historia Natural*, 63, pp. 203-209.

- Barros, O. (1954). "Aves de Tarapacá". *Investigaciones Zoológicas Chilenas*, 2, pp. 35-64.
- Benoit, I. (1989). *Libro rojo de la flora terrestre de Chile*. Corporación Nacional Forestal, Santiago: Ministerio de Agricultura.
- Bernhardson, W. (1985). "El desarrollo de recursos hidrológicos del altiplano ariqueño y su impacto sobre la economía ganadera de la zona". *Chungará*, 9, pp. 169-181.
- Biodiversity Support Program, Conservation International, The Nature Conservancy, Wildlife Conservation Society, World Resources Institute & World Wildlife Fund (1995). *A regional analysis of geographic priorities for biodiversity conservation in Latin America and the Caribbean*. Washington, D.C.: Biodiversity Support Program.
- Brockman, C. E. (editor) (1986). *Perfil ambiental de Bolivia*. La Paz: Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.
- Campos, H. (1986). *Mamíferos terrestres de Chile. Colección Naturaleza de Chile*, Volumen 5. Valdivia: Marisa Cúneo Ediciones.
- Capurro, L. (1950). "Batracios de Tarapacá". *Investigaciones Zoológicas Chilenas*, 1, pp. 9-12.
- Castro, M. (1992). "Utilización de recursos hídricos, economía de pastoreo y asentamientos humanos en la puna árida". En R. Tecchi y A. Veloso (editores) *Ecosistemas altoandinos de Argentina y Chile*. Instituto de Biología de la Altura, Universidad Nacional de Jujuy, Memoria 3, pp. 69-76.
- Ceí, J. M. (1962). *Batracios de Chile*. Santiago: Ediciones Universidad de Chile, Santiago.
- Codoco, M. (1950). "Reptiles de Tarapacá". *Investigaciones Zoológicas Chilenas*, 1, p. 15.
- CONAMA (Comisión Nacional del Medio Ambiente). 1994. *Perfil ambiental de Chile*. Santiago: Comisión Nacional del Medio Ambiente, Secretaría Técnica y Administrativa.
- COSERREN Consultores (1982). *Catastro de recursos del Parque Nacional Volcán Isluga*.
- De Carolis, G. (1987). "Descripción del sistema ganadero y hábitos alimentarios de camélidos domésticos y ovinos en el bofedal de Parinacota". Tesis, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad de Chile, Santiago.
- Dinerstein, E., D. M. Olson, D. J. Graham, A. L. Webster, S. A. Primm, M. P. Bookbinder y G. Ledec (1995). *A conservation assessment of the terrestrial ecoregions of Latin America and the Caribbean*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Donoso-Barros, R. (1966). *Reptiles de Chile*. Santiago: Ediciones Universidad de Chile.
- Dorst, J. (1971). "Nouvelles recherches sur l'écologie des rongeurs des haut plateaux Peruvians". *Mammalia*, 35, pp. 515-547.
- Estades, C. F. (1996). "Natural history and conservation status of the Tamarugo Conebill in northern Chile". *Wilson Bulletin*, 108, pp. 268-279.
- Fjeldsa, J. (1993). "The avifauna of the *Polylepis* woodlands of the Andean highlands: the efficiency of basing conservation priorities on patterns of endemism". *Bird Conservation International*, 3, pp. 37-55.
- (1992). "Biogeographic patterns and evolution of the avifauna of the relict high-altitude woodlands of the Andes". *Steenstrupia*, 18, pp. 9-62.
- y N. Krabbe (1990). *Birds of the high Andes*. *Zoological Museum*. Dinamarca: University of Copenhagen.
- Frimer, O. y S. M. Nielsen (1989). *The status of Polylepis forest and their avifauna in Cordillera Blanca, Peru*. Copenhagen: Zoological Museum.
- Fuentes, E. R. y F. M. Jaksic (1979). "Lizards and rodents: An explanation for their relative species diversity in Chile". *Archivos de Biología y Medicina Experimentales (Chile)* 12, pp. 179-190.

- Gajardo, R. (1993). *La vegetación natural de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Glade, A. (editor) (1993). *Libro rojo de los vertebrados terrestres chilenos*. Corporación Nacional Forestal, Ministerio de Agricultura, Santiago.
- Gundermann, H. (1984). "Ganadería aymara, ecología y forrajes: evaluación regional de una actividad productiva andina". *Revista Chungará*, 12, pp. 99-124.
- Hannah, L., J. J. Carr y A. Lankerani (1995). "Human disturbance and natural habitat: A biome level analysis of a global data set". *Biodiversity and Conservation*, 4, pp. 128-155.
- Hershkovitz, P. (1962). "Evolution of Neotropical cricetid rodents (Muridae) with special reference to the Phyllotine group". *Fieldiana, Zoology*, 46, pp. 1-525.
- IREN-CORFO (Instituto de Investigación de Recursos Naturales, Corporación de Fomento de la Producción) (1976). *Inventario de recursos naturales por método de percepción del satélite Landsat, I Región, Tarapacá*. Convenio IREN-SERPLAC I Región. Tomo 1.
- Jaksic, F. M. (1997). *Ecología de los vertebrados de Chile*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.
- , S. Silva, P. A. Marquet y L. C. Contreras (1991). "Food habits of Gurney's Buzzard in pre-Andean ranges and the high Andean plateau of northernmost Chile". *Journal of Raptor Research*, 25, pp. 116-119.
- Jiménez, J. E. y F. M. Jaksic (1990). "Diet of Gurney's Buzzard in the puna of northernmost Chile". *Wilson Bulletin*, 102, pp. 344-346.
- Johnson, A.W. (1965). *The birds of Chile and adjacent regions of Argentina, Bolivia and Peru*. Platt Establecimientos Gráficos, Buenos Aires. Volumen I.
- (1967). *The birds of Chile and adjacent regions of Argentina, Bolivia and Peru*. Platt Establecimientos Gráficos, Buenos Aires. Volumen II.
- Koford, O. (1954). "Nuevos mamíferos para Chile". *Investigaciones Zoológicas Chilenas*, 2, pp. 95-96.
- Leemans, R. y G. Zuidema (1995). Evaluating changes in land cover and their importance for global change". *Trends in Ecology and Evolution*, 10, pp. 76-81.
- Little, M. A. (1981). "Human populations in the Andes: the human science basis for research planning". *Mountain Research & Development*, 1, pp. 145-170.
- Mann, G. (1945). "Mamíferos de Tarapacá". *Biológica*, 2, pp. 23-134.
- (1950). "Nuevos mamíferos de Tarapacá". *Investigaciones Zoológicas Chilenas*, 1, p. 2.
- (1960). "Regiones biogeográficas de Chile". *Investigaciones Zoológicas Chilenas*, 6, pp. 15-49.
- (1978). "Los pequeños mamíferos de Chile (marsupiales, quirópteros, edentados y roedores)". *Gayana (Zoología)*, 40, pp. 1-342.
- Marquet, P. A. (1989). "Paleobiogeography of South American cricetid rodents: A critique to Caviedes & Iriarte". *Revista Chilena de Historia Natural*, 62, pp. 193-197.
- (1994). "Diversity of small mammals in the Pacific coastal desert of Peru and Chile and in the adjacent Andean area: Biogeography and community structure". *Australian Journal of Zoology*, 42, pp. 527-542.
- , J. C. Ortiz, F. Bozinovic y F. M. Jaksic (1989). "Ecological aspects of thermoregulation at high altitudes: the case of Andean *Liolaemus* lizards in northern Chile". *Oecologia*, 81, pp. 16-20.



- , L. C. Contreras, J. C. Torres-Mura, S. I. Silva y F. M. Jaksic (1993a). "Food habits of *Pseudalopex foxes* in the Atacama desert, pre-Andean ranges, and the high Andean plateau of northernmost Chile". *Mammalia*, 57, pp. 130-135.
- , L. C. Contreras, S. Silva, J. C. Torres-Mura y F. Bozinovic (1993b). "Natural history of *Microcavia niata* in the high Andean zone of northern Chile". *Journal of Mammalogy*, 74, pp. 136-140.
- , J. Salazar y R. Ojeda (1994). "Small mammals conservation in the Puna area of Bolivia and Argentina". Final Report of the Biodiversity Support Program, Washington, D.C.
- McFarlane, R. W. y E. P. Loo. (1974). "Food habits of some birds in Tarapacá". *Idesia (Chile)*, 3, pp. 163-166.
- Miller, S. y J. Rottmann (1976). *Guía para el reconocimiento de mamíferos chilenos*. Editora Nacional Gabriela Mistral, Santiago.
- Miller, S. D., J. Rottmann, K. J. Raedeke y R. D. Taber (1983). "Endangered mammals of Chile: status and conservation". *Biological Conservation*, 25, pp. 335-352.
- Molina, E. G. y A. V. Little (1981). "Geocology of the Andes: the natural science basis for research planning". *Mountain Research & Development*, 1, pp. 115-144.
- DGA-MOP (Dirección General de Aguas, Ministerio de Obras Públicas, Chile) (1993). "Estudio análisis de los recursos de agua de la Primera Región de Tarapacá". Realizado por Ingeniería y Geotecnia Ltda., Santiago.
- Morales, C. B. (1990). *Bolivia: medio ambiente y ecología aplicada*. Instituto de Ecología, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.
- Mueller, P. (1973). *The terrestrial centres of terrestrial vertebrates in the Neotropical Realm*. La Haya.
- Niemeyer, H y P. Cereceda (1984). *Hidrografía*. Tomo VIII. Colección Geografía de Chile. Instituto Geográfico Militar, Santiago.
- Nowak, R. M. (1991). *Walker's mammals of the world*, 5ta edition. The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Noy-Meir, I. (1973). "Desert ecosystems: Environment and producers. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 4, pp. 25-51.
- (1985). "Desert ecosystems: structure and function". Pp. 93-103. En M. Evenari, I. Noy-Meir y D.W. Goodall (editores) *Hot deserts and arid shrublands*. Elsevier, Amsterdam.
- Núñez, H. y F. M. Jaksic (1992). "Lista comentada de los reptiles terrestres de Chile continental". *Boletín del Museo Nacional de Historia Natural (Chile)*, 43, pp. 63-91.
- Ortiz, J. C. y P. Marquet (1987). "Una nueva especie de lagarto altoandino: *Liolaemus istuensis* (Reptilia-Iguanidae)". *Gayana (Zoología)*, 51, pp. 59-63.
- Osgood, W. H. 1943. "The mammals of Chile". *Field Museum of Natural History. Zoological Series*, 30, pp. 1-268.
- Palma, R. E. (1995). "Range expansion of two South American mouse opossums (*Thylamys*, Didelphidae) and their biogeographic implications". *Revista Chilena de Historia Natural*, 68, pp. 515-522.
- Parada, M. (1988a). "Flamencos en el norte de Chile: Distribución, abundancia y fluctuaciones poblacionales del número". Pp. 52-66. En Parada, M., J. Rottmann y C. Guerra (editores). *Actas del I Taller Internacional de Especialistas en Flamencos Sudamericanos*. Corporación Nacional Forestal, Chile & New York Zoological Society, Estados Unidos.

- (1988b). "Flamingos in northern Chile: Distribution, abundance and fluctuation in numbers". Pp. 67-79. En Parada, M., J. Rottmann y C. Guerra (editores), *Actas del I Taller Internacional de Especialistas en Flamencos Sudamericanos*. Corporación Nacional Forestal, Chile & New York Zoological Society, Estados Unidos.
- (1988c). "Flamencos en el norte de Chile y su reproducción". Pp. 132-139. En Parada, M., J. Rottmann y C. Guerra (editores), *Actas del I Taller Internacional de Especialistas en Flamencos Sudamericanos*. Corporación Nacional Forestal, Chile & New York Zoological Society, Estados Unidos.
- (1988d). "Flamingo breeding in northern Chile". Pp. 140-147. En Parada, M., J. Rottmann y C. Guerra (editores), *Actas del I Taller Internacional de Especialistas en Flamencos Sudamericanos*. Corporación Nacional Forestal, Chile & New York Zoological Society, Estados Unidos.
- (1988e). "Flamencos en el norte de Chile: Decrementos invernales y proposición de movimientos migratorios". Pp. 148-153. En Parada, M., J. Rottmann y C. Guerra (editores), *Actas del I Taller Internacional de Especialistas en Flamencos Sudamericanos*. Corporación Nacional Forestal, Chile & New York Zoological Society, Estados Unidos.
- Pearson, O. P. (1948). "Life history of mountain viscachas in Peru". *Journal of Mammalogy*, 29, pp. 345-374.
- (1951). "Mammals in the highlands of southern Peru". *Bulletin of the Museum of Comparative Zoology* (Harvard), 106, pp. 117-174.
- (1958). "A taxonomic revision of the rodent genus *Phyllotis*". *University of California Publications in Zoology*, 54, pp. 391-496.
- (1982). "Distribución de pequeños mamíferos en el altiplano y los desiertos del Perú". En P. Salinas (editor), *Actas del VIII Congreso Latinoamericano de Zoología*. Mérida.
- y J. Ralph (1978). "The diversity and abundance of vertebrates along an altitudinal gradient in Peru". *Memorias del Museo de Historia Natural "Javier Prado"*, Volumen 18.
- Philippi, R. A. (1941). "Notas sobre aves observadas en la provincia de Tarapacá". *Boletín del Museo Nacional de Historia Natural* (Chile) 19, pp. 43-77.
- (1964). "Catálogo de la aves chilenas con su distribución geográfica". *Investigaciones Zoológicas Chilenas*, 11, pp. 1-179.
- , A. W. Johnson y J. D. Goodall (1944). "Expedición ornitológica al norte de Chile". *Boletín del Museo Nacional de Historia Natural* (Chile), 22, pp. 65-120.
- Pine, R. H., S. D. Miller y M. L. Schamberger (1979). "Contributions to the mammalogy of Chile". *Mammalia*, 43, pp. 339-376.
- Pinto, M. y I. Vila (1987). "Relaciones tróficas y caracteres morfofuncionales de *Orestias laucaensis* Arratia 1982 (Pisces, Cyprinodontidae)". *Anales del Museo de Historia Natural de Valparaíso*, 18, pp. 77-84.
- Pizzimenti, J. J. y R. De Salle (1980). "Dietary and morphometric variation in some Peruvian rodent communities: The effects of feeding strategy on evolution". *Biological Journal of the Linnean Society*, 13, pp. 263-285.
- y R. De Salle (1981). "Factors influencing the distributional abundance of two trophic guilds of Peruvian cricetid rodents". *Biological Journal of the Linnean Society*, 15, pp. 339-354.
- Rau, J. R. y A. Muñoz (1985). "Una contribución para el conocimiento de los mamíferos chilenos". *Boletín de Vida Silvestre*, 4, pp. 23-59.

- Redford, K. H. y J. F. Eisenberg (1992). *Mammals of the Neotropics*, Vol. 2: *The southern cone*. Chicago University Press, Chicago.
- Reig, O. A. (1986). "Diversity patterns and differentiation of high Andean rodents". Pp. 405-439. En F. Vuilleumier & M. Monasterio (editores), *High altitude tropical biogeography*. Oxford University Press, Nueva York.
- Reise, D. y W. Venegas (1987). "Catalogue of records, localities and biotopes for research work on small mammals in Chile and Argentina". *Gayana (Zoología)*, 51, pp. 103-130.
- Rovira, A. (1984). *Geografía de los suelos. Serie Geografía de Chile*, Tomo V. Instituto Geográfico Militar, Santiago.
- Rundel, P. W., M. O. Dillon, B. Palma, H. A. Mooney, S. L. Gulmon y J. R. Ehleringer (1991). "The phytogeography and ecology of the coastal Atacama and Peruvian deserts". *Aliso*, 13, pp. 1-49.
- Simonetti, J. A., Arroyo, M. T. K., Spotorno, A. E. y Lozada, E. (editores) (1995). *Diversidad biológica de Chile*. Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, Santiago.
- Spotorno, A. E. (1976). "Análisis taxonómico de tres especies altiplánicas del género *Phyllotis* (Rodentia: Cricetidae)". *Anales del Museo de Historia Natural de Valparaíso*, 9, pp. 141-161.
- Tamayo, M. y D. Frassinetti (1980). "Catálogo de los mamíferos fósiles y vivientes de Chile". *Noticiario Mensual del Museo Nacional de Historia Natural (Chile)*, 37, pp. 323-399.
- , H. Núñez y J. Yáñez (1987). "Lista sistemática actualizada de los mamíferos vivientes en Chile y sus nombres comunes". *Noticiario Mensual del Museo Nacional de Historia Natural (Chile)*, 312, pp. 1-13.
- Tecchi, R. y A. Veloso (compiladores) (1992). *Ecosistemas altoandinos de Argentina y Chile*. Memorias: Instituto de Biología de Altura, Universidad Nacional de Jujuy, Vol. 3.
- Toledo, X. y E. Zapater (1987). *Geografía general y regional de Chile*. Editorial Universitaria, Santiago.
- Troll, C. (1958). "The cordilleras of the tropical Americas: aspects of climatic, phytogeographical and agrarian ecology". Pp. 15-56. En C. Troll (editor), *Geo-ecology of the mountainous regions of the tropical Americas*. Dummelers Verlag, Bonn.
- Valencia, J., A. Veloso y M. Sallaberry (1982). "Nicho trófico de las especies de herpetozoos del transecto Arica-Chungará". Pp. 269-291. En Veloso, A. y E. Bustos-Obrégón (editores), *El ambiente natural y las poblaciones humanas de los Andes del Norte Grande de Chile (Arica, Lat. 18° 28'S)*. Volumen I, Proyecto MAB-6, UNEP-UNESCO 1105-77-01, ROSTLAC, Montevideo.
- Valencia, J., M. Salaberry, J. G. Fernández y V. Mascitti (1992). "Estado del conocimiento de la fauna de vertebrados terrestres de la puna, con especial énfasis en la zona del Parque Nacional Lauca (Chile) y Laguna de Pozuelos (Argentina)". Pp. 23-33. En R. Tecchi y A. Veloso (editores), *Ecosistemas altoandinos de Argentina y Chile*. Memoria: Instituto de Biología de la Altura, Universidad Nacional de Jujuy, Vol. 3.
- Veloso, A. y E. Bustos-Obrégón (editores) (1982). *El ambiente natural y las poblaciones humanas de los Andes del norte de Chile (Arica, Lat. 18° 28' S)*. Volumen I: *La vegetación y los vertebrados inferiores de los pisos altitudinales entre Arica y el Lago Chungará*. Proyecto MAB-6, UNEP-UNESCO 1105-77-01, ROSTLAC, Montevideo.

- Veloso, A. y J. Navarro (1988). "Lista sistemática y distribución geográfica de anfibios y reptiles de Chile". *Bollettino del Museo Regionale di Scienze Naturali*, Torino 6, pp. 481-539.
- , M. Sallaberry, J. Navarro, P. Iturra, J. Valencia, M. Penna y N. Díaz (1982). "Contribución al conocimiento de la herpetofauna del extremo norte de Chile". Pp. 135-268. En Veloso, A. & E. Bustos-Obregón (editores), *El ambiente natural y las poblaciones humanas de los Andes del Norte Grande de Chile (Arica, Lat. 18° 28'S)*. Volumen I, Proyecto MAB-6, UNEP-UNESCO 1105-77-01, ROSTLAC, Montevideo.
- Villagrán, C., J. J. Armesto y M. T. K. Arroyo (1981). "Vegetation in a high Andean transect between Turi and Cerro Leon in northern Chile". *Vegetatio*, 48, pp. 3-16.
- , J. J. Armesto y M. T. K. Arroyo (1982). "La vegetación en los Andes del norte de Chile" (18-19 Sur). Pp. 13-69. En Veloso, A. y E. Bustos-Obregón (editores), *El ambiente natural y las poblaciones humanas de los Andes del Norte Grande de Chile (Arica, Lat. 18° 28'S)*. Volumen I, Proyecto MAB-6, UNEP-UNESCO 1105-77-01, ROSTLAC, Montevideo.
- , M. T. K. Arroyo y C. Marticorena (1983). "Efectos de la desertización en la distribución de la flora andina de Chile". *Revista Chilena de Historia Natural*, 56, pp. 137-157.
- Vuilleumier, F. y D. Simberloff (1980). "Ecology versus history as determinants of patchy and insular distributions in high Andean birds". *Evolutionary Biology*, 12, pp. 235-379.
- Vitousek, P. M. (1994). "Beyond global warming: ecology and global change". *Ecology*, 75, pp. 1861-1876.
- Wilson, E. O. (1992). *The diversity of life*. Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Winterhalder, B. P. & R. B. Thomas (1978). "Geoecology of southern highland Peru". University of Colorado, Institute of Arctic and Alpine Research, *Occasional Paper*, 27.
- Yoneda, M. (1983). "Roedores del altiplano y los valles bolivianos". *Museo Nacional de Historia Natural (La Paz)* 2.
- (1994). "Composición por especies y ciclo reproductor de los roedores de la parte norte de los Andes bolivianos". *Ecología en Bolivia*, 5, pp. 53-62. □

## EL CICLO POLÍTICO ECONÓMICO EN CHILE EN EL ÚLTIMO MEDIO SIGLO

**Felipe Larraín B. y Paola Assael M.**

En un régimen democrático los gobernantes deben competir para mantenerse en el poder o —al menos— para que los suceda alguno de sus correligionarios. Ganar esa competencia es un incentivo poderoso para recurrir al uso de instrumentos económicos que influyan oportuna y favorablemente al electorado. La teoría del Ciclo Político Económico (CPE) predice que los gobiernos utilizarán la política monetaria, fiscal y cambiaria para mejorar las condiciones económicas en el período anterior a las elecciones y, de este modo, obtener más votos.

Este trabajo estudia la presencia del CPE en Chile en el último medio siglo, en base a técnicas econométricas estándares y una cuidadosa observación de los diferentes episodios. Los resultados indican una clara existencia del CPE alrededor de las elecciones presidenciales. Hay evidencia de políticas expansivas antes de las elecciones en todos los gobiernos, desde el año 1939 hasta el año 1993. El caso más claro es la política monetaria, a la que se suman,

---

FELIPE LARRAÍN BASCUÑÁN. Profesor de la Universidad de Harvard y Profesor (en sabático) de la Universidad Católica de Chile.

PAOLA ASSAEL MONTALDO. Ex Asesora del presidente del Banco Central de Chile. Actualmente se desempeña en el sector privado.

en la mayoría de los gobiernos, políticas fiscales y cambiarias que también son consistentes con la teoría del CPE. La presencia del CPE se observa a su vez en variables de resultado tales como el crecimiento del producto, que muestra una tendencia progresiva hasta el período de las elecciones, aunque estadísticamente esta evidencia es mucho más débil que la de los instrumentos de política.

Si la teoría del CPE cobra fuerza alrededor de las elecciones presidenciales, no ocurre lo mismo en las elecciones parlamentarias, donde su evidencia es más débil y no resulta estadísticamente significativa. Esto puede deberse a la existencia de un régimen presidencial fuerte en Chile durante el período bajo análisis. Otro elemento que cabe destacar es la independencia del Banco Central a partir del año 1990, lo que probablemente hará disminuir la correlación de la política monetaria con el ciclo político. La primera experiencia electoral después de la independencia del Banco Central así lo sugiere.

### 1. El ciclo político económico

**L**os gobernantes aspiran a mantenerse en el poder. Si esto no es posible debido, por ejemplo, a la ausencia del mecanismo de reelección, al menos intentarán influir de modo que un correligionario o aliado los suceda. En un escenario de competencia política, esto se traduce en que los gobernantes tienen incentivos para emprender acciones que aumenten su probabilidad de ser reelegidos o sucedidos por alguien de su misma corriente política. Como a los votantes les importa el desempeño económico del país, entre estas acciones está el manejo de variables que permitan mejorar los resultados económicos percibidos por el electorado. Así, las autoridades tienen la “tentación” de usar la política monetaria, fiscal y cambiaria en períodos preelectorales, y ello puede producir fluctuaciones en variables como el nivel de actividad económica y la tasa de inflación.

En un Ciclo Político Económico (CPE) típico, la economía vive una expansión antes de cada elección, un aumento de la tasa de inflación alrededor de la fecha de elecciones, y una reducción postelectoral de la inflación a través de políticas contractivas que originan una desaceleración del crecimiento. También es probable que el gobernante reduzca los impuestos

o aumente el gasto público, o ambas cosas a la vez, en el período preeleccionario. Y es altamente improbable que se efectúe un ajuste económico durante ese período. Los ajustes y alzas de impuestos, cuando ocurren, tienden a suceder después de las elecciones.

Éstos son los postulados básicos de la teoría del CPE, los que han sido estudiados y ampliamente documentados para muchos países del mundo, especialmente para las economías industrializadas. En 1995 realizamos el primer estudio sistemático del ciclo político económico en Chile durante el medio siglo comprendido entre 1939 y 1989, del que se excluyó el gobierno de la Unidad Popular por haber serios problemas con los datos. La evidencia es concluyente: nuestro país no ha estado ajeno al ciclo político. Este trabajo, basado en Larraín y Assael (1995), extiende el análisis hasta fines del gobierno del Presidente Aylwin y cubre, de este modo, la elección presidencial y parlamentaria de diciembre de 1993.

El trabajo está organizado de la siguiente forma: la sección 2 discute en apretado resumen los principales modelos de la teoría del CPE. A continuación, la sección 3 describe la evidencia empírica encontrada en Chile. Finalmente, la sección 4 presenta el resumen y conclusiones.

## 2. Aproximaciones teóricas al ciclo político económico

Las distintas aproximaciones teóricas al CPE se diferencian principalmente por los supuestos acerca de las metas de los partidos, por un lado, y acerca de la racionalidad de los agentes, por el otro. Un primer enfoque, que es el que se aplica en este trabajo, supone que los gobernantes son "oportunistas"; es decir, buscan obtener el poder y permanecer en él<sup>1</sup>. El segundo enfoque supone que los partidos tienen principalmente motivaciones ideológicas, lo que se refleja en diferencias en sus funciones de utilidad (por ejemplo, un partido otorga más importancia que otro al objetivo de disminuir el desempleo que al de reducir la inflación). La segunda diferenciación concierne a la racionalidad de los agentes económicos. Aquí se distinguen los modelos que suponen un comportamiento no racional de los

---

<sup>1</sup> El término "oportunista" se usa sin sentido peyorativo y denota "la actitud de aprovechar al máximo las circunstancias para obtener el mayor beneficio posible" (Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, vigésima primera edición, 1992). Ésta es una traducción literal de la forma en que se alude a este comportamiento en la literatura inglesa (*opportunism*).

agentes, principalmente en lo que se refiere a la forma en que se generan sus expectativas, y los que suponen un comportamiento racional de los agentes<sup>2</sup>.

## 2.1. El ciclo político económico oportunista

### *Modelos con agentes no racionales*

Los primeros en modelar la relación entre ciclos políticos y económicos fueron Nordhaus (1975) y MacRae (1977). El modelo de Nordhaus (1975) supone que la economía se describe por una curva de Phillips “aumentada” por las expectativas de inflación; los votantes valoran positivamente un mayor nivel de empleo y negativamente una mayor tasa de inflación; y las expectativas del electorado acerca de la inflación futura son adaptativas.

El CPE resultante de este modelo es que la economía vive una expansión antes de cada elección, un aumento de la tasa de inflación alrededor de la fecha de elecciones y una reducción postelectoral de la inflación por la aplicación de políticas contractivas que originan una recesión.

Assael y Larraín (1994) extienden el modelo de Nordhaus a una economía abierta e incorporan el tipo de cambio como una variable de política que controlan los gobernantes. En este caso, dado un cierto nivel de empleo que las autoridades quieren alcanzar, la tasa de inflación asociada será menor si se revalúa la moneda nacional y será mayor si se devalúa. Es decir, el tipo de cambio actúa como un parámetro de la curva de Phillips, controlable por las autoridades económicas. La solución de este modelo no es única, sino que depende de los parámetros estructurales de la economía. Por ejemplo, el ciclo electoral en una economía pequeña y abierta puede adoptar la forma de una curva de Phillips con pendiente positiva.

### *Modelos con agentes racionales*

Los modelos racionales del CPE plantean que los votantes entienden los incentivos de los gobernantes y se comportan en forma racional, pero no están perfectamente informados acerca de ciertos aspectos del contexto económico y/o de las características de las autoridades. Esta asimetría de información da espacio al partido gobernante para emprender acciones que

---

<sup>2</sup> Los agentes racionales entienden cómo se comporta la economía y usan toda la información disponible para efectuar sus proyecciones.



mejoren su imagen de gobernante eficiente, lo que puede provocar ciclos económicos relacionados con el período electoral.

Sin embargo, no siempre será óptimo para el partido gobernante intentar mejorar “artificialmente” su imagen (dependerá, por ejemplo, de su grado de eficiencia). Es así como la manipulación de las variables instrumentales en estos modelos es menos sistemática y evidente que en el modelo de Nordhaus, y los ciclos electorales que se predicen son más cortos y no regulares. Entre los principales exponentes de este tipo de modelos se encuentran Cukierman y Meltzer (1986), Rogoff (1987), Rogoff y Sibert (1988) y Persson y Tabellini (1990).

### *Evidencia en favor del ciclo político económico oportunista*

Hay dos tipos de evidencia en favor del CPE:

- Evidencia de que los gobernantes usan ciertas variables “instrumentales” (como la política monetaria, fiscal o cambiaria) para mejorar la situación económica previa a las elecciones.
- Evidencia de ciclos en las variables resultado, tales como el crecimiento del producto, la tasa de desempleo y la tasa de inflación, relacionados con el ciclo electoral.

Sin embargo, bastaría encontrar evidencia de un manejo electoral en las variables instrumentales para corroborar que existe un CPE. En este caso, se presume que la intención de los gobernantes era mejorar la situación económica antes de las elecciones, aunque no hayan tenido éxito en afectar el producto o la tasa de desempleo a tiempo (ya sea porque los agentes son muy racionales, o porque el rezago de respuesta de la economía ante el estímulo fiscal monetario o cambiario es mayor que el que estimaron las autoridades).

## 2.2. El ciclo político económico ideológico

El importante trabajo de Hibbs (1977), “Political Parties and Macroeconomic Policy”, es el punto de partida para el estudio sistemático del ciclo ideológico. Plantea que los partidos políticos se mueven exclusivamente por motivaciones ideológicas y maximizan diferentes funciones objetivo que le dan distinto peso al costo del desempleo en relación con la inflación. Los votantes actúan de acuerdo con sus preferencias ideológicas y sus intereses económicos. Como resultado, los partidos se ubican en distintos puntos de la curva de Phillips durante sus períodos de gobierno,

con diferentes combinaciones de inflación y desempleo. La combinación precisa de ambas variables depende de la identidad del partido en el poder.

Posteriormente Hibbs (1987) extiende su modelo y plantea que los partidos de izquierda conceden mayor peso al desempleo en relación con la inflación que los partidos de derecha. De aquí se deducen diferencias sistémicas en la combinación inflación-desempleo en distintos gobiernos.

Más recientemente, Alesina (1987, 1988) —a partir de Nordhaus y Hibbs— ha realizado importantes contribuciones al tema del ciclo político ideológico. En un escenario en que los gobiernos de izquierda prefieren bajo desempleo aun a costa de alta inflación (ocurre lo contrario con un gobierno de derecha), el ciclo sólo requiere de un cambio de gobierno. La magnitud de este ciclo depende del tamaño de la sorpresa en cuanto a quién es elegido para gobernar, del sistema de contratos salariales y de las diferencias ideológicas de los partidos que participan en la elección.

Alesina (1988) y Alesina y Sachs (1987) extienden los trabajos anteriores y los aplican a una estructura política bipartidista (para Estados Unidos, republicanos y demócratas). Las principales predicciones se resumen en: recesión en la primera mitad del gobierno más averso a la inflación, y expansión en el caso en que sea elegido el otro partido. En la segunda mitad de las administraciones no hay sorpresa en las políticas económicas que aplica el gobierno, dado que se trabaja con agentes racionales, por lo que en esta etapa los niveles de crecimiento del producto corresponderán a los arrojados por el mercado sin intervenciones políticas.

Las estimaciones empíricas realizadas para EE. UU. en el período 1949-1985 en las variables crecimiento del dinero privado, crecimiento del producto y desempleo concuerdan con las predicciones teóricas. Se observará una recesión en la primera mitad de los gobiernos republicanos y una expansión en el caso de los demócratas. Las tasas de crecimiento en la segunda mitad de los gobiernos no difieren significativamente.

Finalmente, Alesina (1990) intenta expandir a un número mayor de países las pruebas empíricas realizadas en EE. UU., de manera que se obtengan comparaciones entre ellos. Los resultados son satisfactorios para la teoría del CPE. En algunos casos existe fuerte evidencia de un ciclo económico ideológicamente provocado; en otros la evidencia es más tenue.

### **3. El ciclo político económico en Chile**

Luego de revisar las teorías del CPE, nos centramos ahora en una aplicación del enfoque oportunista en Chile. El punto de partida es reconocer que las autoridades económicas pueden controlar, ya sea en forma

parcial o total, las variables monetarias, fiscales y cambiarias. En consecuencia, el primer paso para verificar la existencia de ciclos políticamente motivados es estudiar si hay o no un manejo de alguna de estas variables en el período previo a las elecciones. Ello reflejaría, al menos, la intención de las autoridades de afectar el curso normal de la economía.

En esta sección se realiza una breve revisión de estas políticas (monetaria, fiscal y cambiaria) en relación con los ciclos electorales, en todas las administraciones comprendidas entre 1939 y 1993, con excepción del gobierno de la Unidad Popular. En una primera aproximación, se establecieron criterios simples para evaluar si la variable en cuestión ha tenido un comportamiento consistente con las predicciones del CPE.

### 3.1. Los criterios para verificar la existencia de un CPE

En los casos de la política monetaria y de la política fiscal, se observó si éstas son particularmente expansivas antes de las elecciones.

Tratándose de la política cambiaria, se estudió si existe o no un manejo cambiario cercano a la fecha de las elecciones. Revaluar la moneda nacional o postergar una devaluación es un comportamiento consistente con la teoría del CPE, ya que permite mantener en el corto plazo un mayor nivel de gasto agregado o una menor tasa de inflación, o las dos circunstancias a la vez, postergando los costos de la devaluación para después de las elecciones (y mejor aún, para el próximo período presidencial).

Los criterios establecidos para la política monetaria, fiscal y cambiaria fueron los siguientes:

- La política monetaria se consideró consistente con el CPE si el crecimiento anual del dinero en el trimestre de las elecciones presidenciales resulta 20% superior al promedio del crecimiento del dinero durante todo el período de gobierno.
- La política fiscal se calificó consistente con la teoría del CPE si en el año de las elecciones hay un aumento del déficit público real respecto al año anterior<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Este indicador tiene la ventaja, cuando el producto es muy variable, de reflejar mejor la conducción de la política fiscal por parte de las autoridades económicas que el déficit como proporción del producto. En efecto, una alta tasa de variabilidad del producto hace muy variable el denominador del déficit como proporción del PGB, provocándole fluctuaciones que no necesariamente reflejan lo contractiva o expansiva que pueda ser la política fiscal.

- La política cambiaria se consideró consistente con un comportamiento oportunista de las autoridades cuando ocurrió alguno de los siguientes eventos:
  - en el año de elecciones el país pierde más del 30% de sus reservas internacionales, o aumenta en más del 10% su deuda externa;
  - el gobierno siguiente devalúa en más del 10% la moneda nacional inmediatamente después de asumir el mando;
  - habiendo una regla cambiaria estable, se produce un cambio repentino de la misma tendiente a disminuir el tipo de cambio real al aproximarse la fecha de elecciones.

En el Cuadro N° 1 se presentan los resultados obtenidos, donde se marcan con “x” los indicadores que apoyan la teoría del CPE y con “n” los que no la apoyan.

### 3.2. Política monetaria

Respecto de la política monetaria, en los gobiernos de Aguirre Cerda, Ríos, González Videla, Alessandri Rodríguez y Frei Montalva hubo una política preelectoral expansiva de acuerdo con el criterio adoptado para la emisión, así como para el M1 y el crédito interno.

Al gobierno de Ibáñez también se lo califica con una x en el cuadro, para indicar que hubo una política monetaria expansiva antes de las elecciones. Sin embargo, en este caso sólo se consideró el período después del inicio del programa de estabilización que se aplicó a partir del año 1956, con la llegada de la Misión Klein-Saks.

En el caso de las elecciones de diciembre de 1989 se comparó la tasa de crecimiento anual del dinero en ese año con la tasa de crecimiento promedio en el período 1984-1987. Se excluyó el año 1988 por ser el año del plebiscito, en que la política monetaria fue altamente expansiva. Como se observa en el Cuadro N° 1, aplicando este criterio se obtienen resultados mixtos, ya que el comportamiento de M1 resulta favorable al CPE, pero no así el comportamiento de la emisión. Finalmente, el gobierno de Aylwin no presenta ciclo monetario en ninguna de las tres variables monetarias utilizadas.

CUADRO N° 1: PRINCIPALES POLÍTICAS ECONÓMICAS

Gobierno	Pedro Aguirre Cerdá (a)	Juan Antonio Ríos 1942-46 Sep. 1946	Gabriel González Videla 1946-52 Sep. 1952	Carlos Ibáñez del Campo (b)	Jorge Alessandri Rodríguez 1958-64 Sep. 1964	Eduardo Frei Montalva 1964-70 Sep. 1970	Augusto Pinochet U. (c)		Patricio Aylwin Azócar 1990-94 Dic. 93
							1973-88 Oct. 1988	1988-89 Dic. 1989	
Período	1938-42 Feb. 1942	1942-46 Sep. 1946	1946-52 Sep. 1952	1952-58 Sep. 1958	1958-64 Sep. 1964	1964-70 Sep. 1970	1973-88 Oct. 1988	1988-89 Dic. 1989	1990-94 Dic. 93
Evidencia favorable al CPE en:									
• Política monetaria <sup>1</sup> — Emisión — MI	x	x	x	x	x	x	x	n	n
— C. interno	x	x	x	x	—	—	x	n	n
• Política fiscal <sup>2</sup>	x	x	x	x	x	x	x	n	x
• Política cambiaria <sup>3</sup>	n	x1	n	x2	x1	x3	x3	n	n

\* Se refiere a las elecciones presidenciales, con excepción del plebiscito de octubre de 1988.

(a) En la aplicación de los criterios anuales establecidos se considera el año 1941 como el de las elecciones, porque éstas se realizaron en los inicios de 1942.  
(b) En el caso de la política monetaria se consideró sólo el período después del inicio del programa de estabilización, el que se aplica a partir del año 1956 con la llegada de la Misión Klein-Saks.

(c) En 1988, la tasa de crecimiento del dinero en el trimestre del plebiscito se comparó con el promedio del crecimiento del dinero desde 1984 hasta esa fecha.  
(d) En el caso de las elecciones de diciembre de 1989, se comparó la tasa de crecimiento anual del dinero promedio de ese año con la tasa de crecimiento promedio en el período 1984-1987. Se excluye el año 1988 por ser el año del plebiscito.

*Simbología:*

"x" indica que, de acuerdo con el criterio propuesto, sí hubo una política preelectoral expansiva; "n" indica que no la hubo.

*Notas:*

1 Se consideró como política monetaria expansiva, el hecho de que el crecimiento del dinero en el trimestre de las elecciones fuese al menos 20% superior que el promedio del crecimiento del dinero durante todo el período de gobierno.

2 La política fiscal se calificó consistente con la teoría del CPE si es que en el año de la elección hubo un aumento del déficit real (disminución del superávit real) respecto al año anterior.

3 Se consideraron tres criterios para catalogar la política cambiaria como expansiva en el período previo a las elecciones:

1) Si en el año de elecciones el país pierde más del 30% de sus reservas internacionales, o aumenta en más del 10% su deuda externa.

2) Si el gobierno siguiente devalúa la moneda nacional en más del 10% inmediatamente después de asumir el mando.

3) Si habiendo una regla cambiaria estable, ocurre un cambio repentino de la misma tendiente a disminuir el tipo de cambio real al aproximarse la fecha de elecciones.

### 3.3. Política fiscal

Respecto a la política fiscal, en todas las elecciones consideradas, excepto en la de diciembre de 1989, hay un aumento del déficit público real (o disminución del superávit real) con respecto al año anterior. Es decir, la evidencia empírica indica que es muy probable encontrar una política expansiva antes de las elecciones, lo que es consistente con las predicciones de la teoría del CPE.

Adicionalmente, y esto no se señala en el cuadro, existe evidencia cualitativa de CPE en la política fiscal a comienzos del gobierno del Presidente Aylwin. Pocos meses después de asumir la Concertación en marzo de 1990, el gobierno implementó una reforma tributaria que contemplaba tres elementos básicos: el aumento del IVA de 16% a 18%; un incremento de los impuestos personales, angostando los tramos, pero sin afectar las tasas; y el aumento en el impuesto a la renta de las empresas de 10% a 15%, cambiando a la vez su base desde las utilidades distribuidas a las utilidades devengadas<sup>4</sup>. Esta reforma es concordante con la teoría del CPE: un paquete de aumento de impuestos se realiza inmediatamente después de las elecciones, no antes de ellas.

### 3.4. Política cambiaria

Respecto a la política cambiaria, en cuatro de los gobiernos (Ríos, Ibáñez, Alessandri Rodríguez y Frei Montalva) y en el plebiscito de octubre de 1988, alguno de los tres criterios adoptados indica que hubo una política preelectoral expansiva.

En el gobierno de Ríos, el indicador que apoya la teoría del CPE es la fuerte pérdida de reservas en su último año, las que disminuyeron de US\$ 110 millones en 1945 a US\$ 69 millones en 1946.

El Presidente Ibáñez se vio enfrentado a una situación externa adversa en el último año de su mandato y trató de evitar, en la medida de lo posible, cargar con el costo del ajuste en el período preelectoral. En 1957 ocurrió el mayor déficit de balanza de pagos observado en la década; las reservas cayeron de US\$ 76 millones en 1956 a sólo US\$ 27 millones en 1957, en tanto que la deuda externa aumentó de US\$ 544 a US\$ 608 millones. En ese mismo año el tipo de cambio bancario aumentó en 20% por la vía de pequeñas devaluaciones, las que continuaron hasta mediados de julio

---

<sup>4</sup> Un análisis más detallado de la reforma tributaria de 1990 se puede encontrar en Labán y Larraín (1995).

de 1958. Sin embargo, en agosto y después en septiembre, que fue el mes de las elecciones presidenciales, el tipo de cambio se mantuvo constante en 0,808 escudo. En octubre y noviembre (el 4 de noviembre asumió el mando el nuevo presidente) hubo dos pequeñas devaluaciones, en las que la tasa de cambio aumentó a 0,809 y 0,830 escudos, respectivamente. Por último, en diciembre de 1958 hubo una fuerte devaluación de 18% respecto a noviembre del mismo año, la que evidenció el ajuste insuficiente de la tasa cambiaria hasta antes de asumir el nuevo gobierno. Esta dinámica de las devaluaciones parece indicar un esfuerzo por parte del gobierno de Ibáñez para posponer el costo de corto plazo en términos de inflación y gasto agregado.

En el gobierno de Alessandri Rodríguez, pocos meses antes de las elecciones presidenciales, y pese a que las reservas internacionales eran negativas en 1964, las autoridades relajaron las restricciones a las importaciones y moderaron el crecimiento del tipo de cambio a través de sus intervenciones en este mercado, lo que se reflejó en un aumento de más del 10% de la deuda externa. Esto se puede calificar como un caso favorable al CPE de acuerdo con el segundo criterio adoptado.

Durante la administración del Presidente Frei Montalva, es el tercer criterio el que apoya la presencia de CPE en la política cambiaria. Es decir, la alteración repentina de una regla cambiaria estable, que tendió a disminuir el tipo de cambio real previo a las elecciones. La regla cambiaria que se adoptó en el gobierno de Frei Montalva fue la de un sistema de tipo de cambio programado, en donde la tasa de cambio se reajustaba periódicamente por medio de pequeñas devaluaciones. Con la aplicación de esta regla, desde abril de 1965 y hasta 1970, el tipo de cambio real no sufrió grandes fluctuaciones. Sin embargo, en junio de 1970, es decir, tres meses antes de las elecciones presidenciales de septiembre de 1970, se abandonó esta política de tipo de cambio programado o reptante, para retornar al tipo de cambio fijo nominal. Como se indica en el Cuadro N° 1, este freno repentino al aumento del tipo de cambio nominal previo a las elecciones es consistente con la teoría del CPE.

En el caso del plebiscito de octubre de 1988, el indicador que apoya la teoría del CPE también es una modificación de la regla cambiaria que significó una disminución del tipo de cambio real previo a las elecciones. A principios de 1988 se ampliaron los límites de la banda cambiaria a  $\pm 3\%$ , lo que, dado el comportamiento del tipo de cambio observado, representó una revaluación.

Finalmente, en los gobiernos de los Presidentes González Videla y Aylwin no se observa evidencia de CPE en la política cambiaria.

En resumen, un primer examen de la política monetaria, fiscal y cambiaria, apoya la tesis de que en Chile se han adoptado políticas expansi-

vas previas a las elecciones, lo que de acuerdo con la teoría del CPE indicaría al menos la intención de los gobernantes de estimular la economía con fines electorales.

### 3.5. El CPE en Chile y el problema de la sucesión

No todos los períodos electorales estudiados cumplen con uno de los requisitos en que se fundamenta la teoría del CPE, que es el de la sucesión. En efecto, esta teoría postula que los gobernantes quieren mejorar la economía del país, a la espera de que con esto ya sea su persona (si es que hay reelección) o su sucesor triunfe en las urnas. Sin embargo, los presidentes Ibáñez y Alessandri eran independientes, por lo que no tenían un claro sucesor natural. Así y todo, se encontró evidencia concordante con la teoría del CPE en el caso de estos mandatarios sin sucesión. Una interpretación de este resultado es que al gobernante saliente le interesa de todas formas irse con una buena imagen, ante la eventualidad de volver a ser candidato en elecciones posteriores (como sucedió con Alessandri en el año 1970<sup>5</sup>), o bien para proyectar una imagen positiva en la historia.

## 4. Estudio econométrico del CPE en Chile

El análisis del CPE puede ser más formal usando técnicas econométricas, que fueron aplicadas a la política monetaria como variable instrumental, al producto y a la tasa de inflación. En esta sección se resumen los principales resultados de Larraín y Assael (1995), pero no se presenta el modelo formal utilizado<sup>6</sup>.

### 4.1. Ciclo en la política monetaria

Los resultados indican que el CPE se hace presente tanto para M1, como para la emisión y el crédito interno, que tienden a crecer especial-

---

<sup>5</sup> Nótese que también hubo casos en que el gobernante murió antes de las elecciones, como ocurrió con los presidentes Aguirre Cerda y Ríos. Pero eso sucedió sólo dos meses antes de la fecha de las elecciones, por lo cual no era esperable que el reemplazante modificara las eventuales políticas consistentes con el CPE impulsadas por el equipo político y económico del gobernante fallecido.

<sup>6</sup> Quienes tengan interés en las ecuaciones estimadas y la técnica econométrica utilizada pueden remitirse al trabajo de los autores en *Cuadernos de Economía*. El período cubierto por el análisis econométrico sólo comprende 1939-1970, debido a serios problemas con los datos del gobierno de la Unidad Popular.



mente en los períodos previos a las *elecciones presidenciales*. En el caso de M1, su expansión es creciente a medida que se aproximan las elecciones presidenciales. Los resultados para el crecimiento de la emisión son similares a los que se obtuvieron para M1. En suma, las estimaciones realizadas apoyan la teoría del CPE, ya que se encuentra un aumento estadísticamente muy significativo en el crecimiento del dinero durante el año de las elecciones presidenciales.

La teoría del CPE predice no sólo una expansión del dinero previa a las elecciones sino también una contracción monetaria después de ellas para eliminar los efectos inflacionarios resultantes de la expansión anterior. Este último efecto también se verifica en Chile durante el período en estudio.

La evidencia de CPE en las *elecciones parlamentarias* es mucho más débil que en las elecciones presidenciales. Esto sugiere que los incentivos para afectar los resultados de las elecciones son menores en el caso de las elecciones parlamentarias. Y no resulta sorprendente, considerando que durante todo este período ha habido en Chile un régimen presidencial en que el poder ha estado fuertemente concentrado en el Ejecutivo.

#### 4.2. Ciclo en el producto

Los tests realizados son favorables a la existencia de ciclos regulares en el crecimiento del producto relacionados con el ciclo electoral presidencial, esto es, una aceleración en el crecimiento del producto alrededor de las elecciones. La evidencia es mucho más débil, y estadísticamente no significativa, para los comicios parlamentarios.

#### 4.3. Ciclo en la tasa de inflación

La evidencia econométrica indica —aunque en forma débil— que hay un aumento en la tasa de inflación *antes* de las elecciones presidenciales, pero *no después* de ellas. No hay evidencia de ciclo en la inflación alrededor de las elecciones parlamentarias.

### 5. Resumen y conclusiones

En un contexto en que se debe ser elegido para gobernar, las autoridades se ven incentivadas a utilizar los instrumentos a su alcance para mejorar el desempeño económico y así “complacer” al electorado y captar

más votos. Una de las predicciones de la teoría del CPE es, entonces, que habrá uso de variables “instrumentales” —tales como la política monetaria, fiscal o cambiaria— alrededor del ciclo electoral. Esto refleja, al menos, la intención de alcanzar mejores resultados económicos con la finalidad de ganar más votos.

Este trabajo ha estudiado empíricamente la presencia del ciclo político electoral en Chile durante el último medio siglo. Sus principales conclusiones se resumen a continuación.

- La evidencia apoya la presencia de manejo de variables instrumentales alrededor de las elecciones presidenciales. Esta evidencia es particularmente fuerte en el caso de la política monetaria, pues hay aumentos sistemáticos en el crecimiento del dinero cerca de las elecciones. Además de encontrarse un aumento altamente significativo del dinero cuando se considera lo ocurrido en promedio durante todo el período estudiado, también se comprueba que tal aumento fue significativo en prácticamente todas las elecciones presidenciales consideradas en forma separada.

- El estudio de la política fiscal es menos detallado que el de la política monetaria, dado que hay menor disponibilidad de datos. De todas formas, la evolución de las cuentas fiscales es consistente con la teoría del CPE, ya que en todos los gobiernos estudiados el déficit real ha aumentado, o el superávit ha disminuido, en el año de las elecciones presidenciales (exceptuando la elección de 1989). Adicionalmente, hay evidencia cualitativa de CPE en la política fiscal al ocurrir aumentos de impuestos justo después de las elecciones (pero nunca antes de ellas).

- El ciclo en la política monetaria se ha verificado en un período en el que no hubo en Chile un Banco Central independiente. La independencia del instituto emisor, que hoy existe, debería contribuir a atenuar el ciclo político económico.

- En cuanto a la política cambiaria, se establecieron tres criterios directos e indirectos que sugieren un manejo de la misma con fines electorales. En casi la totalidad de los gobiernos, al menos alguno de los indicadores utilizados apoyó la tesis de que previamente a las elecciones los gobernantes intentaron evitar, en la medida de lo posible, una devaluación o acentuación de las restricciones a las importaciones, medidas que en general se toman ya sea después de las elecciones o en los inicios de la nueva administración. Es decir, probablemente se trata de postergar para después de las elecciones los costos de corto plazo que tendría una devaluación, en particular el aumento de los precios y la disminución del gasto agregado.

- Los estudios econométricos realizados indican que —en promedio durante todo el período considerado— la tasa de crecimiento del producto ha ido en aumento desde que asume cada nuevo gobierno hasta la fecha de las próximas elecciones presidenciales. Pero aunque hay un efecto estadísticamente significativo sobre el crecimiento del producto, éste es bajo en términos reales.

- Los resultados referentes a la tasa de inflación no son determinantes, pero hay alguna evidencia de que en promedio, durante todo el período estudiado, ésta ha aumentado en el año de las elecciones presidenciales. Este aumento de la tasa de inflación ocurre antes de las elecciones y no después de ellas.

- La hipótesis de que se adoptan políticas expansivas relacionadas con el ciclo electoral se aplica incluso al caso de los gobernantes sin clara preferencia por su sucesión. La motivación de estas políticas expansivas probablemente no es la de ganar votos en las próximas elecciones. Una interpretación posible sería que al gobernante saliente le interesa de todas formas irse con una buena imagen, ya sea para dejar un buen recuerdo para la historia o para una eventual postulación futura.

- El hecho de que en Chile no se haya establecido la reelección del Presidente ha sido probablemente un factor que ha atenuado el efecto del CPE. Si la reelección fuera posible, provocaría un incentivo mayor para estimular la economía en los períodos preeleccionarios.

- La existencia del CPE es mucho más débil en las elecciones parlamentarias que en las presidenciales. Este resultado es bastante razonable si se considera que durante todo el período en estudio Chile ha tenido un régimen presidencial, por lo que en este tipo de elecciones hay más beneficios esperados en juego y, en consecuencia, el incentivo para emprender acciones que aumenten la probabilidad de ganar resulta mayor.

- Es posible, sin embargo, que en el futuro aumente la percepción de los beneficios en juego en las elecciones parlamentarias, y en consecuencia que se observen con mayor fuerza signos del CPE alrededor de las mismas. Si esto ocurriera, la frecuencia del CPE sería mayor si la fecha de las elecciones parlamentarias no coincide con la fecha de las elecciones presidenciales. Es así como la coincidencia de las elecciones presidenciales y parlamentarias sería algo deseable, no sólo en términos de eficiencia del proceso, sino también para mitigar el CPE.

- Por último, mientras más largo sea el período presidencial, el beneficio del uso de instrumentos económicos para afectar el resultado electoral será mayor. Es razonable pensar entonces que un período presi-

dencial más largo tendería a acentuar el ciclo político económico, aunque, por otra parte, lo haría menos frecuente.

- Algunas de las conclusiones de este trabajo podrían ser de utilidad en el actual debate parlamentario sobre el mandato presidencial y la periodicidad de las distintas elecciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alesina, A. (1987). "Macroeconomic Policy in a Two-Party System as a Repeated Game". *Quarterly Journal of Economics*, 102 (agosto), pp. 651-678.
- . (1988). "Macroeconomics and Politics". NBER Macroeconomic Annual, MIT Press, pp. 13-61.
- y Sachs, J. (1987). "Political Parties and the Business Cycle in the United States, 1948-1984". *Journal of Money, Credit and Banking*, 20 (febrero), pp. 63-82.
- . (1989). "Political and Business Cycles in Industrial Democracies". *Economic Policy*, 8, pp. 55-98.
- ; Cohen, G. D.; y Roubini, N. (1991). "Macroeconomic Policy and Elections in OECD Democracies". NBER, *Working Paper*, N° 3830 (septiembre).
- Assael, P. y Larraín, F. (1994). "El ciclo político económico: Teoría, evidencia y extensión para una economía abierta". *Cuadernos de Economía*, N° 92 (abril).
- Banco Central de Chile (1979). "Series Monetarias". Gerencia de Estudios, *Serie de Documentos Económicos*, N° 1, julio.
- . Boletines mensuales. Varios números.
- . Memoria anual. Varios números.
- Barro, R. (1977). "Unanticipated Money Growth and Unemployment in the United States". *American Economic Review*, N° 67 (febrero), pp. 101-115.
- Cortés, H. (1984). "Lecciones del pasado, recesiones económicas en Chile: 1926-1982". *Cuadernos de Economía*, N° 63 (agosto), pp. 137-168.
- Cukierman, A. y Meltzer, A. (1986b). "A Positive Theory of Discretionary Policy, the Cost of a Democratic Government, and the Benefits of a Constitution". *Economic Inquiry*, Vol. 24 (julio), pp. 367-388.
- Darrigrandi, R. y Godoy, S. (1991). "El Banco Central de Chile 1926-1990, principales políticas". Pontificia Universidad Católica de Chile, mimeo.
- Fair, R. (1978). "The Effect of Economic Events on Votes for President". *Review of Economic Statistics* (mayo).
- Ffrench-Davis, R. (1973). "Políticas Económicas en Chile, 1952-1970". Centro de Estudios de Planificación Nacional.
- y Muñoz, O. (1990). "Desarrollo económico, inestabilidad y desequilibrios políticos en Chile: 1959-89". *Colección Estudios CIEPLAN*, N° 28 (junio), pp. 121-156.
- Frei, B. y Schneider, F. (1978). "An Empirical Study of Political-Economic Interaction in the United States". *The Review of Economics and Statistics*, 60 (mayo), pp. 174-183.
- Frías Valenzuela, F. (1982). *Manual de historia de Chile*. Editorial Nascimento.

- Grier, K. B. (1987). "Presidential Elections and Federal Reserve Policy: An Empirical Test". *Southern Economic Journal*, 54, pp. 475-486.
- Hibbs, D. (1977). "Political Parties and Macroeconomic Policy". *The American Political Science Review*, Vol. 71 (diciembre), pp. 1467-1487.
- Jadresic, E. (1990). "Causas y consecuencias del ajuste económico actual". Mimeo, Banco Central de Chile.
- Kramer, G. H. (1971). "Short Run Fluctuations in U. S. Voting Behaviour, 1896-1964". *American Political Science Review*, 65, pp. 131-143.
- Labán, R. y Larraín, F. (1995). "Continuity, Change, and the Political Economy of Transition in Chile". En R. Dornbusch y S. Edwards (editores). *Reform, Recovery, and Growth*, University of Chicago Press.
- Larraín, F. y Assael, Paola (1995). "Cincuenta años del ciclo económico político en Chile". *Cuadernos de Economía*, Año 32, N° 96 (agosto), Universidad Católica de Chile.
- Lindbeck, A. (1976). "Stabilization Policies in Open Economies with Endogenous Politicians". *American Political Science Review, Paper and Proceedings*, pp. 1-19.
- Lüders, R. (1963). "A Monetary History of Chile". Tesis de doctorado, Universidad de Chicago.
- Mac Callum, B. (1978). "The Political Business Cycle: An Empirical Test". *Southern Journal of Economics*, 44 (enero), pp. 504-515.
- Mac Rae, D. (1977). "A Political Model of the Business Cycle". *Journal of Political Economy*, Vol. 85 (abril), pp. 239-263.
- Marshall, J. (1991). "Políticas monetarias seguidas en Chile desde la creación del Banco Central". *Cuadernos de Economía*, N° 83 (abril).
- Nordhaus, W. (1989). "Alternative Approaches to the Political Business Cycle". *Brookings Papers on Economic Activity*, N° 2.
- . (1975). "The Political Business Cycle". *Review of Economic Studies*, 42, pp. 169-190.
- Panzer, J. y Paredes, R. (1989). "El rol de las consideraciones económicas en los resultados electorales: El caso del plebiscito en Chile". *Estudios de Economía*, Departamento de Economía de la Universidad de Chile, Vol. 16, N° 1 (junio).
- Peltzman, S. (1988). "Economic Conditions and Gubernatorial Elections". *American Economic Review* (marzo).
- Persson, T. y Tabellini, G. (1990). "Macroeconomic Policy, Credibility and Politics". *Fundamentals of Pure and Applied Economics*. Harwood Academic Publishers.
- Richards, D. (1986). "Unanticipated Money and the Political Business Cycle". *Journal of Money, Credit and Banking*, Vol. 18, N° 4 (noviembre).
- Rogoff, K. (1987). "Equilibrium Political Budget Cycles". National Bureau of Economic Research, *Working Paper*, N° 2428 (noviembre).
- y Sibert, A. (1988). "Equilibrium Political Business Cycle". *Review of Economic Studies*, 55 (enero), pp. 1-16.
- Roubini, N. y Sachs, J. (1989). "Political and Economic Determinants of Budget Deficits in the Industrial Democracies". *European Economic Review*, N° 33, pp. 903-993.
- Soh, Byung Hee (1986). "Political Business Cycles in Industrialized Democratic Countries". *Kyklos*, 39 (enero), pp. 31-46.
- Stigler, G. J. (1973). "General Economic Conditions and National Elections". *American Economic Review, Papers and Proceeding*, 63, pp. 160-167.
- Tufte, E. (1978). "The Political Business Cycle: An Empirical Test". *Southern Economic Journal*, Vol. 44 (enero), pp. 504-515.

- Tufte, E. (1978). "Political Control of the Economy". Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- U. S. Department of Commerce. *Statistical Abstract of the United States*. Varios números.
- Villalobos, S.; Silva, O.; Silva, F.; y Estellé, P. (1974). *Historia de Chile*. Editorial Universitaria.
- Zahler, R. (1978). "La inflación chilena". En *Chile 1940-1975, treinta y cinco años de discontinuidad económica*. Instituto Chileno de Estudios Humanísticos. □

**LA MODERNIZACIÓN DE UN PARTIDO POLÍTICO:  
LA CDU DE ALEMANIA FEDERAL Y  
EL LIDERAZGO DE HELMUT KOHL\***

**Carlos Huneeus**

Este artículo analiza la forma en que Helmut Kohl modernizó en Renania-Palatinado un partido tradicional de *Honoratioren* (notables). Esto se logró a través de cuatro grandes transformaciones: la renovación de la elite del partido, la construcción de un aparato partidario fuerte con un alto número de miembros, la renovación del programa del partido y la alianza estratégica con el FDP. Estas transformaciones, llevadas a cabo por Kohl a nivel del Land a mediados de los años 60, fueron aplicadas a nivel federal después de 1973 cuando fue elegido presidente de la CDU. Desde entonces se han convertido en constantes de su liderazgo. Una mirada detenida a la carrera de Kohl en Maguncia es iluminadora no sólo respecto de su pasado, sino también de su presente y futuro.

---

CARLOS HUNEEUS, Ph. D., Universidad de Heidelberg (Alemania). Profesor del Instituto de Ciencia Política, Pontificia Universidad Católica de Chile.

\* Este artículo forma parte de una investigación más amplia, que ha sido posible con una beca de la Fundación Humboldt. Mi trabajo ha sido facilitado por la eficaz ayuda de diversos colaboradores de la biblioteca y del archivo de la Fundación Konrad Adenauer en St. Augustin, especialmente de Ewa-Maria Lakmann. Numerosas entrevistas en Bonn me han servido mucho para preparar este trabajo, especialmente las que tuve en varias ocasiones con Wolfgang Gibowski y Wolfgang Bergsdorf. Los comentarios de Mario Caciagli y de Gerd Languth a una versión anterior del trabajo me ayudaron a corregir algunas debilidades en mi argumentación. Naturalmente, la responsabilidad del contenido del artículo es mío. A todos agradezco la cooperación.

*Estudios Públicos*, 68 (primavera 1997).

**Y** digo esto aquí en forma responsable. En beneficio de la unidad he apoyado a Kohl como candidato a canciller federal, aun cuando estoy plenamente consciente de sus limitaciones. Él nunca será canciller federal. Es absolutamente incapaz, carece del carácter y de las habilidades intelectuales y políticas para ello. Él carece de todo.

(Discurso de Franz Josef Strauss ante la Juventud de su partido, el CSU, noviembre de 1976<sup>1</sup>).

Mucho se discute sobre la crisis de los partidos y de las dificultades que tienen de cumplir sus funciones a fines del siglo XX. El fracaso y desaparición de diversos partidos en América Latina y Europa proporcionan bastantes argumentos a favor de esa interpretación. Sin embargo, también hay experiencias exitosas de partidos políticos que logran mantenerse durante décadas con un gran apoyo electoral, superando muy serios escollos. Es importante analizar no sólo por qué fallan algunos partidos, sino también cómo han conseguido algunos partidos mantener su fuerza en una época tremendamente difícil para la vida de estas organizaciones políticas.

Para comprender los éxitos y fracasos de un partido, es necesario examinar detenidamente el rol que juega el liderazgo político. En un proyecto detallado y comprehensivo de investigación comparada, Janda y sus colaboradores concluyeron que el estudio de los partidos exige una comprensión más profunda de los procesos internos de toma de decisiones. "Los cambios en los partidos no 'ocurren simplemente'", señalan, "y los líderes y las facciones pueden, indudablemente, hacer la diferencia"<sup>2</sup>. La literatura sobre partidos políticos ha prestado escasa atención al papel del liderazgo como explicación de sus éxitos y fracasos. Se ha prestado aún menos atención al rol que juegan los presidentes o secretarios generales. Hay varias razones para esta omisión.

En primer lugar, el clásico estudio de Michels sobre los partidos tuvo una postura muy crítica hacia los dirigentes. En la segunda parte de su obra *Political Parties* (una sección que lleva el sugerente título de "Tendencias autocráticas de los líderes políticos")<sup>3</sup>, Michels culpa a los líderes de muchas de las tendencias oligárquicas de los partidos que describe en la primera parte del libro. Michels ha tenido una profunda influencia en

<sup>1</sup> El texto completo del discurso fue reproducido por el semanario *Der Spiegel* N° 49, 29 de noviembre de 1976.

<sup>2</sup> Robert Harmel, Ok Heo, Alexander Tan y Kenneth Janda (1995), p. 18.

<sup>3</sup> Robert Michels (1962). Versión original en alemán 1911.



merosos analistas que continúan considerando a los líderes de colectividades políticas como agentes que subordinan los intereses del partido a su propia agenda personal<sup>4</sup>. Desde esta perspectiva, pocos analistas han querido estudiar la influencia de los dirigentes en el desarrollo de los partidos.

Aún más, hay una escasez general de marcos analíticos que ayuden a comprender el rol de los individuos en la política. La teoría de Weber sobre “liderazgo carismático” pretende ser aplicable solamente a personalidades excepcionales que actúan en circunstancias altamente inusuales, como por ejemplo durante una revolución<sup>5</sup>. Estas restricciones constituyen serias limitaciones para la aplicabilidad del concepto, deficiencia que se refleja en la escasa literatura al respecto<sup>6</sup>. Se necesitan marcos teóricos que permitan analizar el rol de políticos que pueden no llenar los requisitos de un “líder carismático” weberiano, pero que, sin embargo, ejercen gran influencia en el destino de sus partidos.

En tercer lugar, la vasta literatura existente acerca de partidos políticos tiende a destacar variables estructurales por sobre el liderazgo y las personalidades<sup>7</sup>. Buena parte de esa literatura ha estado centrada en las características sociales de los votantes, y se ha estudiado mucho más la influencia de variables sociales, culturales y demográficas sobre la estabilidad o la transformación de los partidos que el papel de los líderes. Por ejemplo, existe actualmente una vasta bibliografía que trata acerca de la manera en que surgen los partidos como reflejo de las divisiones sociales<sup>8</sup>. Estas obras están enfocadas hacia la incuestionablemente importante relación entre el apoyo electoral y la fuerza de los partidos, pero, por lo mismo, descuidan otros elementos igualmente importantes y relacionados como son la organización y el liderazgo de los partidos<sup>9</sup>.

---

<sup>4</sup> Un estudio clásico es el de Seymour Martin Lipset, Martin Trow y James Coleman (1956).

<sup>5</sup> Hay un amplio número de obras sobre el concepto de Weber de “carisma”. Véase, por ejemplo, Luciano Cavalli (1981); Günter Roth (1979), pp. 119-143; Günter Roth (1987), obra cuya primera parte se titula “Charisma and Patrimonialism Today”. Para el tratamiento que da Max Weber al concepto de carisma, por supuesto véase *Economy and Society* (1978), parte primera, capítulo I “Basic Sociological Terms”, pp. 3-55.

<sup>6</sup> Excepciones importantes son Lewis Edinger (ed.) (1967), y Dankwart Rustow (ed.) (1970). Un estudio más reciente es el de Ghuita Ionescu (1991).

<sup>7</sup> Véase, por ejemplo, Giovanni Sartori (1976).

<sup>8</sup> La obra clásica es, sin duda, la de Seymour Martin Lipset y Stein Rokkan (1967).

<sup>9</sup> El conocimiento de la organización de los partidos es, de hecho, la clave para explicar las continuidades y los cambios dentro de partidos que no son una función de desarrollos sociales más generales. Sin embargo, hay relativamente pocas obras que intenten integrar tanto la perspectiva de la división como la de la organización. Una excepción es la obra de Herbert Kitschelt (1994).

En cuarto lugar, debido a que muchos destacados líderes de partidos han llegado a ser presidentes o primeros ministros, los cientistas políticos dedicados al estudio del liderazgo han tendido a abocarse sólo al período de su administración, cuando estos líderes están a cargo del gobierno. Ionescu, por ejemplo, sigue este patrón en su estudio sobre Adenauer y Thatcher<sup>10</sup>. Al hacer dicho análisis, pasa por alto el hecho de que un liderazgo partidario firme constituye la base del poder y la autoridad del jefe de gobierno. Cuando el nexo con el partido se pierde o debilita, la autoridad del gobierno se desgasta y, en algunos casos, llega a colapsar. Este fenómeno es especialmente claro en los sistemas parlamentarios, donde el jefe de gobierno es asimismo el líder del partido<sup>11</sup>.

### Liderazgo y modernización de los partidos

El prestar poca atención a los líderes de partidos significa descuidar uno de los factores más importantes que explican el destino de un partido. Si ocurre que el partido está en el poder, este descuido torna imposible comprender cómo las debilidades de su líder pueden minar la administración del ejecutivo y, en algunos casos, afectar incluso la estabilidad política cuando los líderes son especialmente débiles. En un trabajo previo sobre la Unión de Centro Democrático (UCD) en España, mostré cómo las deficiencias de liderazgo de Adolfo Suárez (el primer presidente de la UCD y el primer presidente del país después de Franco) fueron un factor crucial para explicar la crisis de ese partido y su posterior desaparición, las que incluso amenazaron la estabilidad misma del nuevo régimen democrático<sup>12</sup>.

En síntesis, los líderes son importantes tanto para los partidos como para la política. Pocos casos nos brindan una oportunidad tan rica de estudiar la influencia de los líderes al interior de sus partidos y en el contexto de la política en general como el de Helmut Kohl. Si el estudio del caso de Suárez es ilustrativo de la forma en que un líder débil puede debilitar a su propio partido e incluso precipitar su caída, un estudio sobre Kohl revela cómo un líder fuerte de características sobresalientes puede jugar un papel decisivo en el éxito de un partido que ha sido durante décadas la principal

---

<sup>10</sup> Ionescu (1991), capítulos I y III.

<sup>11</sup> En los sistemas presidenciales los dirigentes pueden tener otras carreras, como, por ejemplo, en el Ejército, en el caso de De Gaulle y de Eisenhower. Para un excelente análisis acerca de cómo el estilo personal de un líder influye en la administración de gobierno, véase Fred I. Greenstein (1982).

<sup>12</sup> Carlos Huneeus (1985).

organización política en Alemania. Kohl ha sido presidente de la CDU por 23 años, duración no igualada por ningún otro presidente de partido en una democracia occidental. El único líder que se le aproximó fue Felipe González, electo jefe del PSOE en España un año después de que Kohl se convirtiera en presidente de la CDU y que renunció a la dirección de su partido en el congreso de junio de 1997. Kohl ha sido un exitoso líder de partido y ha sido capaz de gobernar como canciller de Alemania durante 14 años, más tiempo que González, quien fue electo algunas semanas después que Kohl pero derrotado por José María Aznar, líder del Partido Popular, en las elecciones del 3 de marzo de 1996. En el otoño de 1996, Kohl había gobernado por más tiempo que Konrad Adenauer. Durante su larga carrera, Kohl ha debido actuar en diferentes períodos bajo presiones y restricciones muy diversas. Aún más, ha tenido éxito como líder y como político en los tres niveles de la política alemana —local, regional y federal—, proeza que demuestra su enorme habilidad para adaptarse a nuevas circunstancias. Mi argumento es que aun cuando los triunfos de la CDU no pueden reducirse al rol desempeñado por Kohl, tampoco estos triunfos pueden ser explicados sin considerar ese rol personal. Dada su influencia, es realmente sorprendente que Helmut Kohl haya sido prácticamente ignorado por los científicos políticos. Este vacío afecta no sólo el adecuado conocimiento de la CDU, sino también el desarrollo político alemán en los últimos años, e incluso décadas.

La habilidad demostrada por Kohl en la conducción del proceso de reunificación alemana, especialmente considerando sus complejidades y los peligros nacionales e internacionales que ella implicaba, ha llevado a diversos politólogos a su “descubrimiento”<sup>13</sup>. Sin embargo, estos analistas en-

---

<sup>13</sup>La siguiente cita lo ilustra: “Like his predecessor, Helmut Schmidt, Kohl is a political pragmatist. Unlike Schmidt, he did not have, until the collapse of East Germany and the beginning of the unification movement in 1989-1990, the reputation as a crisis manager or innovative political leader” [“Tal como su predecesor, Helmut Schmidt, Kohl es un político pragmático. A diferencia de Schmidt, no se le conocían, hasta el colapso de Alemania Oriental e inicios del movimiento de reunificación en 1989-1990, sus habilidades en el manejo de crisis ni como dirigente político innovador”], David P. Conradt (1993), 5a edición, p. 154. Lo más notable de esta descripción es que ella corregía las declaraciones aparecidas en ediciones previas anteriores a 1989, en las cuales su deficiente reputación como dirigente era considerada un hecho que no requería mayores explicaciones. Por ejemplo, la tercera edición (1986, p. 168) dice: “Like his predecessor, Helmut Schmidt, Kohl is a political pragmatist. Unlike Schmidt, he did not have the reputation as a crisis manager or innovative political leader” [“Tal como su predecesor, Helmut Schmidt, Kohl es un político pragmático. A diferencia de Schmidt, no tenía reputación por sus habilidades en el manejo de crisis ni como dirigente político innovador”].

frentan dos problemas que guardan relación entre sí. Primero, que Kohl habría sido incapaz de liderar exitosamente la reunificación de Alemania sin haber tenido, de partida, un fuerte control sobre el partido y la total lealtad del grupo parlamentario (*Fraktion*), y, segundo, que sus habilidades políticas no constituyeron sorpresa alguna para aquellos que lo conocían bien y que no lo habían subestimado. Aquellos que se habían convertido en sus “nuevos descubridores” y que de improviso se vieron forzados a reinterpretar una carrera política que previamente habían descrito como llena de “fallas” y “fracasos”<sup>14</sup>.

Este artículo se propone analizar un aspecto específico del liderazgo de Kohl: su rol como dirigente de partido. Deseo destacar los elementos de continuidad dentro de su carrera concentrándome en sus inicios en Renania-Palatinado, el Land (o estado federado) donde Kohl inicialmente desarrolló las estrategias políticas que lo llevarían a la presidencia de la CDU en 1966 y que le permitirían convertirse en Ministro Presidente en 1969. El nivel de estado federado es crucial para entender a la CDU como un todo, debido a que el partido es un reflejo de la estructura federal del país. De hecho, las carreras políticas de muchos de los líderes más relevantes de posguerra se iniciaron al nivel del Land. Por ejemplo, Adenauer fue originalmente alcalde de Köln, y Willy Brandt fue alcalde de Berlín antes de convertirse en presidente del SPD y luego en canciller federal<sup>15</sup>. (De hecho, solamente Erhard no tuvo experiencia previa a nivel del Land).

La carrera política de Kohl gira en torno a las habilidades que desarrolló como dirigente de la CDU en Renania-Palatinado: la clave de sus futuros éxitos radica en sus tempranos inicios en Maguncia, la capital de este estado federado. Fue aquí que Kohl transformó a la CDU de un partido de *Honoratioren* a un partido moderno y, al hacerlo, lo ayudó a lograr un éxito electoral considerable. Su administración modernizó este Land predominantemente agrícola, proporcionándole una base industrial importante, e integrándolo completamente a la moderna economía alemana.

Sus adversarios a menudo se refieren a él como a un político “provinciano”, pero al hacerlo aluden a uno de los principales recursos de su repertorio político: el haber sido un hombre fuerte (barón) en un estado federado en un momento en que la CDU carecía de personalidades vigorosas que pudieran llenar el vacío político dejado por Adenauer. Fue en “la

---

<sup>14</sup> Va más allá de la esfera de este estudio explicar el contraste entre la fascinación que Helmut Schmidt producía entre los científicos políticos *vis-à-vis* la relativa falta de atención que éstos le prestaban a Kohl, quien derrotó a Schmidt.

<sup>15</sup> G. Pridham (1977).

provincia” donde Kohl acumuló los recursos políticos que lo llevaron a la dirección del partido en 1973, después de obtener la mayoría absoluta en la elección de Landtag de 1971 en que resultó electo como ministro presidente, desempeño que sobrepasó en 1975 al obtener una victoria sin precedentes con el 53,9% de los votos, el porcentaje más alto de apoyo electoral en la historia de la CDU<sup>16</sup>.

Los líderes de partidos son esenciales para la formación y desarrollo de sus respectivas colectividades<sup>17</sup>; sirven la doble función de integración y movilización. Un líder intenta reconciliar los diversos grupos e intereses existentes al interior de la organización, moviliza fuerzas para renovar los programas del partido, mejora el núcleo de dirigentes y crea las condiciones para adquirir poder y mantenerlo. Desde esta perspectiva, el liderazgo de Kohl es crucial para comprender el desarrollo de la CDU en su totalidad<sup>18</sup>.

A menudo se atribuye el éxito de la CDU a las reformas organizacionales que Kohl llevó a cabo en la década de 1970, y que fueron ejecutadas por Kurt Biedenkopf, secretario general del partido, entre 1973 y 1977. Sin embargo, falta destacar en esta historia el hecho de que la transformación de la CDU no se inició repentinamente a nivel federal en la década de 1970; las reformas fueron simplemente una continuación de los esfuerzos emprendidos por Kohl en su propio Land durante los años 60. Ninguna interpretación de los logros de la CDU podrá ser completa sin un conocimiento cabal de este período formativo temprano.

En efecto, Kohl modernizó la CDU en su propio Land antes de encabezar la modernización del partido a nivel federal. Esto le permitió contar con una organización partidaria eficiente que le brindó importantes triunfos políticos, amén de convertirse en el modelo para reformas posteriores a nivel federal. Probablemente Kohl no fue el primer político del Land que intentó modernizar a la CDU, pero fue el único que logró convertirse en presidente de la CDU a nivel federal y mantener con éxito este cargo por tanto tiempo.

---

<sup>16</sup> Sólo los ministros presidentes de la CSU Alfons Goppel y Franz Josef Strauss lo superaron en Baviera en las elecciones desde 1970 en adelante. En 1974, la CSU obtuvo el 62,5%. Los resultados se encuentran en Claus A. Fischer (ed.) (1990), I tomo, p. 238.

<sup>17</sup> Angelo Panebianco (1991), pp. 114-115.

<sup>18</sup> La carrera política de Kohl está íntimamente entrelazada con la historia de la CDU, y él encaja fácilmente con la descripción de Panebianco de un “burócrata con funciones representativas”. Cf. Panebianco (1991), pp. 439-440.

### Cuatro cambios para modernizar el partido

Este artículo analizará la forma en que Kohl, en Renania-Palatinado, transformó un partido tradicional de *Honoratioren* en lo que Caciagli llama “*partito di iscritti*” (partido de afiliados o inscritos)<sup>19</sup>. Luego de definir el concepto de modernización y especificar lo que éste implica, examinaré la literatura de ciencia política disponible sobre Kohl y describiré brevemente su carrera política. El núcleo del artículo está constituido por el análisis de los principales aspectos de la modernización de la CDU en Renania-Palatinado.

Análiticamente se pueden distinguir cuatro grandes cambios necesarios para modernizar un partido de *Honoratioren* (notables)<sup>20</sup>. En primer lugar, había que promover una fuerte renovación de los dirigentes, con el fin de reemplazar a los *Honoratioren* por jóvenes que le dieran fuerza al partido y auxiliaran a Kohl en sus futuras luchas políticas. En segundo lugar, había que crear una organización del partido con un sólido aparato burocrático, con funcionarios pagados dedicados a tiempo completo al trabajo partidario y con una muy alta afiliación para darle apoyo político a esa organización. Con el fin de asegurar la eficiencia y transparencia de este aparato partidario, debían crearse canales claros y expeditos para que los militantes participaran en la toma de decisiones del partido y pudieran controlar el trabajo de los funcionarios y los dirigentes.

En tercer lugar, el núcleo programático tenía que ser reformulado para permitir al partido encarar los nuevos desafíos políticos y culturales producidos por el fuerte y prolongado crecimiento económico y la modernización social a nivel federal y del Land, pero manteniendo la fidelidad a la tradición doctrinaria<sup>21</sup>. En cuarto lugar, el nuevo partido debía ser “elegible” (*regierungsfähig*), lo que significaba contar no sólo con una amplia base electoral, sino también disponer de un aliado estratégico que le permitiera obtener una mayoría absoluta. Kohl estaba consciente de que era virtualmente imposible que un solo partido lograra una mayoría absoluta en una democracia parlamentaria basada en un sistema electoral de representación proporcional. Adenauer la obtuvo en 1957, pero sólo bajo circunstancias excepcionales. Kohl sostuvo que para la CDU/CSU era vital una alian-

<sup>19</sup> Mario Caciagli (1985), pp. 30-57; y Mario Caciagli (1995), pp. 153-170.

<sup>20</sup> Sobre la modernización de la CSU, véase Alf Mintzel, *Die CSU. Anatomie einer konservativen Partei 1945-1972* (1978).

<sup>21</sup> Los principales discursos programáticos de Kohl sobre la plataforma del partido han sido recopilados en el libro de Peter Hintze y Gerd Languth (eds.) (1993).

za estratégica con un tercer partido si quería acceder al poder<sup>22</sup>. Este aliado sería el FDP (Partido Liberal Demócrata), y Kohl desarrolló una constante política de acercamiento programático y de vinculación personal con sus principales dirigentes.

Para alcanzar esos cuatro objetivos, Kohl desarrolló un tipo de liderazgo basado en un estilo político que buscaba maximizar el uso de los recursos institucionales, lo mismo que sus considerables habilidades personales. Kohl entendía ambas dimensiones —la personal y la institucional— no sólo como compatibles, sino como necesariamente complementarias. El mero fortalecimiento de la dimensión institucional del partido lo habría convertido en una organización fría y austera, incapaz de motivar a sus afiliados, alejando al dirigente de las bases y debilitando así severamente la calidad de la política. Kohl sostenía que las relaciones personales debían ser esenciales para el partido con el fin de motivar a sus miembros como en una familia o *Heimat*. Es indudable que una de las habilidades esenciales de Kohl es mantener relaciones personales con centenares de dirigentes y miembros del partido, y a lo menos un observador opina que su fortaleza dentro de éste se basa en “una red de relaciones personales con lealtades recíprocas”<sup>23</sup>.

Kohl luchó exitosamente por cada una de esas cuatro transformaciones durante su período en Renania-Palatinado, consolidando así su posición como líder regional con aspiraciones muy legítimas de dirigir a la CDU a nivel nacional. De hecho, las reformas llevadas a cabo en Maguncia sentaron la base para su elección como líder de la CDU y, más tarde, como canciller. Es interesante constatar que, más adelante, Kohl, en su calidad de líder del partido en Bonn, impulsó estas mismas cuatro transformaciones cuando lideraba la modernización de la CDU a nivel federal.

### Opiniones de los científicos políticos sobre Helmut Kohl

Los científicos políticos han prestado mucha atención al tema del rol del liderazgo en la política alemana<sup>24</sup>. Sin embargo, con sólo algunas ex-

<sup>22</sup> La CSU (Unión Socialista Cristiana) es el partido hermano de la CDU en Bavaria. La CDU y la CSU normalmente han actuado, aunque no siempre, como un bloque unificado.

<sup>23</sup> Gerd Langguth (1993), p. 15.

<sup>24</sup> Aunque no faltan estudios acerca del liderazgo, la mayoría de ellos han tendido a enfocarse en sus elementos “carismáticos”, a través de figuras excepcionales a las que les toca asumir un papel crucial en un momento determinado. Por lo menos un estudio reciente sobre partidos políticos desde una perspectiva comparativa ha reconocido la importancia del liderazgo. Robert Harmel, Uk Heo, Alexander Tan y Kenneth Janda (1995), pp. 1-33.

cepciones<sup>25</sup>, los estudios disponibles se han concentrado en el papel desempeñado por Konrad Adenauer<sup>26</sup> y Kurt Schumacher (el primer presidente de posguerra del SPD) en la construcción y consolidación de la democracia de posguerra<sup>27</sup>.

La bibliografía sobre Helmut Kohl es, comparativamente, muy reducida. Hay algunos notables análisis de su liderazgo nacional como canciller federal, pero no como dirigente de la CDU<sup>28</sup>. En efecto, los libros sobre Helmut Kohl se pueden contar con los dedos de una mano y ninguno ha sido escrito por científicos políticos, sino por historiadores<sup>29</sup>, o periodistas como Werner Filmer y Heribert Schwan<sup>30</sup>.

Los estudios monográficos sobre los partidos políticos alemanes sencillamente ignoran a Kohl, como si él nada tuviera que ver con el desarrollo de la CDU en los años 70 y 80<sup>31</sup>. Peter Haungs, probablemente el más destacado experto en la CDU, ni siquiera menciona a Kohl en sus numerosos trabajos sobre el partido<sup>32</sup>. Otras obras sobre la CDU, tales

<sup>25</sup> Véase William E. Paterson (1981), pp. 3-17. Paterson analiza los problemas que enfrentó Helmut Schmidt para mantener el apoyo del partido a su gestión. En esa época el partido era dirigido por Willy Brandt después de su renuncia en 1974 a la dirección del Gobierno.

<sup>26</sup> Peter H. Merkl (1981), pp. 7-25; Arnold J. Heidenheimer (1960).

<sup>27</sup> Lewis Edinger (1963).

<sup>28</sup> Véanse, por ejemplo, Stephen Padgett (ed.) (1994); Wolfgang Jäger (1994), especialmente pp. 40-62; y para los primeros años, Peter Haungs (1986a), pp. 44-66.

<sup>29</sup> Werner Masser (1990).

<sup>30</sup> Werner Filmer y Heribert Schwan (1990, versión actualizada de la edición original de 1985). Ésta es una fuente indispensable para conocer la carrera política de Kohl. También hay varias obras de periodistas: Reinhard Appel (ed.) (1990). Hay interesante información sobre Kohl como canciller federal en el libro del periodista del *Bild Zeitung*, Mainhard Graf von Nayhauss (1986). Un buen retrato de Kohl hace la editora del semanario *Die Zeit*, Marion Grafin Donhoff (1992). Incluso periodistas que han criticado duramente a Kohl han reconocido que ha dejado una huella profunda en la política alemana. Este reconocimiento es implícito desde el momento en que han presagiado en varias oportunidades "el término de la era Kohl". Véase *Der Spiegel* N° 49 (1993), cuyo título de cubierta es "Kohl Macht verfallt: Das Ende einer Ära". Véase también el libro del periodista del *Bild Zeitung*, Wolfram Bickerich, titulado *Der Enkel: Analyse der Ära Kohl* (1995). De hecho, el "fin de la era Kohl" había sido proclamado mucho antes, por ejemplo, en "Das Ende der Ära Kohl", de W. Hertz-Eichenrode, publicado en *Die Welt* (1979); o "Die Ära Kohl geht zu Ende", *Quick* (1979), reproducido en la compilación de Bernhard Vogel, *Das Phänomen: Helmut Kohl im Urteil der Presse 1960-1990* (1990), pp. 177-178.

<sup>31</sup> La literatura sobre partidos políticos alemanes es abundante. Véanse, por ejemplo, a Alf Mintzel y Heinrich Oberreuter (eds.) (1990); Alf Mintzel (1987), pp. 221-240; Stefan Immerfall (1992), pp. 172-189; Stefan Immerfall (1994), pp. 480-492.

<sup>32</sup> Véase, por ejemplo, el artículo de Haungs en el libro compilado por Han-Joachim Veen (1983). Escribiendo en 1989, cuando Kohl ya había sido presidente de la CDU por más de 16 años y canciller durante siete años, Haungs resume el desarrollo histórico del partido en términos de varias etapas que no dan cuenta del impacto de Kohl en el desarrollo del partido.



como el libro de Schönbon<sup>33</sup> o el de Schmid<sup>34</sup>, tampoco consideran el rol desempeñado por Kohl. El estudio minucioso que realizan estos especialistas de los principales aspectos organizativos del partido, ilustrado con abundantes datos electorales y de afiliados, omite la cuestión de cómo se lograron los cambios en estas esferas sin que el liderazgo haya jugado un rol en este proceso.

Los logros más espectaculares de la CDU desde la década del 70 —su modernización organizativa y el formidable crecimiento del número de afiliados— son unánimemente reconocidos por los analistas como la base de la fortaleza del partido, pero el mérito de tales logros ha sido atribuido a sus secretarios generales y no al presidente del partido. Clay Clemens<sup>35</sup> afirma que la modernización de la CDU es el resultado de la gestión de sus secretarios generales Kurt Biedenkopf (1973-1977), que inició esta tarea, y Heiner Geissler (1977-1989), que la continuó. Estas obras incluso sugieren que Kohl tenía una actitud crítica frente a esas reformas<sup>36</sup>. Clemens olvida, sin embargo, que fue Kohl quien propuso la modernización del partido como una tarea indispensable para volver al poder que había perdido en 1969. Aún más, ese objetivo no lo planteó como algo nuevo, sino como una continuación a nivel federal de una tarea más amplia que ya había iniciado exitosamente en su propio Land.

La falta de atención prestada al liderazgo de Kohl es inexplicable dada su larga y exitosa carrera política, marcada por importantes constan-

---

Hablaba de "etapas positivas", tales como la del "período de Adenauer en la década de 1950", lo mismo que de "etapas problemáticas" tales como la de los años 60 cuando la CDU estaba en la oposición, y también durante la última parte de la década del 70. Véase Peter Haungs (1990) pp. 158-198. La cita es de la página 165. Véase también Peter Haungs (1983), pp. 9-194; Peter Haungs (1984), pp. 30-43; Peter Haungs (1991), pp. 113-23. Haungs nos aporta un buen resumen de la biografía política de Kohl en su artículo incluido en la compilación de Walther L. Bernecker y Volker Dotterweich (1982), pp. 26-36.

<sup>33</sup> Wulf Schönbohm (1985).

<sup>34</sup> Josef Schmid (1990).

<sup>35</sup> Clay Clemens (1994), pp. 28-51.

<sup>36</sup> Clemens subestima groseramente la influencia de Kohl. Por ejemplo, al analizar el funcionamiento de los congresos de la CDU, simplemente hace suyos comentarios críticos de prensa: "Despite debate over programmatic statements, the desire for order remained strong: one observer even compared a 1970s congress to that of an East bloc communist party, noting 'a similar absence of fundamental conflict, well-driller enthusiasm during and after the chairmans keynote speech, and reverence and awe for the blue-suited leadership'" ["No obstante el debate sobre las declaraciones programáticas, había un fuerte deseo de orden: incluso un observador comparó un congreso de la década de 1970 con uno del partido comunista del bloque oriental, advirtiendo 'una similar ausencia de un conflicto fundamental, un estudio entusiasmo durante y después del discurso del presidente, y deferencia y temor reverencial por la dirigencia vestida de azul'"]. Clemens, "The Chancellor as Manager", p. 41, citando al *Financial Times* de 11 marzo 1981.

tes, tanto en el Land como a nivel federal<sup>37</sup>. Aun cuando Kohl fue derrotado en la elección de canciller de 1976, obtuvo la segunda más alta votación en la historia de la CDU: 48,6%. (Adenauer logró la más alta votación en 1957 cuando ganó la mayoría absoluta.) Finalmente se convirtió en canciller en 1982<sup>38</sup>, y desde entonces ha ganado cuatro elecciones federales, derrotando a una amplia gama de candidatos del SPD<sup>39</sup>.

Durante su presidencia, la CDU logró más poder que nunca al controlar el gobierno de la mayoría de los Länder a fines de la década del 70 y comienzos de los 80. Ello le permitió al partido elegir a un demócrata cristiano como presidente federal en 1979<sup>40</sup> y 1984<sup>41</sup> con sus propios votos y, con el apoyo del FDP, a un tercer Presidente (Roman Herzog) en 1994<sup>42</sup>.

### La carrera política de Kohl

Desde su juventud, Kohl ha estado involucrado en el desarrollo de la CDU después de la guerra. Ingresó a la CDU en su ciudad natal, Ludwig-

<sup>37</sup> Kohl fue siempre la persona más joven en la política alemana en asumir cada uno de los cargos que ocupó: miembro del Landtag, jefe de bancada, presidente de partido en un Land, ministro presidente y canciller federal. Esta fue una singularidad que daba cuenta de su notable capacidad política.

<sup>38</sup> Sobre el fin del gobierno de Helmut Schmidt, véase la crónica de su portavoz, Klaus Bölling (1982).

<sup>39</sup> Ellos fueron: Hans-Jochen Vogel en 1983; Johannes Rau en 1987; Oskar Lafontaine en 1990 y Rudolf Scharping en 1994.

<sup>40</sup> Se trata del quinto presidente alemán, Karl Cartens. El primero, Theodor Heuss, era del FDP y fue apoyado por la CDU/CSU. El segundo presidente fue Heinrich Lübke, de la CDU, quien gobernó con el apoyo del FDP. Gustav Heinemann, el tercero, era del SPD, electo en 1969 con los votos del FDP. El cuarto, Walter Scheel, electo en 1974, fue un liberal que recibió el apoyo del SPD.

<sup>41</sup> Richard von Weizsäcker fue elegido en 1989 con el apoyo no sólo del FDP, sino también de buena parte del SPD.

<sup>42</sup> Franz Josef Strauss, el líder de la CSU (el partido bávaro hermano de la CDU), subestimó a Kohl y dos veces intentó minar su liderazgo. La primera vez fue después de las elecciones de 1976, cuando a propuesta de Strauss la CSU quebró la bancada con la CDU. Este paso era parte de la estrategia de Strauss en orden a crear un cuarto partido a nivel nacional con el fin de lograr para la CDU/CSU una mayoría absoluta. No obstante, Strauss se vio obligado a renunciar a este propósito luego de varias semanas de negociación con la CDU durante las cuales Kohl incluso amenazó con trasladar la CDU a Baviera. La segunda vez fue en 1979, cuando Strauss lanzó su candidatura a la Cancillería Federal. Kohl, sabiendo que el líder bávaro sería incapaz, al igual que él, de derrotar a Helmut Schmidt, permitió que Strauss cumpliera su aspiración de ser candidato a canciller. La única condición fue la de forzar una elección interna en la bancada CDU/CSU contra el ministro presidente de Baja Sajonia, Hans Albrecht, que era el candidato de la CDU. Strauss ganó la nominación, pero obtuvo el peor resultado en la elección. Luego de esa derrota, Kohl nunca volvió a ser amenazado por Strauss. Con posterioridad a la muerte de Strauss en 1988, la CSU se convirtió en un fuerte y leal partidario de Kohl. Edmund Stoiber, el ministro presidente de Bayern y anteriormente secretario general del CSU durante el período de Strauss, objeto con regularidad algunas de las políticas de Kohl. Por ejemplo, en octubre de 1993, atacó fuertemente a Kohl por su postura respecto a la unidad europea.

hafen, en 1947, cuando tenía 17 años de edad. Fue, asimismo, uno de los fundadores de la Junge Union (la organización juvenil de la CDU) en esa localidad industrial del Palatinado. En 1954, Kohl fue elegido vicepresidente de la JU (Junge Union) en Renania-Palatinado. En 1955 fue elegido miembro del Consejo Directivo del Land (Landesvorstand). En 1959 fue elegido concejal del ayuntamiento de Ludwigshafen, presidente de la CDU en la ciudad<sup>43</sup>, y diputado del Landtag (parlamento estadual).

En 1961 se le presentó a Kohl una excelente oportunidad para dar un gran salto adelante en su carrera política: ocupar el cargo de jefe de bancada (grupo parlamentario) en Renania-Palatinado<sup>44</sup>. A pesar de su juventud (tenía 31 años de edad), su candidatura no estaba en lo absoluto fuera de lugar puesto que Kohl había trabajado sistemáticamente para lograr la adhesión de sus colegas de la *Fraktion* (bancada). Él sostenía que la bancada debía ser responsable de las principales decisiones concernientes al gobierno, incluyendo la designación de los cargos ministeriales, lo cual implicaba limitar el poder del ministro presidente, Peter Altmeier. Kohl no había escondido su propósito de reemplazarlo algún día.

Como favorito se vio a Heinz Korbach, que era el candidato del ministro presidente, quien naturalmente quería a un hombre de su absoluta confianza en ese cargo. Sin embargo, Kohl logró imponerse por un voto y su triunfo fue interpretado como una derrota para Altmeier<sup>45</sup>. Luego de esa estrecha victoria, Kohl consolidó rápidamente su posición política, lo que le permitió ser elegido en 1963 como jefe de la bancada, siendo el único candidato para el cargo.

En 1964 Kohl fue elegido presidente de la CDU en la región del Palatinado<sup>46</sup>, cargo que resultó ser de enorme importancia pues le permitió formar parte del Consejo Directivo Federal (Bundesvorstand) de la CDU e iniciar su largamente esperado acercamiento a Bonn. El 5 de marzo de 1966, nuevamente logró la presidencia de la CDU en Renania-Palatinado con el 86,5% de los votos (véase Cuadro N° 1). Pese a su abrumadora mayoría, Kohl hizo un pacto con Peter Altmeier para que éste fuera nuevamente candidato a ministro presidente en las elecciones al Landtag de

---

<sup>43</sup> Es elegido jefe de su bancada en el consejo comunal de Ludwigshafen, cargo que ejerce hasta 1966, es decir, paralelamente a su labor en el parlamento del Land.

<sup>44</sup> El segundo al mando, Hermann Matthes, asumió la dirección del grupo parlamentario como jefe de bancada luego del fallecimiento de su titular, Wilhelm Boden.

<sup>45</sup> Wolfgang Hackel (1976), p. 254. Sobre esta elección, véase también el interesante informe de uno de los parlamentarios que apoyó a Kohl: Susanne Hermans-Hillesheim (1985), pp. 123-126.

<sup>46</sup> Esta es la organización más importante de la CDU en el Land, que abarca el Palatinado, en la frontera con Francia.

1967, con la condición de que le hiciera entrega del cargo en la mitad de la legislatura, es decir, en 1969, evitándose así una lucha que le crearía enemistades perjudiciales para su futuro político. Una constante del estilo político de Kohl es su habilidad para ganar desafíos políticos sin perder el apoyo de aquéllos a quienes ha derrotado.

CUADRO N° 1: ELECCIONES DE HELMUT KOHL COMO PRESIDENTE DE LA CDU EN RENANIA-PALATINADO, 1966-1972

	1966		1968		1970		1972	
	%	abst.	%	abst.	%	abst.	%	abst.
Sí	86,5	415	81,0	347	93,0	326	91,0	329
No	6,0	29	16,7	67	6,0	20	6,0	20
Abstenciones	7,0	33	3,0	14	1,0	5	3,0	9
Nulos	0,5	3	—	—	—	1	—	3
Total	100,0	480	100,0	428	100,0	352	100,0	361

Fuente: DPA, 27 de abril, 1968; *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 25 de mayo de 1970; *Die Welt*, 25 de septiembre de 1972.

En 1969, Kohl fue elegido vicepresidente de la CDU con la segunda mayoría, detrás de Gerhard Stoltenberg. Éste había sido ministro en el gobierno federal de la “Gran Coalición” (1966-1969) y era una de las grandes figuras emergentes de la nueva generación posAdenauer que podía aspirar al liderazgo de la CDU a nivel federal. En octubre de 1971 Kohl postuló a la presidencia del partido en el Congreso de Saarbrücken, pero fue derrotado por Rainer Barzel, jefe de bancada de la CDU/CSU en el Bundestag. Sin embargo, en este mismo congreso fue reelegido como primer vicepresidente de la CDU con la primera mayoría, superando esta vez a Stoltenberg, lo que reafirmó su fuerte posición en el partido<sup>47</sup>. Cuando

<sup>47</sup> Stoltenberg podría haber sido un competidor a nivel nacional, pero carecía de la energía y la voluntad de Kohl de luchar por el poder.

Barzel debió renunciar a la dirección de la CDU en 1973<sup>48</sup>, Kohl fue elegido su sucesor. En el Congreso Extraordinario del 11 y 12 de junio de ese año obtuvo el 87% de los votos, siendo el único candidato para el cargo<sup>49</sup>. Desde entonces ha sido reelegido en los siguientes diez congresos de la CDU, sin que ningún dirigente se haya atrevido a competir directamente con él, y siempre obteniendo porcentajes altísimos de aprobación, con la sola excepción del Congreso de Bremen de 1989, cuando un grupo encabezado por el ministro presidente de Baden Württemberg, Lothar Späth, desafió su posición.

Kohl ha obtenido niveles de apoyo al interior del partido muy superiores a los logrados por Ludwig Erhard —el padre del “milagro económico alemán”—, en los momentos en que era canciller federal. Erhard fue elegido presidente de la CDU en 1966 con un 75,4% de votos a favor y 15% en contra. Naturalmente que el apoyo a Kohl en los congresos no se compara con el que obtuvo Adenauer que, en tres ocasiones, fue elegido por aclamación (véase Cuadro N° 2). En su larga carrera política, que abarca casi 4 décadas, Kohl ha ido escalando posiciones sistemáticamente, casi sin enfrentar competencia. Las únicas dos excepciones, como hemos visto, fueron en 1961 en Mainz y en 1971 en Bonn<sup>50</sup>.

### Los requisitos para la modernización de un partido político

Helmut Kohl no fue el descubridor de la necesidad de la renovación de la CDU, pues ya era una aspiración de muchos jóvenes afiliados en los años 50, pero pronto se convirtió en uno de sus principales promotores. En su discurso ante el Sexto Congreso de la CDU de Renania-Palatinado celebrado en Ludwigshafen en enero de 1955, Kohl preguntó a los delegados si acaso el partido conservaba “el elan y el dinamismo” de los años 1945 a 1947<sup>51</sup>. Su propia respuesta fue que la CDU se había aburguesado, tenía

<sup>48</sup> Véase el discurso de Barzel al Bundesvorstand de la CDU, *Zur Sache. Rede vor dem Bundesvorstand*, del 12 de mayo de 1973.

<sup>49</sup> Hay información muy interesante sobre esta elección en Klaus Dreher (1972), pp. 126-144. Véase Wolfgang Jäger (1986), pp. 102-107.

<sup>50</sup> Durante sus diez años como presidente de la CDU en Renania-Palatinado, y durante sus trece años como presidente de la CDU en Bonn, Kohl nunca enfrentó ni un solo desafío a su liderazgo. La única excepción ocurrió durante el Congreso de Bremen, cuando se enfrentó a dos competidores: Geissler, el secretario general de la CDU, y Lothar Späth, un vicepresidente del partido y Ministro Presidente de Baden Württemberg. Kohl fue electo en el congreso por un amplio margen, y Späth fue totalmente derrotado ya que no logró ser reelegido como vicepresidente del partido.

<sup>51</sup> Discurso de Kohl en el Congreso de la CDU de Renania-Palatinado, Ludwigshafen, enero 1955.

CUADRO N° 2: RESULTADOS DE LAS ELECCIONES A PRESIDENTE DE LA CDU EN LOS CONGRESOS DESDE 1950 A 1994

Congreso		Votos a favor		Votos en contra		Abstención		Total votos emitidos	
Ciudad	Fecha	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
1. Goslar	20-22 oct. 1950	302	90,1	4	1,2	22	6,6	335(a)	100,0
3. Berlín	17-19 oct. 1952	302	98,4	–	–	5	1,6	307	100,0
5. Colonia	28-30 mayo 1954	aclam.							
6. Stuttgart	26-29 abril 1956	aclam.							
8. Kiel	18-21 sept. 1958	aclam.							
9. Karlsruhe	26-29 abril 1960	427	96,8	4	0,9	10	2,3	441	100,0
11. Dortmund	2-5 junio 1962	391	84,8	24	5,2	46	9,8	461*	100,0
12. Hannover	14-17 marzo 1964	452	94,6	14	2,9	12	2,5	478	100,0
14. Bonn	21-23 mayo 1966	413	74,4	80	14,6	50	9,1	548	100,0
15. Braunschweig	22-23 mayo 1967	423	94,2	16	3,6	10	2,2	449	100,0
17. Mainz	17-18 nov. 1969	386	82,1	51	10,1	33	7,0	470	100,0
19. Saarbrücken	4-5 oct. 1971	344	66,2	174	33,5	–	–	520	100,0
21. Bonn	11-12 junio 1973	520	86,7	51	8,5	29	4,8	600	100,0
23. Mannheim	23-25 junio 1975	696	98,5	5	0,7	6	0,8	707	100,0
25. Düsseldorf	7-9 mayo 1977	767	94,7	27	3,3	16	2,0	810	100,0
27. Kiel	25-27 marzo 1979	617	83,4	82	11,1	41	5,6	740	100,0
29. Mannheim	20-22 marzo 1981	689	96,1	20	2,8	3	0,4	717**	100,0
31. Colonia	25-26 mayo 1983	631	95,5	17	2,6	17	2,6	661	100,0
33. Essen	20-22 marzo 1985	667	93,7	45	6,3	15	2,1	712	100,0
35. Bonn	9-11 nov. 1987	579	80,7	88	12,3	55	7,7	717	100,0
37. Bremen	11-13 sept. 1989	571	77,4	147	19,9	20	2,7	738	100,0
1. Hamburgo	1-2 oct. 1990	943	97,8	14	1,4	7	0,8	964	100,0
3. Düsseldorf	25-27 oct. 1993	776	90,6	80	9,3	–	–	856	100,0
6. Bonn	28 nov. 1994	864	93,0	51	5,5	14	1,5	929	100,0

Notas: (a) 3 nulos y 4 votos individuales (*Einzelstimmen*)

\* 4 votos individuales

\*\* 2 votos nulos

Fuente: Calculado a partir de las actas de la CDU para cada uno de los años respectivos.

pocos militantes y carecía de ideas políticas dinámicas. Lo más notable, en su opinión, era la ausencia de una facción de izquierda<sup>52</sup>. Ese discurso fue considerado una declaración de guerra contra los barones del partido, pero Kohl repitió su ataque en 1956 en el Séptimo Congreso de la CDU del Land<sup>53</sup>.

El análisis de Kohl sobre la organización del partido era muy cierto. La CDU en Renania-Palatinado durante los años 50 constituía un buen

<sup>52</sup> Hackel (1976), pp. 243-244.

<sup>53</sup> El *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (11 de junio 1956) lo admitió en su informe sobre el congreso. Citado por Hackel (1976), p. 244.

reflejo de lo que era el partido a nivel federal: una organización política orientada básicamente a ganar elecciones, subordinada enteramente al jefe del gobierno que era, simultáneamente, jefe del partido. La organización del partido en sí estaba escasamente desarrollada debido a que no existían mecanismos formales bien establecidos que aseguraran la participación de los afiliados en la toma de decisiones y en la elección de sus dirigentes y candidatos<sup>54</sup>. Tan débil era la organización del partido, que su oficina central (Landesgeschäftsstelle) no se encontraba en la capital estatal, Maguncia, sino que en la ciudad de Coblenza. El partido sufría, asimismo, a causa de una profunda brecha generacional, ya que como resultado de la guerra carecía de una generación intermedia. Sus principales dirigentes, comenzando por Peter Altmeier, que era simultáneamente presidente de la CDU en el Land y Ministro presidente, habían iniciado su carrera política en la República de Weimar y vivido la experiencia del nacionalsocialismo y la guerra.

A continuación examinaremos las cuatro transformaciones que Kohl estimaba cruciales para convertir un partido de *Honoratioren* en un partido de masas moderno: la renovación de la elite dirigente, la organización de un fuerte aparato partidario con una gran afiliación, la renovación programática y la política de alianza estratégica con el FDP<sup>55</sup>.

### 1. La renovación de los cuadros dirigentes

Kohl fue logrando este objetivo en etapas sucesivas mediante la ubicación gradual de sus aliados en cargos claves dentro del partido, en la bancada, en el Bundestag (Parlamento Federal) y en el gobierno del Land. Cada uno de estos nombramientos implicó una lucha política interna con los *Honoratioren*.

El primer paso en esa dirección se tomó en 1956 con la elección de Heinrich Holkenbrink como presidente regional de la JU (Landesvorsitzende), con Kohl como su vicepresidente<sup>56</sup>. La JU constituye una de las orga-

---

<sup>54</sup> Schönbon, en *Die CDU*, describe la débil organización de la CDU en tiempos de Adenauer. Argumenta que la CDU comenzó a modernizarse sólo a fines de los años 60, especialmente durante el período del secretario general Bruno Heck (1967-1971). Véase también Hans-Otto Kleinmann (1993), pp. 258 y ss., que describe las debilidades de la CDU después de Adenauer y Erhard.

<sup>55</sup> Una interesante información sobre esta etapa de la vida política de Kohl se encuentra en la entrevista del periodista Klaus Dreher a Hanns Schreiner, quien fuera su encargado de prensa en Maguncia: "Wie alles begann", *Süddeutsche Zeitung, Magazin* N° 48 (1994), pp. 10-18.

<sup>56</sup> Hackel (1976), pp. 243 y ss.

nizaciones internas más importantes de la CDU y de allí la relevancia de esta elección para la carrera de Kohl. A continuación, Kohl y sus colaboradores se preocuparon de obtener cupos en la lista del partido para las elecciones al Landtag de 1959. Esta iniciativa fue exitosa, pues 12 de los 52 escaños que logró la CDU fueron para miembros de la JU; con estas victorias el grupo de Kohl se constituyó en la principal alternativa frente a la facción de Altmeier dentro del partido<sup>57</sup>. En las elecciones de 1963, la JU nuevamente se preocupó de conseguir una fuerte presencia en las listas electorales, aunque esta vez Altmeier se esforzó más decididamente de frenar estos esfuerzos, pues vio en ellos una seria amenaza a la base de su autoridad y poder. A pesar de esta resistencia, y aunque 20 de sus candidatos habían ocupado posiciones muy desfavorables en las listas, la JU eligió 11 representantes al Landtag<sup>58</sup>.

Un elemento importante en esta batalla era destacar a nivel federal el perfil de los candidatos de Renania-Palatinado aliados de Kohl. Éste convenció a su viejo amigo y compañero de estudios en la Universidad de Heidelberg, Bernhard Vogel (profesor asistente de ciencia política), para que se presentara en 1965 como candidato al Bundestag por el distrito de Speyer. Kohl arriesgó su carrera política para que Vogel fuera elegido: presidió la asamblea local que lo nominó, aduciendo su calidad de presidente de la CDU del Palatinado. Nuevamente se produjo una fuerte lucha entre los *Honoratioren* y la nueva generación, pero Vogel triunfó por 11 votos<sup>59</sup>. En una contienda paralela, también ganó la nominación interna para ser candidato al Bundestag el presidente federal de la JU, Egon Klepsch. Esta victoria fue significativa debido a que Klepsch derrotó al candidato que contaba con el apoyo tanto de Altmeier como de Konrad Adenauer, quien por entonces era presidente de la CDU y había enviado numerosas cartas a miembros del partido en favor de su candidato<sup>60</sup>.

En 1969 Kohl fortaleció la lista de los candidatos de Renania-Palatinado al Bundestag con destacadas figuras de fuera del Land que ocupaban importantes cargos dentro de la CDU a nivel federal. Una de ellas fue Norbert Blüm, el secretario ejecutivo de la organización de trabajadores de la CDU (Sozialausschüsse o CDA), que más tarde se convertiría en ministro del trabajo en 1982. Otra fue Richard von Weizsäcker, que será después vicepresidente del Bundestag, vicepresidente de la CDU, encargado de la

---

<sup>57</sup> *Ibidem*, p. 252.

<sup>58</sup> *Ibidem*, p. 257.

<sup>59</sup> *Ibidem*, p. 259.

<sup>60</sup> Así lo informa Klaus Dreher (1965), citado por Hackel (1976), p. 258.



Comisión Programática del partido, alcalde de Berlín y presidente federal por dos períodos (1984-1994)<sup>61</sup>.

En cuanto a la renovación de los dirigentes del gobierno del Land, Kohl recurrió a políticos que serán después destacadas figuras de la política alemana. En 1966, un año antes de las elecciones del Land de 1967, y como una manera de preparar el terreno para su propio ingreso al cargo de ministro presidente, propuso la nominación de dos nuevos ministros: Heiner Geissler, en Asuntos Sociales, y Bernhard Vogel, en Cultura<sup>62</sup>. Kohl apenas conocía a Geissler, quien no era de Renania-Palatinado sino de Baden-Württemberg, donde había sido presidente de la Junge Union y era en esos momentos diputado federal por un distrito electoral en Tübingen.

Ambos políticos desempeñarán un muy importante papel a nivel del Land y a nivel federal. Geissler desarrollará en Maguncia una política social nueva que eventualmente se convertirá en piedra angular de la llamada “nueva cuestión social” de la CDU federal. Los elementos fundamentales de esta política eran abocarse a los problemas de aquellos sectores (tales como mujeres, niños y ancianos) cuyas necesidades no eran cubiertas directamente a través de los principales acuerdos corporativistas entre los sindicatos y las empresas. La CDU adoptó la estrategia de la “nueva cuestión social” en el congreso de Mannheim de 1975, y Geissler la impulsará luego de ser elegido secretario general de la CDU en 1977, y más tarde como ministro de la juventud, familia y salud entre 1982 y 1985<sup>63</sup>. Vogel fue elegido como sucesor de Kohl en 1976 cuando este último dejó el cargo de ministro presidente para trasladarse a Bonn, a fin de ser el jefe de la oposición y preparar así su camino a la cancillería federal. Vogel se convertiría en miembro del consejo directivo de la CDU y, luego de perder el cargo en Maguncia en 1988 como resultado de la oposición interna, volvería a la política activa por iniciativa de Kohl en 1992 al asumir como ministro presidente de Turingia.

Kohl también buscó la renovación de la dirigencia en la propia bancada del Landtag. En 1967 fue nombrado como sucesor suyo en la jefatura de la bancada el economista de 38 años de edad Johann Wilhelm

---

<sup>61</sup> Para una excelente biografía de Von Weizsäcker, véase Friedbert Flüger (1990), esp. pp. 84-100. Flüger fue uno de sus más estrechos colaboradores en Berlín y en la Villa Hammerschmidt, y relata las diferencias que Von Weizsäcker tendrá más tarde con Kohl.

<sup>62</sup> Vogel describe esta invitación en su artículo “Er macht Minister” (1990), pp. 126-131.

<sup>63</sup> Véase CDU, “Neue Soziale Frage” (Zahlen, Daten, Fakten), Dokumentation vorgelegt von Staatsminister Dr. Heiner Geissler, Vorsitzender des Bundesausschusses für Sozialpolitik der CDU [“Nueva cuestión social” (citas, datos). Documentación presentada por el secretario de Estado Dr. Heiner Geissler, presidente de la Comisión Federal de Asuntos Sociales de la CDU] 5, noviembre 1975.

Gaddum, que será después su ministro de economía en el gobierno del Land. Willibald Hilf (también de 38 años), que hasta ese momento había sido secretario ejecutivo de la bancada, fue designado jefe de la Staatskanzlei.

Asimismo, Kohl incorporó a la política partidaria a Roman Herzog, una reputada e importante figura del mundo académico; éste había sido profesor de Derecho Político y director de la Escuela Superior de Administración Pública en Speyer<sup>64</sup>. Kohl apenas lo conocía, pues había estado con él sólo en dos ocasiones, una de las cuales no fue precisamente cordial, como lo ha recordado el propio Herzog<sup>65</sup>. En 1972 Kohl lo nombró ministro-representante del Land ante el Bund, convirtiéndolo así en miembro del Bundesrat. Era importante para Kohl tener a un político prominente en este cargo pues le permitía desempeñar un papel en Bonn y participar en decisiones de política internacional, un área fundamental para un político que busca construir un liderazgo nacional. En esos momentos el principal debate de política exterior se centró en los tratados con Polonia y la Unión Soviética. Estos tratados constituyeron uno de los ejes principales de la Ostpolitik de la coalición social-liberal, pero los votos de la CDU eran fundamentales para obtener las mayorías requeridas para su aprobación en el Bundesrat. El ministro de relaciones exteriores nombrado por el FDP, Hans Dietrich Genscher, no tuvo ningún reparo en negociar con Kohl, y el Bundesrat era un espléndido lugar para que Kohl continuara estrechando relaciones con él a través de la eficaz ayuda de Roman Herzog. La carrera política de Herzog incluirá, más adelante, los cargos de ministro de cultura y deportes en Baden-Württemberg de 1978 a 1980, lo mismo que de ministro del interior de 1980 a 1983. Más adelante se convertiría en miembro y luego presidente del Tribunal Constitucional, y el 23 de mayo de 1994 fue elegido presidente federal.

Kohl también designó a mujeres en altos cargos de gobierno. En 1971 nombró a Hanna-Renate Lauren, profesora de un gimnasio en Colonia, como subsecretaria en el ministerio de Vogel, siendo una de las primeras mujeres en un puesto de vital importancia para la reforma educacional. Más tarde, ella asume la dirección del ministerio cuando Vogel es elegido ministro presidente<sup>66</sup>.

---

<sup>64</sup> El gran canciller de ese plantel era el ministro presidente de Renania-Palatinado. Véase Manfred Bissinger y Hans-Ulrich Jörges (1994), pp. 74-76 y también Werner Filmer y Heribert Schwan (1994), pp. 126-131.

<sup>65</sup> Herzog lo relata en el libro de Filmer y Schwan (1994), pp. 127-128.

<sup>66</sup> Véase Hanna-Renate Laurien (1981), pp. 261-273. Más tarde Laurien será vicepresidente de la CDU y senadora y, luego, presidenta del Senado en Berlín.

La búsqueda constante de Kohl de nuevas personalidades le permitió renovar el liderazgo político cuando fue cabeza de la oposición, así como más adelante, cuando se convirtió en canciller federal<sup>67</sup>. Estas renovaciones explican por qué la edad promedio de los ministros de Kohl, luego de 13 años, no aumentó, sino que, de hecho, permaneció constante en el nivel de 1982<sup>68</sup>.

## 2. La creación de una organización partidaria moderna

La segunda transformación impulsada por Kohl fue el desarrollo de una estructura partidaria moderna, dotada de los recursos humanos y técnicos necesarios para ganar elecciones, atraer afiliados y servir de eficaz canal de comunicación entre los dirigentes y los ciudadanos. Este cambio implicaba contratar un alto número de funcionarios pagados, lo mismo que aumentar substancialmente el número de los militantes con el fin de que colaboraran en el financiamiento de esta ambiciosa tarea y sirvieran de sustento de deberes políticos más amplios. Este aumento masivo de afiliados, ampliamente reconocido por los analistas como el principal indicador de la modernización de la CDU en los años 70, ya había sido iniciado exitosamente por Kohl a nivel regional diez años antes.

Kohl comenzó a reformar y a fortalecer la organización del partido tan pronto como asumió la dirección del partido en el Palatinado en 1964. En efecto, un año después de su elección, en el Congreso de Bezirk celebrado en 1965, Kohl planteó que “un elemento clave para desarrollar un partido moderno es aumentar el número de sus funcionarios”<sup>69</sup>. Como resultado, bajo su dirección, la CDU en el Palatinado estableció una oficina con personal a tiempo completo en cada uno de sus distritos electorales. La creación de una nueva organización partidaria significó no sólo contratar personal profesional de tiempo completo, sino adoptar nuevos métodos de

---

<sup>67</sup> Kohl personalmente dirá “Siempre estoy buscando talentos”, y su habilidad para encontrarlos era reconocida por la prensa. Véase Günter Gaus (1967), reproducido en Bernhard Vogel (ed.) (1990), pp. 34-39 (p. 38). Véase también “Der neue Mann”, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 13 de junio 1973.

<sup>68</sup> La lista de nombramientos en Maguncia contradice la percepción corriente en cuanto a que Kohl se rodea sólo de políticos mediocres. Esto es también cierto respecto de sus colaboradores en Bonn, entre los cuales hay muchas personalidades distinguidas.

<sup>69</sup> CDU. *Erbe und Auftrag*. Bezirksparteitag der Pfälzischen CDU am 6. und 7. November 1965 in Speyer. Referate und Berichte [*Legado y mandato*]. Congreso regional de la CDU del Palatinado, 6 y 7 noviembre 1965. Speyer. Ponencias e informes] p. 45.

comunicación y propaganda más eficientes para estimular un aumento en la afiliación y en los votos.

El XVIII Congreso Regional (Landesparteitag) se llevó a cabo en septiembre de 1973 en Lahnstein, y su tema central fue “la reforma del trabajo partidario”<sup>70</sup>. El amplio debate que precedió al congreso se reflejó en numerosas propuestas referentes a la reforma. Las principales fueron un aumento de la afiliación junto con el fortalecimiento de los canales para la discusión programática, tanto dentro como fuera del partido. Como resolución final, los miembros del partido declararon lo siguiente:

la cuestión decisiva es conseguir, sobre la base de una adhesión política amplia, un partido de alta calidad que pueda servir como instrumento de la formación de la voluntad ciudadana. Esto presupone introducir diversas reformas, tales como aumentar el número de afiliados, mejorar la composición de nuestra afiliación y el enraizamiento del partido en la sociedad, mejorar la calidad del trabajo partidario, la discusión y el clima al interior del partido<sup>71</sup>.

La diferencia fundamental entre un partido de *Honoratioren* y un partido moderno es la alta afiliación que debe tener este último. Kohl estimuló su aumento desde un comienzo, planteando constantemente metas cada vez más altas del número ideal de afiliados por conseguir. En diciembre de 1966, es decir, cuando Kohl asume la presidencia de la CDU de Renania-Palatinado, había alrededor de 33.000 militantes en el Land. Para el congreso de abril de 1970, este número había aumentando significativamente a más de 39.000. No contento con ello, Kohl puso como meta alcanzar “el mágico número” de 50.000 afiliados<sup>72</sup>. Para 1972, el número era superior a 47.000, aunque considerando los fallecimientos y los retiros, la CDU había adquirido en esos años 12.000 nuevos militantes, lo que representaba un crecimiento del 20%<sup>73</sup>. Dado el éxito de esta campaña de afiliación, Kohl estableció una nueva meta de 60.000 afiliados, y en agosto de 1974 se alcanzó este objetivo. Gracias a estos aumentos considerables,

<sup>70</sup> Knut Barrey, “Berufliche Bildung und Reform der Parteiarbeit”, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 31 de agosto 1973.

<sup>71</sup> CDU, Beschluss des 18. Landesparteitages der CDU Rheinland-Pfalz [Resolución del XVIII Congreso estadual CDU-Renania-Palatinado], p. 3.

<sup>72</sup> Helmut Kohl (1970), p. 6.

<sup>73</sup> CDU, *Anlage zum Rechenschaftsbericht des Landesvorsitzenden*, XVII CDU Landesparteitag, Rheinland-Pfalz [Anexo a la cuenta rendida por el presidente de la CDU del estado, XVII Congreso de la CDU estadual, Renania-Palatinado] (23-24 de septiembre 1972), p. 3.

la CDU en Renania-Palatinado ahora contaba con el mayor número de afiliados en relación a la población de todo el país<sup>74</sup>.

Para Kohl la creación de una moderna y poderosa máquina partidaria también supone establecer mecanismos más democráticos para asegurar la participación de los militantes en la toma de decisiones y para acercar a sus dirigentes a los ciudadanos en general. Kohl consideraba que la ciudadanía no puede sentirse alejada de sus representantes por la burocracia del partido, ni tampoco relacionarse únicamente a través de la prensa. Por el contrario, debe existir una relación personal entre el ciudadano y el dirigente, de allí que para Kohl la personalización de la política haya sido siempre una de sus prioridades. Constantemente ha mantenido una vinculación personal con la población, por ejemplo a través de sesiones abiertas al público para que éste pudiera visitar su oficina y discutir problemas con él (*Sprechstunde*). Kohl inició esta práctica de puertas abiertas cuando era parlamentario regional en Maguncia y luego la continuó cuando se convirtió en ministro presidente. Estas reuniones con la ciudadanía se realizaban regularmente cada ocho semanas, y a ellas concurrían personas de todas partes del Land. Asimismo, Kohl se sentía reanimado ante el hecho de que personas incluso foráneas a su propio Land visitaran su despacho<sup>75</sup>. Estas reuniones tenían además otro objetivo muy importante, que consistía en comprender los problemas y preocupaciones de la gente y controlar cuál era la percepción respecto al desempeño del gobierno en general.

También ha caracterizado el estilo político de Kohl desde un comienzo la gran importancia que atribuye a las relaciones personales con dirigentes de todos los niveles y tendencias, incluyendo con los de la oposición. Kohl constantemente busca sumar nuevas personas a su equipo y la base de esta búsqueda es una activa red de contactos personales cordiales. Este proceso se ve favorecido por su extraordinaria memoria y su simpatía personal en las conversaciones en pequeños círculos<sup>76</sup>.

El notable apoyo electoral obtenido por la CDU es, por lo tanto, atribuible a dos elementos aparentemente contradictorios. Por una parte, el alto grado de institucionalización política<sup>77</sup> logrado mediante una moderna

---

<sup>74</sup> Helmut Kohl (1974), p. 17.

<sup>75</sup> Esta información la proporciona Hans Schreiner, quien fuera su portavoz. Véase Thebald Gross (24 de junio 1969), "Sprechstunden für jedermann. Der Staat hat ein Gesicht bekommen", *Saarbrücker Zeitung*, 28 de junio 1969.

<sup>76</sup> Véase, por ejemplo, el artículo del alcalde de Maguncia, del SPD, Jockel Fuchs (1990), pp. 147-159 y también su artículo "Das Pfeifenkabinett" en el libro de Filmer y Schwan (1990) pp. 153-155.

<sup>77</sup> Véase Panebianco (1991).

maquinaria partidaria y el uso de técnicas modernas técnicas de análisis y acción política. Por la otra, un alto grado de personalización de la política, reflejado en un Kohl que está cerca de la gente y personalmente preocupado de sus problemas. Dadas estas habilidades de Kohl como dirigente, difícilmente puede sorprender que la CDU haya revertido la tendencia electoral decreciente que tenía en el Land una vez que éste asumió la dirección del partido en 1966. En 1971 la CDU logró un respaldo de 50%, y en 1975 subió al 53,9%, el porcentaje más alto que la CDU ha logrado en una elección regional (véase Cuadro N° 3).

CUADRO N° 3: RESULTADOS DE LAS ELECCIONES AL LANDTAG  
DE RENANIA-PALATINADO  
1947-1987 (en %)

	1947	1951	1955	1959	1963	1967	1971	1975	1979	1983	1987
CDU	47,2	39,2	46,8	48,4	44,4	46,7	50,0	53,9	50,1	51,9	45,1
SPD	34,3	34,0	31,7	34,9	40,7	36,8	40,5	38,5	42,3	39,6	38,8
KPD	8,7	4,3	3,2	-	-	-	0,9	0,5	0,4	0,2	0,1
FDP	-	16,7	12,7	9,7	10,1	8,3	5,9	5,6	6,4	3,5	7,3
NDP	-	-	-	-	-	6,9	2,7	1,1	0,7	0,1	0,8
Verdes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4,5	5,9
BHE	-	1,9	1,8	1,4	-	-	-	-	-	-	-
Otros	9,8	3,9	3,9	5,6	4,7	1,2	-	0,3	0,1	0,1	2,0

Fuente: Claus A. Fischer, *Wahlhandbuch für die Bundesrepublik Deutschland* (Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 1990), Vol. II.

### 3. La renovación programática

Los partidos tradicionales no necesitaban disponer de un programa coherente porque su éxito se basaba en la confianza personal que despertaba el líder en la población. El partido moderno, por contraste, requiere de personas e ideas que sean capaces de movilizar a sus militantes y activistas y que sean atractivos para amplios sectores de la población. De allí la importancia de preparar un programa coherente y renovarlo periódicamente. La renovación programática se apoya en dos pilares fundamentales y a veces contradictorios. El primero consiste en la fidelidad a la historia y tradiciones del partido, y el segundo es la capacidad de dar respuestas

adecuadas a los problemas sociales nuevos que enfrenta un amplio rango de grupos sociales con intereses muy diversos.

Kohl se abocó a reformar el programa del partido tan pronto como se convirtió en presidente de la CDU en la región del Palatinado, y el congreso regional de 1965 (Bezirksparteitag), bajo el lema “Legado y Tareas”, estuvo destinado a este esfuerzo<sup>78</sup>. El congreso se inició con una conferencia de la profesora Elizabeth Noelle-Neumann, directora del Allensbach Demoskopie Institute, uno de los principales centros de opinión pública de Alemania. Ella basó su presentación en un análisis de la elección del Bundestag de 1965 en el marco más amplio de los cambios sociales y económicos de la posguerra. En esencia, explicó a los delegados los cambios en la base de apoyo social de la CDU. Noelle-Neumann ha sido asesora de Kohl desde esa época, pues él reconoce que las encuestas “son una gran ayuda para los políticos y los partidos”<sup>79</sup> que desean comprender las necesidades de sus electores.

Siendo ya ministro presidente, Kohl desarrolló un programa nuevo bastante ambicioso que revelaba su intuición de los cambios sociales que se estaban gestando en Alemania. Él planteaba que la CDU construiría una “democracia dinámica” basada en principios cristianos que buscaría “atender las preocupaciones de los pequeños grupos que no pueden cuidar de sus intereses en grandes organizaciones”. Esta democracia también “apoyaría al hombre común, [y] promovería la ayuda y solidaridad hacia los pueblos del Tercer Mundo en América Latina, África y Asia”<sup>80</sup>. El nuevo programa incluía además la intención de desarrollar políticas en favor de la mujer y de los jóvenes<sup>81</sup>. Por ejemplo, la CDU promovió reformas al sistema educacional con el fin de permitir a la mujer incorporarse al mundo del trabajo<sup>82</sup>. Estas reformas se insertan en una agenda de políticas sociales más amplia que abarcaba lo que se dio en llamar “la nueva cuestión social”.

Los esfuerzos de Kohl por renovar el programa del partido aumentó su prestigio a nivel federal, lo que le ayudó a ser designado en 1970 como presidente de la Comisión Programática de la CDU. El informe de la Comisión fue presentado en el Congreso de Saarbrücken de 1971, donde Kohl se presentó como candidato a presidente compitiendo contra Barzel<sup>83</sup>.

<sup>78</sup> Véase tanto el texto de la conferencia como la introducción escrita por Kohl y las conclusiones, en CDU, “Erbe und Auftrag” (1965), pp. 11-24.

<sup>79</sup> Grusswort des Bezirksvorsitzenden Dr. Helmut Kohl an Frau Prof. Dr. Elizabeth Noelle-Neumann [Palabras de presentación del presidente de la CDU del Palatinado a la profesora señora Dra. Elizabeth Noelle-Neumann], en CDU, “Erbe und Auftrag”, p. 10.

<sup>80</sup> Helmut Kohl (1970), p. 8.

<sup>81</sup> *Ibidem*, p. 11.

<sup>82</sup> *Ibidem*, p. 12.

<sup>83</sup> Peter Haungs, “Rheinland-Pfalz im Bundesstaat” (1986c).

#### 4. La búsqueda de un aliado estratégico

No basta disponer de los mejores equipos políticos, de un moderno aparato partidario y de las mejores ideas, si acaso no se cuenta con un aliado estratégico para alcanzar la mayoría absoluta y poder así formar un gobierno. De allí que el cuarto elemento para la modernización de la CDU radicaba en buscar el apoyo del FDP. Como ya hemos visto, Peter Altmeier había intentado gobernar por sí solo, pero se vio obligado a buscar el respaldo del Partido Liberal Demócrata (FDP) en 1963 al perder la mayoría absoluta de los escaños.

Es interesante tener en cuenta que Kohl comenzó a acercarse al FDP en un momento aparentemente poco favorable. Entre 1966 y 1969, la CDU gobernó a nivel federal en alianza con el SPD, y después pasó por primera vez a la oposición, perdiendo poder ante una coalición SPD-FDP. No obstante, Kohl mantuvo su tesis de que una coalición con el FDP era la clave para recuperar el poder político a nivel federal. De hecho, fue el primer político de peso dentro de la CDU en sostener esta tesis, y al hacerlo claramente puso en entredicho la “Gran Coalición” de 1966 con el SDP. Sin embargo, sus primeros intentos por formar una coalición con el FDP en 1969 no prosperaron<sup>84</sup>.

Kohl desarrolló de manera sistemática una política de acercamiento a este partido basada principalmente en dos métodos. Primero, cultivó un área política de interés para los liberales, como fue la reforma del sistema educacional, con la supresión de los colegios confesionales. Ésta era una antigua aspiración liberal en un Land católico y que Altmeier no había acogido<sup>85</sup>. Los liberales también estaban interesados en reformar el sistema administrativo del Land; esto implicaba simplificar su estructura organizativa y perfeccionar los mecanismos de análisis y toma de decisiones<sup>86</sup>. Estas reformas, pese a encontrar resistencia entre algunos sectores de la administración y de la población, no perjudicaron políticamente a Kohl en el Land, pues su partido obtuvo la mayoría absoluta en las elecciones de 1971<sup>87</sup>.

---

<sup>84</sup> La noche de la derrota en las elecciones al Bundestag de 1969, Kohl llamó a Hans Dieter Genscher e intentó infructuosamente convencerlo de formar un gobierno de coalición CDU-FDP. Véase Frank Hermann (1976), p. 114. Kohl destaca que él fue uno de los pocos políticos que se opusieron a la “Gran Coalición” en 1966. *Welt am Sonntag*, 14 de enero 1966, p. 75.

<sup>85</sup> Kohl manejó este tema con suma habilidad, sin crear resentimientos ni en los católicos ni en la jerarquía de la Iglesia Católica. Kohl mantuvo estrechas relaciones con el obispo de la diócesis, cuya sede estaba en la ciudad de Maguncia.

<sup>86</sup> La política de reformas es reconocida como uno de sus principales logros. Véase Eduard Neumaier (1973).

<sup>87</sup> Peter Haungs (1986b).



El segundo método de acercamiento implicaba que Kohl mantuviera buenas relaciones con los dirigentes liberales tanto a nivel federal como del Land. Se reunía regularmente con Hans Dietrich Genscher, por entonces ministro del interior federal y, desde 1974, ministro de relaciones exteriores y más tarde presidente del partido<sup>88</sup>. El momento más importante en este *rapprochement* hacia el FDP se produjo en el Bundesrat durante el otoño de 1975, en el debate sobre los tratados con Polonia. Su aprobación requería de los votos de la CDU, y esto se logró junto con el apoyo de los Länder gobernados por la CDU<sup>89</sup>.

Kohl demostró su firme determinación de consolidar una alianza fuerte con el FDP prometiendo a sus futuros aliados, antes de las elecciones del Land de 1971, que formaría un gobierno de coalición independientemente del resultado electoral. Esta promesa garantizaba la participación del FDP en el gabinete aun en el caso que la CDU obtuviera una mayoría absoluta<sup>90</sup>. Muchos observadores pensaron que esta promesa era poco sabia en términos políticos, casi como extenderle al FDP un cheque en blanco. El hecho de que, en ese momento, el FDP todavía fuera parte de una coalición de gobierno a nivel federal con el SPD hacía que la decisión de Kohl pareciera aún más inconveniente. No obstante, Kohl siguió convencido de que sólo con el apoyo electoral del FDP podía el partido aspirar a recuperar el poder y acceder él a la cancillería federal<sup>91</sup>. La elección efectivamente le dio a la CDU una mayoría absoluta en el Landtag, pero Kohl cumplió su promesa y nombró a Hans Friedrichs (del FDP) como secretario de estado del ministerio de economía<sup>92</sup>. (Friedrichs será más tarde ministro federal de Economía del gobierno SPD-FDP encabezado por Helmut Schmidt, y una de las más destacadas personalidades de su partido)<sup>93</sup>.

Esta cooperación sin precedentes entre el FDP y la CDU le reportaría al partido enormes beneficios. En 1976, por ejemplo, los parlamentarios de la FDP en Baja Sajonia votaron a favor del candidato de la CDU a ministro presidente, Hans Albrecht, y en contra del SPD, su aliado a nivel federal. Este fue el primer vuelco importante del FDP hacia la CDU, y reforzó el convencimiento que tenía Kohl de que una alianza CDU-FDP

---

<sup>88</sup> Frank Hermann (1976), p. 114.

<sup>89</sup> Peter Haungs (1986c).

<sup>90</sup> "CDU, Rechenschaftsbericht des Landesvorsitzenden Dr. Helmut Kohl", MdL, CDU, 16. *Landesparteitag* [Cuenta del presidente estadual Dr. Helmut Kohl, XVI Congreso regional] (Ludwigshafen: 23-24 de mayo 1970), pp. 8-9.

<sup>91</sup> Ralf Richard Koerner (1970).

<sup>92</sup> Willibald Hief (1987), p. 74.

<sup>93</sup> Frank Hermann (1976), p. 114.

reportaría enormes beneficios políticos<sup>94</sup>. Sin embargo, el líder de la CSU, Franz Josef Strauss, cuestionó esta política de alianza con el FDP; sostuvo que la coalición CDU/CSU no necesitaba al FDP para acceder al poder. Por el contrario, creía que esto se lograría fundamentalmente mediante una fuerte confrontación con el SPD. Cuando Strauss rompió la bancada CDU/CSU en 1976, lo hizo con este propósito en mente. Intentó formar una mayoría absoluta extendiendo la CSU a nivel federal más allá de los límites territoriales de Baviera, creyendo que al hacerlo el FDP perdería su calidad de partido indispensable en la formación de una coalición. Sin embargo, como ya hemos dicho, Strauss fracasó en su intento de quebrar la bancada; la victoria de Kohl no sólo le ayudó a consolidar su propio poder dentro de la CDU/CSU, sino también su política de alianza con el FDP.

Como resultado de la coalición de Maguncia y de la política de incrementar la importancia del FDP, Kohl finalmente recuperó el poder para los demócratas cristianos en 1982 a través de un voto de censura contra el canciller Helmut Schmidt, algo que Barzel no había podido lograr diez años antes. A su regreso al poder, la CDU se encontraba liderada por un político que la había transformado totalmente en un partido de masas moderno.

##### 5. De “Barón” a líder de la CDU a nivel federal

Tal como Konrad Adenauer y Kurt Georg Kiesinger en la CDU y como Willy Brandt en el SPD, Kohl se convirtió en un líder nacional luego de ser un exitoso líder regional. Kohl había logrado modernizar el partido y convertirlo en una poderosa fuerza política, y durante su administración regional llevó a cabo reformas significativas que modernizaron también su Land. En síntesis, Kohl era un “reformador”, una reputación que ya antes le había hecho ganar el apoyo de los jóvenes de la Junge Union y de la organización de estudiantes universitarios (RCDS) de la CDU, que vieron en él al líder capaz de reconstruir el partido. De allí que cuando Kohl se presentó como candidato a la presidencia de la CDU contra Rainer Barzel, no estaba dando un salto en el vacío, sino que era el paso natural de su carrera política. Una encuesta del Instituto de Opinión Pública de

---

<sup>94</sup> Kohl cultivó los contactos personales con los dirigentes del FDP durante su período como líder de la oposición. Por ejemplo, se reunía regularmente con Hans Dietrich Genscher, quien lo mantenía al tanto de todos los acontecimientos importantes en política exterior en su calidad de jefe de la bancada CDU-CSU. Nadie consideraba sorprendentes o inusuales estas reuniones.

Allensbach mostró a Kohl superando a Barzel por un 39% contra 34%. Este nivel de apoyo era un logro notable considerando que Barzel había sido líder de la oposición los últimos ocho años<sup>95</sup>.

Por primera vez en la historia de la CDU, en 1971 hubo una verdadera contienda en la elección entre dos candidatos. Kohl sabía que el partido necesitaba las reformas que él ya había comenzado a implementar en su Land, y que aun si perdía ante Barzel, mejorarían sus posibilidades futuras. Tenía el convencimiento de que Barzel no era el hombre adecuado para reformar a la CDU y que no tendría éxito como presidente del partido<sup>96</sup>. Kohl era considerado un hombre de partido, que ofrecía más que Barzel, quien era reputado como una persona fría, sin capacidad de formar equipos y generar mística para la movilización política<sup>97</sup>. La candidatura de Kohl era bien vista por el presidente saliente de la CDU, Kurt Georg Kiesinger, con quien Kohl había desarrollado una estrecha relación y era también apoyada por el secretario general de la CDU, Bruno Heck, y por el ex ministro de Adenauer, Gerhard Schröder, a quien Kohl propuso como candidato al cargo de canciller federal.

En definitiva, Barzel se impuso sobre Kohl por 344 votos contra 174. Este resultado era menor al esperado por Kohl, pero sí le permitió obtener la primera mayoría en las elecciones para vicepresidente, cargo que confirmó su posición como el número dos del partido y, por lo tanto, sucesor natural de Barzel<sup>98</sup>.

Barzel se vio obligado a dejar la presidencia antes de lo esperado por Kohl, sólo un año después de su elección. La razón fue que la bancada CDU/CSU rechazó su propuesta de apoyar el ingreso de Alemania Occidental a las Naciones Unidas, incluso después de que la moción había sido aprobada por el Vorstand (ejecutivo) de la CDU<sup>99</sup>. Aunque su fracaso en el parlamento precipitó su caída, su posición política ya estaba debilitada tras el fallido voto de censura contra Willy Brandt. El error de cálculo de Barzel

---

<sup>95</sup> Klaus Rudolf Dreher (1971a).

<sup>96</sup> Para un buen análisis de los problemas de la CDU en esa época, véase Hans Leo Baumanns y Wolfgang Bergsdorf (1971), pp. 3-22.

<sup>97</sup> Un retrato de los candidatos se encuentra en el *Saarbrücken Landeszeitung*, 4 de octubre 1971. Rudolf Lambrecht describe a Barzel como un "später Preusse" ("un prusiano de la vieja escuela") y Alfons König llama a Kohl "Mann der Partei" ("hombre del partido").

<sup>98</sup> Los resultados de las elecciones se encuentran en Klaus Rudolf (1971b). Antes del Congreso, no estaba claro el triunfo de Barzel: "Das Rennen ist offen", *Hamburger Abendblatt*, 4 octubre 1971.

<sup>99</sup> Véase Wolfgang Jäger (1986), pp. 102-107.

se reflejó en un dramático descenso electoral de la CDU en las elecciones parlamentarias de 1972, celebradas a raíz de esta moción fallida<sup>100</sup>.

Luego de la caída de Barzel, Kohl fue el único candidato a la presidencia del partido en el congreso celebrado en Bonn en junio de 1973. Obtuvo 520 de los 600 votos de los delegados, 51 votos en contra y 29 abstenciones<sup>101</sup>. Curiosamente, Kohl no fue quien obtuvo más votos en el congreso, pues Kurt Biedenkopf, que postulaba a secretario general del partido por proposición del mismo Kohl, obtuvo nueve más, es decir, 529. Gerhard Stoltenberg fue elegido vicepresidente con bastantes más votos, 547, y el candidato más ovacionado fue Karl Carsten, el nuevo líder de la bancada CDU/CSU<sup>102</sup>. Kohl tenía un largo camino por delante para consolidar su posición dentro del partido, y en su discurso de aceptación lo admitió al decir que se dedicaría a su nueva tarea con energía y perseverancia<sup>103</sup>.

## 6. Kohl en los años 90:

### Continuidad de los recursos de liderazgo político

El propósito de este artículo ha sido identificar las constantes del liderazgo de Kohl, mediante un examen atento de una de las etapas claves de su carrera política, esto es, su etapa inicial en el Land. En esta sección deseo analizar estos mismos elementos, pero a nivel federal durante los años recientes de gobierno de la CDU en Alemania.

El lector debe tener en claro que estamos hablando de *continuidades* al estilo de Kohl. Los principales rasgos de su liderazgo —sus recursos básicos— constituyen una constante presente en todas las etapas de su carrera. Kohl trabajó en cada una de las cuatro políticas que hemos discutido desde sus inicios en Maguncia, y ha continuado haciéndolo incluso en los últimos años.

Kohl ha seguido prestando constante atención al tema de la renovación de la elite del partido. Incorporó a nuevos políticos, tales como

---

<sup>100</sup> Rainer Barzel nos hace su propio relato en su libro *Geschichten aus der Politik* (1987), pp. 150-162. Su discurso de renuncia a la presidencia de la CDU ante el Bundesversammlung está publicado como folleto. Véase Rainer Barzel (1973). Sobre su derrota, véase Arnulf Baring (1982), pp. 416-420.

<sup>101</sup> Kleinmann (1993), p. 353.

<sup>102</sup> Uwe-Karsten Heye (1973); también Fritz Richert (1973).

<sup>103</sup> Friedrich Karl Fromme (1973). Él escribe que “las capacidades de liderazgo de Kohl no pueden ser subestimadas”.

Wolfgang Schäuble en los años 80, que fue nombrado ministro de la cancillería federal, luego ministro del interior y, posteriormente, líder de la bancada. En 1985 Kohl también designó a la profesora Rita Süßmuth como sucesora de Heiner Geissler en el cargo de ministro de la juventud, familia y salud. Süßmuth fue elegida a continuación como presidenta de la Organización Femenina de la CDU, y ha sido presidenta del Bundestag desde 1989. El catedrático de economía Klaus Töpfer fue designado ministro del medio ambiente a fines de los años 80, iniciando así lo que ha sido una exitosa carrera política. Angela Merkel, de Alemania Oriental, fue nombrada ministra de la mujer y se convirtió en vicepresidenta del partido después de la reunificación alemana. A estos nombres es posible agregar muchos otros, tales como Jürgen Rüttgers y Claudia Nolte, ambos dirigentes nuevos que emergieron en el segundo gabinete después de la caída de la RDA. Kohl también ha tratado de crear espacios para políticos de diferentes Länder con largas trayectorias en el seno de la CDU. Algunos ejemplos incluyen a Friederich Bohl, ministro de la cancillería federal, que es dirigente de la CDU en Hessen, y Mathias Wissman, ministro de transporte, presidente de una de las principales organizaciones territoriales de la CDU en Baden-Württemberg, quien por muchos años encabezó a la JU federal y apoyó a Kohl en su fallido intento por asumir la dirección del partido en 1971.

La preocupación por la afiliación y por perfeccionar la organización del partido se ha expresado en múltiples iniciativas para captar adherentes y votantes de diversos estratos sociales, especialmente jóvenes y mujeres. La labor de los secretarios generales encargados de implementar estas políticas es evaluada con regularidad según su eficiencia en el cumplimiento de las metas. Después de Geissler, asumió como secretario general Volker Rühe (1989-1991), quien no pudo consolidar su posición debido a las enormes dificultades de organizar al partido en Alemania Oriental después de la reunificación. Fue sucedido por Peter Hintze, un joven sacerdote protestante de Königswinter, un pequeño pueblo cerca de Bonn, que había sido secretario de estado en el Ministerio de la Mujer y la Juventud. Las propuestas en favor de una discriminación positiva del partido con respecto a las mujeres fueron derrotadas en el Congreso de Karlsruhe de octubre de 1995<sup>104</sup>; sin embargo, estas propuestas se insertaron en una estrategia general para obtener un mayor apoyo de estos grupos.

La preocupación programática se reflejó en la labor de una comisión especial que preparó una nueva plataforma aprobada en el Congreso de Düsseldorf de 1994. Esta nueva declaración de principios incluyó un res-

---

<sup>104</sup>La enmienda fracasó por sólo cinco votos. Véase Siegmur Schilling (1995).

paldo a la cuestión ecológica como componente integral de un programa económico, al que se denominó "economía social ecológica de mercado".

Por último, el FDP ha continuado apoyando a la CDU, incluso luego de la difícil tarea que tuvo el partido con posterioridad a la sorpresiva renuncia de Hans Dieter Genscher como ministro de relaciones exteriores y de Otto Graf Lambsdorf como presidente del partido. Sin la ayuda de la CDU, el FDP difícilmente habría superado la barrera del 5% en las elecciones de 1994.

Ciertos dirigentes están capacitados para desempeñarse bien en ciertos escenarios políticos pero no en otros cuando las condiciones iniciales cambian<sup>105</sup>. La derrota de Winston Churchill en las primeras elecciones generales de Inglaterra después de la guerra, y la renuncia de Adolfo Suárez al gobierno de España en 1981 luego de la transición a la democracia, constituyen dos ejemplos paradigmáticos de líderes incapaces de adaptarse a circunstancias cambiantes, incluso después de haber llevado a cabo labores de trascendental importancia en la cúspide de sus carreras<sup>106</sup>. Es decir, incapaces de desarrollar nuevas habilidades en un contexto distinto de aquél en el cual lograron los mayores éxitos. Por contraste, Helmut Kohl ha sabido desenvolverse exitosamente en diferentes escenarios durante las últimas cuatro décadas. Como resultado, la capacidad de liderazgo que demostró durante el período de la reunificación alemana en 1989-1990 difícilmente podría considerarse una novedad. De hecho, esos años representan la cima de un líder que comenzó a pulir sus habilidades mucho antes.

No existe mejor ejemplo del dinamismo y capacidad de adaptación del liderazgo de Kohl que su habilidad para lograr que Roman Herzog fuera electo como presidente federal luego de su fracasada iniciativa para elegir a Steffen Heitmann, un candidato de Alemania del Este. El apoyar a Heitmann, según el mismo Kohl ha confesado, fue "el mayor error" de su vida<sup>107</sup>, pero Kohl se rehízo luego de esta derrota recurriendo a Herzog, un hombre que le debía su carrera política.

En la actualidad, el liderazgo de Kohl enfrenta nuevos desafíos. Estos surgen no sólo de la crisis del Estado de bienestar alemán (asistencia social) y del nivel de competitividad de su economía (Standort Deutschland), sino también del dilema de definir bien cuándo debe abandonar la dirección de la CDU y el cargo de canciller. Durante la campaña con

---

<sup>105</sup> Véase Wolfgang Bergsdorf (1988). Bergsdorf, un colaborador de Kohl desde 1971, hace un análisis del liderazgo que es implícitamente una reflexión sobre el mismo Kohl.

<sup>106</sup> Carlos Huneus (1985).

<sup>107</sup> "Kohls grösste Panne", *Der Spiegel* N° 42, (1993), pp. 18-22.

motivo de las elecciones federales de 1994, Kohl anunció que no se presentaría como candidato en las próximas elecciones, programadas para 1998. Esto fue rechazado en forma casi unánime por los dirigentes de su propio partido y también de la CSU, que en diversas ocasiones han sido muy críticos de algunas de sus decisiones. Kohl anunció formalmente en abril de 1997 que será candidato en las elecciones parlamentarias de 1998. Todos han terminado reconociendo la fortaleza de su liderazgo y la dificultad de encontrar un remplazante adecuado. El manejo de su propia transición será el desafío final que deberá enfrentar la carrera política de Kohl, ya sea en 1998 o más tarde, si logra ganar nuevamente las elecciones. En este desafío se verá involucrada su propia experiencia personal, cuando él y otros jóvenes miembros de la CDU se alzaron contra el liderazgo de Altmeier aduciendo que había ocupado el cargo por demasiado tiempo. En síntesis, un examen atento de la carrera política de Kohl en Maguncia es iluminador no sólo de su pasado, sino también de su presente y su futuro.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Appel, Reinhard (ed.). *Helmut Kohl im Spiegel seiner Macht*. Bonn: Bouvier, 1990.
- Baring, Arnulf. *Machtwechsel. Die Ära Brandt-Scheel*. Stuttgart: DVA, 1982.
- Barrey, Knut. "Berufliche Bildung und Reform der Parteienarbeit". *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 31 de agosto 1973.
- Barzel, Rainer. *Geschichten aus der Politik*. Frankfurt/Main: Ullstein, 1987.
- . *Zur Sache. Rede vor dem Bundesvorstand der CDU am 12. Mai 1973b* [Discurso al Bundesvorstand de la CDU, 12 de mayo de 1973].
- Baummann, Hans Leo y Bergsdorf, Wolfgang. "CDU im dritten Jahrzehnt". *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B40 (1971).
- Bergsdorf, Wolfgang. "Politische Führung in der liberalen Demokratie". En *Über die Macht der Kultur*. Stuttgart: DVA, 1988.
- Bickerich, Wolfram. *Der Enkel: Analyse der Ära Kohl*. Düsseldorf: ECON, 1995.
- Bissinger, Manfred y Jörges, Hans-Ulrich. *Der unbequeme Präsident Roman Herzog*. Hamburg: Hoffman und Campe, 1994.
- Bölling, Klaus. *Die letzten 30 Tage des Kanzlers Helmut Schmidt*. Reinbeck: Rowohlt, 1982.
- Caciagli, Mario. "¿Caída o persistencia del Partido de Inscritos? El caso de la CDU". *Opciones* 5 (1985).
- . "La CDU/CSU: Partido del cancellere?". *Europa/Europe*, Nº 2-3 (1995).
- Cavalli, Luciano. *Il capo carismatico*. Bologna: Il Mulino, 1981.
- CDU. "Erbe und Auftrag". Bezirksparteitag der Pfälzischen CDU am 6. und 7. November 1965 in Speyer. Referate und Berichte [*Legado y mandato*. Congreso regional de la CDU del Palatinado, 6 y 7 noviembre 1965, Speyer, ponencias e informes].

- . "Rechenschaftsbericht des Landesvorsitzenden Dr. Helmut Kohl". MdL, *CDU*, 16. *Landesparteitag*, Ludwigshafen: 23-24 de mayo 1970 [Cuenta del presidente estadual Dr. Helmut Kohl. CDU XVI Congreso estadual].
- . *Anlage zum Rechenschaftsbericht des Landesvorsitzenden*. XVII CDU Landesparteitag, Rheinland-Pfalz, 23-24 septiembre 1972 [Anexos al informe del presidente estadual].
- . "Neue sociale frage". Dokumentation vorgelegt von Staatsminister Dr. Heiner Geissler, Vorsitzender des Bundesausschusses für Sozialpolitik der CDU, 5, noviembre 1975 ["Nueva cuestión social". Documentación presentada por el secretario de Estado Dr. Heiner Geissler, presidente de la Comisión federal de política social de la CDU].
- . *Beschluss des 18. Landesparteitages der CDU Rheinland-Pfalz* [Resolución del XVIII Congreso estadual].
- Clemens, Clay. "The Chancellor as Manager: Helmut Kohl, the CDU and Governance in Germany". *West European Politics*, Vol. 17, Nº 4 (1994).
- Conradt, David P. *The German Polity*. Nueva York: Longman, 5ª edición y 3ª edición, 1993 y 1986.
- "Das Rennen ist offen". *Hamburger Abendblatt*, 4 octubre 1971.
- "Der neue Mann". *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 13 de junio 1973.
- Der Spiegel* Nº 49, 29 noviembre 1976.
- . Nº 49, 1993.
- "Die Ära Kohl geht zu Ende". *Quick* (1979). Reproducido en Bernhard Vogel (comp.), *Das Phänomen: Helmut Kohl im Urteil der Presse 1960-1990*. Stuttgart: DVA, 1990.
- Die Welt*, 25 de septiembre de 1972.
- Donhoff, Marion Grafín. *Deutschland. Deine Kanzler*. Munchen: Goldmann Verlag, 1992.
- Dreher, Klaus Rudolf. "Die CDU-Prominenz ist aufmarschiert". *Süddeutsche Zeitung*, 4 de octubre 1971a.
- . "Barzel wirbt um junge Wähler". *Süddeutsche Zeitung*, 6 de octubre 1971b.
- . *Rainer Barzel. Zur Opposition verdammt*. München: List Verlag, 1972.
- . "Die Jungen drängen in den Bundestag". *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 29 marzo 1965. Citado por Hackel, *Die Auswahl des politischen Nachwuchses in der Bundesrepublik Deutschland. Die Junge Union als Sprungbrett für politische Karriere in der CDU*. Stuttgart: Verlag Bonn Aktuell, 1976, p. 258.
- . "Wie alles begann" [entrevista a Hanns Schreiner]. *Süddeutsche Zeitung, Magazin* Nº 48 (1994), pp. 10-18.
- Edinger, Lewis. *Kurt Schumacher: A Study in Personality and Political Behavior*. Stanford: Stanford University Press, 1963.
- . (ed.). *Political Leadership in Industrial Societies*. Nueva York: John Wiley, 1967.
- Filmer, Werner y Schwann, Heribert. *Helmut Kohl*. Düsseldorf: ECON Verlag 1990, versión actualizada de la edición original de 1985.
- . *Roman Herzog. Die Biographie*. München: C. Bertelsmann, 1994.
- Fischer, Claus A. (ed.). *Wahlhandbuch für die Bundesrepublik Deutschland*, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 1990.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 11 de junio 1956. Citado por Hackel en *Die Auswahl des politischen Nachwuchses in der Bundesrepublik Deutschland. Die Junge Union als Sprungbrett für politische Karriere in der CDU*. Stuttgart: Verlag Bonn Aktuell, 1976, p. 244.



- . 25 de mayo de 1970.
- Fromme, Friedrich Karl. "Wie die CDU die Konsequenzen aus ihrer Niederlage zog". *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 14 de junio de 1973.
- Fuchs, Jockel. "Das Pfeifenkabinett". En Werner Filmer y Heribert Schwan, *Helmut Kohl*. Düsseldorf: ECON Verlag 1990b, versión actualizada de la edición original de 1985.
- . "Rheinland-pfälzische Jahre". En Reinhard Appel (ed.), *Helmut Kohl im Spiegel seiner Macht*. Bonn: Bouvier, 1990.
- Gaus, Günter. "Helmut Kohl-Machtantritt in Etappen". *Christ und Welt*, 23 de junio de 1967, p. 38. Reproducido en Bernhard Vogel (ed.), *Das Phänomen. Helmut Kohl*, pp. 34-39.
- Greenstein, Fred I. *The Hidden-Hand Presidency: Eisenhower as a Leader*. Nueva York: Basic Books, 1982.
- Gross, Thebald. "Schlangen bei Kohl". *Rheinzeitung*, Coblenza, 24 de junio de 1969.
- Hackel, Wolfgang. *Die Auswahl des politischen Nachwuchses in der Bundesrepublik Deutschland. Die Junge Union als Sprungbrett für politische Karriere in der CDU*. Stuttgart: Verlag Bonn Aktuell, 1976.
- Harmel, Robert; Heo, Ok; Tan, Alexander; y Janda, Kenneth. "Performance, Leadership, Factions, and Party Change: An Empirical Analysis". *West European Politics*, Vol. 8, Nº 1 (1995).
- . "Helmut Kohl". En Walther L. Bernecker y Volker Dotterweich (comp.) *Persönlichkeiten und Politik in der Bundesrepublik Deutschland*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1982.
- . "Die Christliche Demokratische Union Deutschlands (CDU) und die Christliche Soziale Union in Bayern (CSU)". En Han-Joachim Veen (comp.), *Christlich-demokratischen und konservative Parteien in Westeuropa 1*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1983.
- . "Die CDU: Krise einer modernisierten Volkpartei? Entwicklung und Probleme der Parteiorganisation". En Hiltrud Nassmacher et al., *Parteien in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, editado por el Landerszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg, 1984.
- . "Kanzlerdemokratie in der Bundesrepublik Deutschland: von Adenauer bis Kohl". *Zeitschrift für Politik* Vol. 33 (1986a).
- . "Regierung und Opposition". En *40 Jahre Rheinland-Pfalz. Eine politische Landeskunde*. Maguncia: Verlag H. Schmidt, 1986b.
- . "Rheinland-Pfalz im Bundesstaat". En *40 Jahre Rheinland-Pfalz. Eine politische Landeskunde*. Maguncia: Verlag H. Schmidt, 1986c.
- . "Die CDU: Prototyp einer Volkspartei". En Alf Mintzel y Heinrich Oberreuter (comp.), *Parteien in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1990.
- . "Parteipräsidien als Entwicklungszentren der Regierungspolitik - das Beispiel der CDU". En Hartwich y Wewer (comp.) *Regieren in der Bundesrepublik 2. Formelle und informale Komponenten des Regieren*. Opladen: Leske & Budrich, 1991.
- Heidenheimer, Arnold J. *Adenauer and the CDU: The Rise of the Leader and the Integration of the Party*. La Haya: Nijhoff, 1960.
- Hermann, Frank. *Helmut Kohl. Vom Kurfürst zum Kanzler*. Stuttgart: Bonn Aktuell, 1976.
- Hermans-Hillesheim, Susanne. "Seilschafen". En Filmer y Schwann, *Helmut Kohl*. Düsseldorf: ECON Verlag 1990, versión actualizada de la edición original de 1985.
- Hertz-Eichenrode, W. "Das Ende der Ära Kohl". *Die Welt* (1979).

- Heye, Uwe-Karsten. "Der Riese aus Mainz führt trefflich Regie". *Süddeutsche Zeitung*, 13 de junio 1973.
- Hilf, Willibald. "Ministerpräsident Helmut Kohl". En *Rheinland-Pfalz persönlich: Erinnerungen u. Begegnungen*. Maguncia: Editado por Sparkassen-und Giroverband Rheinland-Pfalz, 1987.
- Hintze, Peter y Langguth, Gerd (eds.). *Helmut Kohl. Der Kurs der CDU*. Stuttgart: DVA, 1993.
- Huneuse, Carlos. *La Unión de Centro Democrático y la transición a la democracia en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas-Siglo XXI Editores, 1985.
- Immerfall, Stefan. "Rezension. Die letzte Dekade westdeutscher Parteienforschung-zur Analogie der Defizite von Parteien und Parteienforschung". *Zeitschrift für Parlamentsfragen*, Vol. 23 N° 1 (1992).
- . "Parteienforschung in der Parteienkrise", *Politische Vierteljahresschrift*, Vol. 35 N° 3 (1994), pp. 480-492.
- Ionescu, Ghuita. *Leadership in an Interdependent World: The Statedmanship of Adenauer, de Gaulle, Thatcher, Regan, and Gorbachev*. Londres: Longman, 1991.
- Jäger, Wolfgang. "Die Innenpolitik der sozial-liberalen Koalition 1969-1974". En el libro K.D. Bracher, W. Jäger y W. Link *Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Republik im Wandel 1969-1974*. Stuttgart: DVA, 1986.
- . *Wer regiert die Deutschen?* Osnabrück: Fromm, 1994.
- Kitschelt, Herbert. *The Transformation of European Social Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- Kleinmann, Hans-Otto. *Geschichte der CDU*. Stuttgart: DVA, 1993.
- Koerner, Ralf Richard. "Kohl macht der FDP ein Blankoangebot". *Rheinzeitung* (Koblenz), 25 mayo 1970.
- Kohl, Helmut. "Plädoyer für die 'Dynamische Demokratie'". En *Christlich-Demokratische Union. Landesverband Rheinland-Pfalz*. Rechenschaftsbericht des CDU-Landesvorsitzenden von Rheinland-Pfalz, Dr. Helmut Kohl, auf dem 16. Landesparteitag der CDU Rheinland-Pfalz in Ludwigshafen ["Informe por una democracia dinámica" en *CDU-Renania-Palatinado*, cuenta del presidente estadual al XVI Congreso de la CDU de Renania-Palatinado] (23-24 de mayo 1970).
- . "Wir schauen nach vorn". 19. Landesparteitag der CDU, Landesverband Rheinland-Pfalz ["Miramos hacia adelante", XIX Congreso de la CDU estadual de Renania-Palatinado], Coblenza, 30-31 de agosto 1974.
- "Kohls grösste Panne". *Der Spiegel* N° 42 (1993), pp. 18-22.
- Langguth, Gerd. "Helmut Kohl als Parteivorsitzender". En Hintze y Langguth (eds.) *Helmut Kohl, Der Kurs der CDU*. Stuttgart: DVA, 1993.
- Laurien, Hanna-Renate. "Damenwahl-mein Weg durch die CDU". En Renate Hellwig (ed.), *Unterwegs zur Partnerschaft*. Stuttgart: Seewald Verlag, 1981.
- Lipset, Seymour Martin; Trow, Martin y Coleman, James. *Union Democracy*. Nueva York: The Free Press, 1956.
- Lipset, Seymour Martin y Rokkan, Stein. "Cleavage Structures, Party Systems, and Voter Alignments: An Introduction". En Lipset y Rokkan (eds.), *Party Systems and Voter Alignments: Cross National Perspectives*. Nueva York: The Free Press, 1967.
- Masser, Werner. *Helmut Kohl. Der deutsche Kanzler*. Berlín: Ullstein, 1990.
- Merkel, Peter H. "La función legitimadora del líder: Konrad Adenauer 1949-1976". *Revista de Estudios Políticos* (Nueva Época) N° 21 (mayo-junio 1981).

- Michels, Robert. *Political Parties: A Sociological Study of the Oligarchical Tendencies in Modern Democracy*. Nueva York: The Free Press, 1962. Versión original en alemán 1911.
- Mintzel, Alf. *Die CSU. Anatomie einer konservativen Partei 1945-1972*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1978.
- . "Hauptfragen der Parteienforschung". *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, Vol. 16 (1987).
- . y Oberreuter, Heinrich (eds.). *Parteien in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1990.
- Neumaier, Eduard. "Nicht mitreissend, doch überzeugend". *Die Zeit*, 15 de junio 1973.
- Padgett, Stephen (ed.). *Adenauer to Kohl. The Development of the German Chancellorship*. Londres: Hurst & Company, 1994.
- Panebianco, Angelo. *Modelos de Partidos*. Madrid: Alianza, 1991.
- Paterson, William E. "The Chancellor and his Party: Political Leadership in the Federal Republic". *West European Politics*, Vol. 4, Nº 2 (1981).
- Pflüger, Friedbert. *Richard von Weizsäcker. Ein Portrait aus der Nähe*. Stuttgart: DVA, 1990.
- Pridham, G. *Christian Democracy in Western Germany: The CDU/CSU in Government and Opposition, 1945-76*. Londres: Croom Helm, 1977.
- Richert, Fritz. "Der Erbe Helmut Kohl". *Stuttgarter Zeitung*, 13 junio 1973.
- Roth, Günter. "Charisma and the Counterculture". En Günter Roth y Wolfgang Schlucher, *Max Weber's Vision of History*. Berkeley: University of California Press, 1979.
- . *Politische Herrschaft und persönliche Freiheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987.
- Rustow, Dankwart (ed.). *Philosophers and Kings: Studies on Leadership*. Nueva York: George Braziller, 1970.
- Saarbrücker Zeitung*, 4 de octubre 1971.
- Sartori, Giovanni. *Parties and Party Systems*. Cambridge: Cambridge UP, 1976.
- Schilling, Siegmund. "Ein Fürst ist am glücklichsten, wenn die Untertanen um ihn fürchten". *Welt am Sonntag*, 22 de octubre 1995.
- Schmid, Josef. *Die CDU: Organisationsstrukturen, Politiken und Funktionswesen einer Partei im Föderalismus*. Opladen: Leske & Budrich, 1990.
- Schönbohm, Wulf. *Die CDU wird moderne Volkspartei*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1985.
- "Sprechstunden für jedermann. Der Staat hat ein Gesicht bekommen". *Saarbrücker Zeitung*, 28 de junio 1969.
- Vogel, Bernhard (comp.). *Das Phänomen: Helmut Kohl im Urteil der Presse 1960-1990*. Stuttgart: DUA, 1990.
- . "Er macht Minister". En Werner Filmer y Heribert Schwann, *Helmut Kohl*. Düsseldorf: ECON Verlag 1990, versión actualizada de la edición original de 1985.
- Von Nayhauss, Mainhard Graf. *Bonn vertraulich*. Bergis Gladbach: Gustav Luebbe Verlag, 1986.
- Weber, Max. *Economy and Society*. Berkeley: University of California Press, 1978.
- Welt am Sonntag*, 14 de enero 1966, p. 75. □

**PERCEPCIONES DE INSEGURIDAD  
Y REALIDAD DELICTUAL EN TRES COMUNAS  
POPULARES DE SANTIAGO\***

**Hugo Frühling y Luis Sandoval**

Esta es una investigación empírica acerca de las percepciones de seguridad en tres comunas (La Pintana, Pedro Aguirre Cerda y Renca) en las que reside un importante porcentaje de población de escasos recursos. Su objetivo es identificar la opinión de los vecinos respecto de la delincuencia y los organismos del Estado encargados de combatirla, así como las acciones que emprenden para enfrentar el fenómeno. De acuerdo con la información recogida, se señala que si bien en principio las opiniones revelarían que predomina una sensación de seguridad, un análisis más profundo permite determinar que los vecinos reconocen —en La Pintana especialmente— logros y avances en esta materia.

Los problemas que preocupan mayormente a los residentes son el tráfico de drogas, los asaltos con violencia en las calles y las disputas

---

HUGO FRÜHLING E. Doctor en Derecho de la Universidad de Harvard. Abogado, Universidad de Chile. Profesor del Instituto de Ciencia Política de la Universidad de Chile e Investigador del Centro de Estudios del Desarrollo.

LUIS SANDOVAL V. Licenciado en Historia y egresado del Magister en Ciencia Política de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Coordinador de Docencia, Vicerrectoría Académica, Universidad Diego Portales.

\* Trabajo derivado del proyecto N° 1940112 “Violencia Delictual a Nivel Local en el Gran Santiago: Tres Comunas Populares”, patrocinado por Fondecyt. Una versión de este estudio fue publicada por el Latin American Program of Woodrow Wilson International Center for Scholars.

que terminan en riñas. Entre los motivos que explicarían estas situaciones, de acuerdo a lo manifestado por los vecinos, se encuentra la pérdida del sentido de comunidad, estimulada por la movilidad residencial y las erradicaciones. La opinión acerca del sistema de justicia penal y de sus actores no es unánime, siendo éstos mejor evaluados en Renca que en La Pintana o Pedro Aguirre Cerda. Finalmente, a partir de los datos recogidos, se proponen en el trabajo una serie de recomendaciones para políticas públicas.

**E**n un artículo reciente, Guillermo O'Donnell sostiene que las relaciones entre el Estado y la sociedad asumen formas distintas y complejas, según la realidad de cada país<sup>1</sup>. Estas diferencias contribuyen a determinar las características de las democracias que recientemente se han instalado en América Latina y Europa. O'Donnell afirma que el Estado en esas nuevas democracias experimenta una crisis que tiene tres dimensiones: la falta de eficacia del Estado para cumplir con sus funciones principales, la falta de efectividad de las normas legales, y la creencia generalizada y creciente que el Estado no orienta su actuación en función de objetivos de bien público<sup>2</sup>.

O'Donnell excluye expresamente a Chile del grupo de naciones que experimentan la crisis indicada. Con todo, se refiere a continuación a un fenómeno que no sólo ocurre en América Latina, a saber, la desigual vigencia del sistema legal a nivel territorial y social. Es decir, alude a la existencia de zonas o áreas en que, si bien se respetan los derechos políticos, la presencia legal del Estado es débil. Como consecuencia, los habitantes se debaten en la violencia y sus derechos no son respetados por los servicios públicos. En los hechos, las instituciones básicas de la democracia persisten pero se genera una ciudadanía de segundo nivel.

La persistencia de formas endémicas de violencia en diversos países de América Latina es tanto una expresión de esta situación como un factor que la retroalimenta. El aumento de la criminalidad, o simplemente la percepción que ésta se incrementa, conduce a la organización de grupos que toman la ley en sus manos, a la sobre-reacción de las policías y a la

---

<sup>1</sup> O'Donnell (1993), pp. 163-184.

<sup>2</sup> O'Donnell (1993), p. 167.

sensación de que las instituciones del Estado de derecho no son eficaces para enfrentar la situación<sup>3</sup>.

En referencia a la situación de Brasil, Paulo Sergio Pinheiro sostiene que una de las amenazas principales para la estabilidad democrática es el fracaso del Estado en pacificar a la sociedad mediante el control legal de la violencia y la aplicación universal del derecho vigente<sup>4</sup>.

En la perspectiva indicada, el régimen democrático se define tanto por la presencia de sus instituciones políticas clásicas, como por la *calidad* del ejercicio de los derechos ciudadanos que permite. Naturalmente, en este terreno hay diferencias abismales entre países que mantienen instituciones políticas similares.

Desde el momento en que se restableció la democracia en 1990, la seguridad de los ciudadanos ha sido destacada como un área fundamental por parte importante de la población de Chile. Por primera vez, el tema ha pasado a constituir un foco permanente de políticas públicas. La discusión en torno a lo que corresponde hacer para enfrentar de manera más adecuada el problema ha sido intensa.

Este trabajo se basa en una investigación empírica acerca de las percepciones de seguridad en tres comunas de bajos ingresos de Santiago. En ella se buscó identificar la opinión de los vecinos respecto de la delincuencia, los organismos del Estado encargados de combatirla, así como las acciones de éstos para enfrentar el fenómeno. Aquí se procura precisar en detalle los rasgos de esa percepción así como los factores sociales e históricos que parecen asociarse con la delincuencia y que se desprenden de las opiniones de las personas entrevistadas.

## 1. La criminalidad en el Chile democrático

Desde principios de la década de los años noventa, junto con la reinstauración del sistema democrático ha surgido una fuerte demanda pública por mayor seguridad para las personas y sus bienes, asociada a la percepción de que la delincuencia habría adquirido niveles incontrolables en años recientes. Aun cuando habitualmente se ha vinculado este último fenómeno directamente al proceso de transición democrática, hay suficien-

---

<sup>3</sup> *Latin American Weekly Report* (1996), pp. 198-199.

<sup>4</sup> Pinheiro (1996).

tes antecedentes que demuestran que venía presentándose, por lo menos, desde los años ochenta<sup>5</sup>.

Las encuestas muestran que la preocupación por la delincuencia se ha mantenido como una fuerte prioridad de los chilenos, concitando durante casi toda la administración de Patricio Aylwin mayor atención de la opinión pública que temas como el empleo, la salud y la educación. El Cuadro N° 1 ilustra este hecho:

CUADRO N° 1: PRIORIDAD OTORGADA POR LOS CHILENOS A LA DELINCUENCIA. AÑOS 1989-1995\*

Temas	Marzo '89	Marzo '91	Abril '92	Junio '93	Diciembre '94	Noviembre '95
Delincuencia	21,5	64,0	62,7	56,4	40,0	35,0
Salud	46,3	38,8	44,1	49,2	50,0	38,0
Pobreza	30,9	26,0	32,2	39,0	50,0	48,0
Educación	39,3	26,9	26,6	31,9	29,0	29,0
Sueldos	45,6	36,6	32,9	27,9	26,0	27,0
Empleo	44,5	27,3	28,5	23,4	30,0	30,0
Vivienda	19,0	22,2	20,2	19,0	20,0	17,0
Terrorismo	—	14,6	10,0	7,3	4,0	—
Protestas, desórdenes	10,4	3,7	5,5	4,0	2,0	—

*Fuente:* Encuestas realizadas por CEP-Adimark (1989-1993) y por CEP (1994-1995).

\* La pregunta presentaba a los encuestados una lista de problemas. Se les pedía que indicaran los tres problemas más importantes a los que el gobierno debería dedicar mayor esfuerzo. El porcentaje indica la proporción de encuestados que incluyó el tema correspondiente dentro de los tres mencionados.

Como se aprecia, el sondeo realizado en noviembre de 1995 demostró que la preocupación de la población por el tema de la delincuencia había bajado un tanto, aunque seguía estando dentro de los tres problemas a los que, en opinión de los encuestados, el Gobierno debía dedicar el mayor esfuerzo en solucionar.

Todas estas cifras revelan un incremento del temor al crimen, concepto difuso que ha motivado un conjunto de estudios cuyas conclusiones

<sup>5</sup> Las cifras oficiales de delincuencia, que merecen muchas objeciones, demuestran que la delincuencia experimentó un alza importante a contar de la década pasada. Algunos pocos textos analíticos respecto del tema producidos durante la primera mitad de los años ochenta se refieren con alarmismo al aumento de los delitos. Véase Héctor Jacob Sánchez (1984), pp. 47-48.

demuestran que la interpretación de las encuestas debe ser especialmente cuidadosa. En efecto, si bien los niveles objetivos de delincuencia influyen en el temor a ser objeto de delitos, la evidencia sugiere que hay otros factores que también tienen un fuerte impacto sobre tal reacción psicológica. Esto parece suceder con la percepción de desorden y desorganización social existente en algunas comunidades, lo que parece correlacionarse positivamente con una exacerbada preocupación por la delincuencia<sup>6</sup>.

La única manera de acercarse a la realidad delictual chilena para contrastarla con el temor existente al crimen es mediante el examen de los datos estadísticos oficiales. Éstos sólo constituyen un indicio de la realidad observable, ya que en general no están sujetos a validaciones externas y tienden a reflejar la propia actividad policial<sup>7</sup>. Con todo, su análisis entrega elementos útiles para interpretar la realidad de la delincuencia.

En efecto, los datos estadísticos oficiales sobre delincuencia permiten afirmar que la criminalidad ha experimentado una tendencia al crecimiento durante la década de los años ochenta y, dentro de esta tendencia, el tipo de delito que más ha crecido son los robos. Información adicional sugiere que los robos con violencia o intimidación son los principales responsables de la imagen del crecimiento de la violencia que prevalece en los ciudadanos.

El Gráfico N° 1 muestra la evolución de la tasa por cien mil habitantes de las denuncias por crímenes y simples delitos en Chile desde 1977 a 1993. Los datos provienen de Carabineros de Chile.

Diversos análisis demuestran que los delitos contra la propiedad son los que experimentan mayor crecimiento en Chile. El Gráfico N° 2 ilustra la evolución nacional del índice de la tasa de denuncias por delitos contra la propiedad. Tal como puede advertirse, dicha tasa tiene una tendencia al alza que alcanza su punto máximo en 1986.

Al desagregar los delitos contra la propiedad, llama la atención el elevado crecimiento de los robos, que alcanzan su tasa más elevada en 1991. Véase al respecto el Gráfico N° 3.

Otras fuentes, esta vez provenientes de la Policía de Investigaciones de Chile, permiten demostrar que cierto tipo de robos, los cometidos con violencia o intimidación, explican el aumento experimentado por los delitos violentos que registra la policía. En otras palabras, los robos con violencia, generalmente armados, parecen constituir la expresión más nueva y notoria de la violencia delictual. El Gráfico N° 4 muestra esta situación.

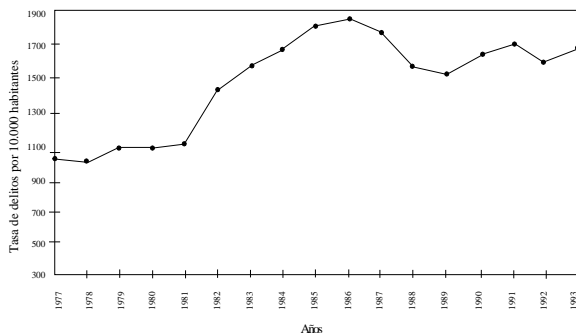
---

<sup>6</sup> Greenberg (1986), pp. 47-62.

<sup>7</sup> Nettler (1974), pp. 36-49.

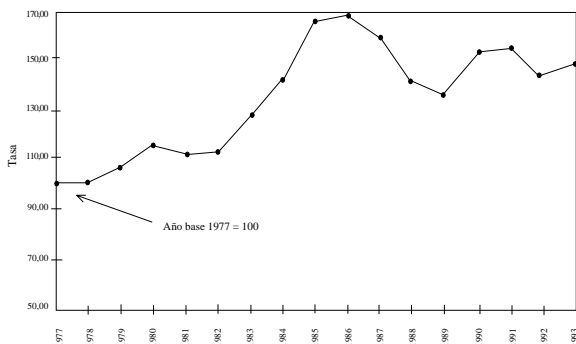


GRÁFICO Nº 1: EVOLUCIÓN DE LA TASA DE DENUNCIAS DE CRÍMENES Y SIMPLES DELITOS



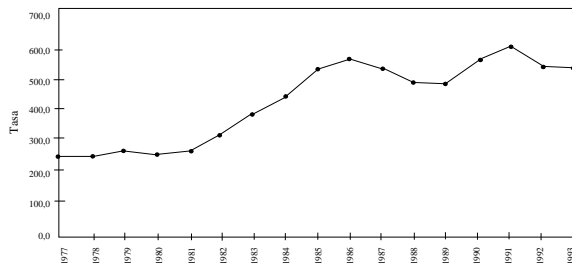
Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas, Carabineros de Chile, *Anuario de Estadísticas Policiales*.

GRÁFICO Nº 2: ÍNDICE DE VARIACIÓN DE LA TASA NACIONAL DE DENUNCIAS DE DELITOS CONTRA LA PROPIEDAD (Índice abigeato, daños, estafa, hurtos, incendios y robos)



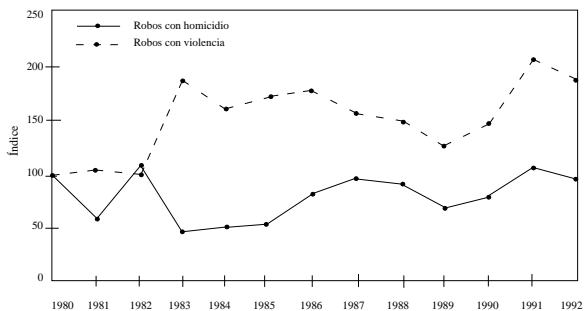
Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas, Carabineros de Chile, *Anuario de Estadísticas Policiales*.

GRÁFICO Nº 3: EVOLUCIÓN DE LA TASA DE DENUNCIAS DE ROBOS



Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas, Carabineros de Chile, *Anuario de Estadísticas Policiales*.

GRÁFICO Nº 4: ÍNDICES DE TASAS DE ROBOS CON HOMICIDIO Y ROBOS CON VIOLENCIA



Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas, Carabineros de Chile, *Anuario de Estadísticas Policiales*.

En el Chile actual, en resumen, hay una mayor propensión al uso de violencia o intimidación en la comisión de delitos contra la propiedad. Las cifras de denuncias de amenazas con arma blanca y arma de fuego que registra la policía demuestran un crecimiento considerable desde los años ochenta, lo que es coincidente con el cuadro descrito. Si bien esto no se ha expresado aún en un incremento de homicidios o de robos con homicidio, se trata de una evolución posible a juzgar por las cifras policiales de carácter nacional que hemos descrito.

## 2. Comunas de bajos ingresos y delincuencia

Frente a la situación recién descrita, los medios de comunicación de masas se han concentrado en publicitar los delitos más graves cometidos en las comunas de elevados ingresos. Tal ha sido uno de los motivos de la realización de este estudio, en el sentido que se buscó caracterizar la realidad de la seguridad ciudadana en "zonas silenciosas" desde el punto de vista de los medios de prensa. Para tales efectos se escogieron tres comunas populares de Santiago.

El estudio de la realidad delictual que afecta a los sectores pobres es relevante por dos razones principales: primero, porque es el resultado directo de condiciones sociales existentes en dichas comunas. En efecto, los autores de delitos en tales comunas provienen generalmente de ellas mismas y, por tanto, son el producto de condiciones criminógenas generadas en su interior.

En segundo lugar, este examen de la realidad delictual y de su percepción permite analizar la aplicación del derecho en sectores sociales de bajos ingresos, la relación que éstos mantienen con el Estado y su capacidad de reacción colectiva frente a fenómenos que afectan seriamente la vida colectiva.

En años recientes, no sólo en Chile se ha acrecentado el interés por la aplicación de políticas criminales a nivel local. Esto ha tenido expresión tanto en las políticas que buscan dificultar la comisión de delitos como en aquellas que ponen énfasis en medidas dirigidas hacia grupos en riesgo de convertirse en delinquentes habituales.

Las razones para este énfasis local son muchas. Hope y Shaw sostienen que ello se debe en parte a que el creciente temor al delito se ha manifestado en un deterioro de la calidad de vida local, lo que ha impulsado la realización de programas preventivos a ese nivel<sup>8</sup>. Además, muchos

---

<sup>8</sup> Hope y Shaw (1988).

de estos programas buscan reforzar los lazos de cohesión social a nivel comunitario a fin de lograr un control social de carácter informal más efectivo sobre quienes amenazan la paz social. Naturalmente, tal objetivo sólo se puede cumplir de manera efectiva a nivel local<sup>9</sup>. Finalmente, el énfasis puesto en el ámbito local corresponde al rasgo más reciente de las políticas públicas que promueve el involucramiento de las personas en su ejecución. Las autoridades de Gobierno frecuentemente sostienen que el delito es un problema de todos los ciudadanos y demandan una cuota de responsabilidad individual y colectiva en su prevención. Resulta más sencillo alentar ese tipo de participación a nivel local.

La utilidad que puede tener la aplicación de políticas de seguridad a nivel local depende en gran medida de la generación de intereses comunes, relaciones sociales y formas de participación al interior del espacio local, encaminadas a resolver problemas compartidos. ¿Participan los vecinos en esquemas de resguardo de sus propiedades? ¿Promueven actividades recreativas para sus jóvenes?

En el caso de Chile, la trascendencia que tiene el tema de la seguridad ciudadana para la opinión pública ha llevado a los alcaldes y a los municipios a tomar medidas dirigidas a enfrentar, de alguna manera, el temor al crimen y la criminalidad. Si bien la actual Ley 18.965 Orgánica Constitucional de Municipalidades no les otorga facultades explícitas en materia de seguridad, establece atribuciones que pueden utilizarse con ese fin. De hecho, la ley preceptúa que los municipios tienen la finalidad de satisfacer las necesidades de la comunidad local y con ese objetivo les entrega facultades en el ámbito de la planificación y regulación urbanas de las comunas y en la promoción del desarrollo comunitario.

En virtud de esas competencias, diversos municipios han establecido algunos programas de seguridad ciudadana, consistentes en la organización de fiscalías municipales destinadas a representar a las víctimas de delitos ante los tribunales, la autorización del cierre de pasajes sin salida, la provisión de apoyo material a Carabineros y a la Policía de Investigaciones. La Municipalidad de Pedro Aguirre Cerda, por ejemplo, ha entregado motocicletas a Carabineros<sup>10</sup> y apoyará la construcción de una comisaría en la comuna<sup>11</sup>. La Municipalidad de Renca ha proporcionado motos a Carabineros y ha apoyado la instalación de un sistema computacional en los recintos policiales de Carabineros del sector<sup>12</sup>. La Pintana, a su vez, obtuvo fondos

<sup>9</sup> Walklate (1991), p. 210.

<sup>10</sup> *Impacto* N° 5, abril de 1994, p. 10.

<sup>11</sup> *Impacto* N° 8, diciembre de 1994, p. 16.

<sup>12</sup> Entrevista a concejal de Renca, 11 de octubre de 1995.

del Subprograma de Seguridad Vecinal (más abajo se explica en qué consiste este programa) para adquirir un retén móvil que se destinó a Carabineros.

El Ministerio del Interior estableció en 1993 un subprograma de seguridad vecinal. Para tal efecto, destinó recursos provenientes del Programa de Mejoramiento Urbano y Equipamiento Comunal, que administra la Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo del Ministerio del Interior. Al efecto, los municipios convocaron en 1993 a las organizaciones sociales a participar en la presentación de proyectos. La aprobación de dichos proyectos la realizan los Consejos Regionales. Durante 1994 se aprobaron proyectos por \$1.733.730.000 para municipalidades de todo el país. En 1995 dichos fondos experimentaron un crecimiento mayor y se dedicaron fundamentalmente a la prevención del consumo de drogas.

Más allá de la retórica de alcaldes y líderes políticos locales respecto del problema de la delincuencia, nuestro estudio demuestra que las comunas se encuentran muy lejos de constituir unidades geográficas y sociales de carácter homogéneo. Distan, por tanto, de constituir comunidades locales en el sentido que se ha dado a esta expresión en años recientes<sup>13</sup>. Su extensión geográfica impide tratarlas como pequeñas unidades sociales que comparten valores y actitudes similares. Su desarrollo histórico no es homogéneo. Asimismo, resulta evidente que la distribución del delito al interior del espacio comunal es notoriamente distinta.

### 3. Metodología

A fin de seleccionar las comunas en las que se realizaría la investigación, se utilizaron, en primer lugar, indicadores sociales que precisaran los niveles de indigencia y de pobreza. Para ello se recurrió a la encuesta Casen que se realiza cada dos años en todo el país<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> La concepción de comunidad local como un lugar donde se desarrollan intensas conexiones sociales, valores compartidos y lazos históricos comunes ha sido desarrollada por los diversos autores que han estudiado el modelo de policía comunitaria. Véase, por ejemplo, Robert R. Friedmann (1992), pp. 60-94.

<sup>14</sup> La encuesta CASEN entiende que están bajo la línea de indigencia las personas que habitan en hogares que no tienen ingresos per cápita suficientes para comprar una canasta básica de alimentos. El valor de dicha canasta ascendía a \$12.875 en la zona urbana en noviembre de 1992. Bajo la línea de pobreza se encontrarían las personas que habitan en hogares que no tienen ingresos suficientes para satisfacer sus necesidades básicas. Esto significa ingresos inferiores al valor de dos veces una canasta básica de alimentos en las zonas urbanas.

CUADRO N° 2: PORCENTAJE DE POBREZA EN ALGUNAS COMUNAS DEL GRAN SANTIAGO, 1992

Comunas	% de pobreza
La Pintana	42,8
Renea	30,5
Pedro Aguirre Cerda	38,2
Lo Espejo	38,0
Cerro Navía	35,9
San Ramón	34,4
La Granja	33,6
Conchalí	33,6
San Bernardo	30,6
Peñalolén	28,8
Pudahuel	23,3

*Fuente:* Encuesta Casen 1992.

Además, se examinaron las cifras oficiales de denuncias hechas a Carabineros de Chile. Como hemos señalado, esta información debe asumirse con algunas reservas. Un porcentaje considerable de los delitos ocurridos no son denunciados a la policía. Más aún, el registro de las denuncias depende de las prácticas de la institución policial, la que puede omitir el registro de algunas de las denuncias recibidas. La validez de esta información oficial parece aún más cuestionable en el caso de los sectores populares, ya que algunas encuestas han demostrado que los sectores de bajos ingresos son más reacios a denunciar delitos que los de mejor situación económica<sup>15</sup>. Sin embargo, es un hecho que las denuncias registradas por la policía constituyen el único indicador objetivo que entrega indicios sobre la situación delictual, dado que en nuestro país, hasta la fecha, no se han realizado encuestas de victimización.

Los indicadores de delincuencia por comuna se construyeron a partir de las cifras de denuncias efectuadas ante Carabineros de Chile entre 1987 y 1993, dado que no pudo obtenerse información clasificada por comunas con anterioridad a esa fecha. Se consideraron las denuncias por robos, violaciones, homicidios y lesiones, abarcando así las figuras delictivas más representativas y correspondientes a los delitos contra la propiedad, el orden de la familia y las personas. El promedio de las tasas de denuncias por cien mil habitantes, correspondientes a cada comuna popular

<sup>15</sup> Centro de Estudios Públicos (1993), pp. 98-101.

durante el periodo 1987-1993, sirvió para establecer una escala entre las diversas comunas. De esta manera se obtuvo que las comunas finalmente seleccionadas, La Pintana, Renca y Pedro Aguirre Cerda, muestran un nivel delictual alto, medio y bajo en relación a las otras comunas del Gran Santiago.

CUADRO N° 3: TASA PROMEDIO DE DENUNCIAS POR DELITOS EN COMUNAS POPULARES, AÑOS 1987 - 1993 (TASA POR 100.000 HABITANTES)

Comuna	Robo	Homicidio, parricidio e infanticidio	Lesiones	Violación y abusos deshonestos
La Pintana	682	8,0	122,0	17,7
Pedro Aguirre Cerda	594	3,4	79,0	6,4
Lo Espejo	652	5,4	126,4	12,3
Cerro Navia	528	5,1	145,4	12,0
San Ramón	599	6,1	108,1	13,0
Lo Prado	684	4,6	110,0	15,3
La Granja	659	4,3	88,4	14,4
Conchalí	799	4,4	93,8	16,0
Renca	530	4,3	95,7	15,0
Pudahuel	574	4,4	123,0	17,8

*Fuente* : Carabineros de Chile.

Del análisis del Cuadro N° 3 se desprende que La Pintana se encontraría entre las comunas más afectadas por la delincuencia, Renca se situaría en un rango intermedio y Pedro Aguirre Cerda correspondería a una de las comunas menos afectadas por el fenómeno. Ello llevó a seleccionarlas como objeto de la investigación.

Un análisis algo más detallado demuestra que La Pintana ocupa el tercer lugar en materia de robos, el primer lugar en homicidios, parricidios e infanticidios, el cuarto lugar en materia de lesiones y el segundo lugar en violaciones y abusos deshonestos. Renca ocupa el penúltimo lugar en lo referente a robos, el séptimo lugar en materia de homicidios, parricidios e infanticidios, el séptimo en lesiones y el quinto en abusos deshonestos. Por último, Pedro Aguirre Cerda, salvo en lo referente al delito de robo, tiende a situarse en el último lugar de la escala. En efecto, esta comuna se sitúa en el séptimo lugar en materia de robos, en el último lugar en homicidios, parricidios e infanticidios, en el último lugar en lesiones y también en el último en lo que respecta a violaciones y abusos deshonestos.

La información disponible demuestra que La Pintana y Renca, además de ser lugares donde hay significativas tasas de victimización, constituyen el domicilio de personas condenadas por la comisión de delitos. Esto se ve corroborado por un estudio reciente respecto de la comuna de origen de jóvenes procesados y condenados de la Región Metropolitana<sup>16</sup>. Este estudio, realizado sobre la base de información proveniente de Gendarmería, y que abarca una muestra de jóvenes procesados y condenados de 18 a 26 años en mayo de 1993, no entrega información referente a la comuna de Pedro Aguirre Cerda. La Pintana aparece como la comuna de domicilio de un mayor porcentaje de jóvenes procesados y condenados (9,3%). Renca se sitúa en un nivel medio, con un 4,8%.

El análisis respecto de las percepciones de seguridad al interior de cada comuna, de la labor realizada por los organismos comunales y de la realidad de la delincuencia comunal se basa, en primer lugar, en entrevistas individuales y colectivas efectuadas a personas que por razones profesionales se encontraban en condiciones de aportar una visión informada respecto de la realidad comunal (estas personas fueron denominadas "testigos calificados"). En las tres comunas se entrevistó a personas vinculadas a organismos no gubernamentales que realizan labor social en la comuna, a concejales preocupados del tema de la seguridad ciudadana, a profesionales que laboran en diversos departamentos municipales que se encuentran en contacto con la comunidad.

Se decidió complementar este análisis con una encuesta a dirigentes locales de las tres comunas en estudio: La Pintana, Pedro Aguirre Cerda y Renca. El objetivo era obtener información estadísticamente comparable y que permitiera caracterizar la realidad de cada unidad vecinal en materia de seguridad ciudadana<sup>17</sup>.

Al interior de las unidades vecinales respectivas se encuestó a dirigentes de juntas de vecinos de acuerdo con un cuestionario preparado previamente. Dado que el número de juntas de vecinos que hay en cada unidad vecinal es variable, y en algunos casos bastante elevado (hasta 12), se procedió a tomar una muestra aleatoria simple en todas aquellas en que hubiera más de una junta de vecinos. Por lo tanto, se recogió información del 100% de las unidades vecinales. La proporción de la población muestral respecto del universo alcanzó un porcentaje superior al 50%.

---

<sup>16</sup> Lagos y Espinoza (1993).

<sup>17</sup> De acuerdo con la Ley N° 19.418 en su artículo segundo, la unidad vecinal es el territorio en que se subdividen las comunas para efectos de descentralizar asuntos comunales y promover la participación ciudadana.



En algunos casos, la junta de vecinos seleccionada no funcionaba. En tales situaciones se decidió reemplazar la junta de vecinos inoperante por otra perteneciente a la misma unidad vecinal. En otras ocasiones ocurrió que la junta de vecinos no vigente era la única que componía la unidad vecinal. Esta dificultad fue resuelta por la vía de entrevistar al dirigente que hubiese participado con anterioridad en la misma.

#### 4. Las comunas del estudio

El análisis comparativo que sigue intenta bosquejar muy brevemente el proceso de constitución histórico de cada comuna, su extensión, los principales datos económicos y demográficos que las caracterizan, para mejor comprensión del contexto en el que se expresan las opiniones de los líderes vecinales entrevistados.

##### 4.1. La Pintana

La comuna de La Pintana ocupa una zona geográfica que fue durante muchos años un área eminentemente rural. A partir de 1892, estos terrenos formaron parte de la recién creada comuna de La Granja<sup>18</sup>. Hasta 1970 la actual comuna de La Pintana era considerada zona suburbana, por lo que ninguna de las 16 zonas industriales definidas por el Plan Intercomunal de Santiago de 1960 se ubicó en esa zona. Sólo en los años 60 comienza a instalarse en lo que es hoy La Pintana un conjunto de poblaciones que se habían originado en tomas ilegales de terreno, como San Rafael, 21 de Mayo, Raúl del Canto y Los Eucaliptos<sup>19</sup>.

La dictación del Decreto Supremo N° 420 de 31 de octubre de 1979 marca otro hito en la historia urbana de la comuna. Dicho cuerpo legal pasó a considerar como Área de Expansión Urbana a todo el área suburbana y rural de La Pintana. Al alero de esta normativa, sumada a otras complementarias, se produjo un aumento explosivo de los asentamientos poblacionales de viviendas sociales. Entre 1979 y 1989 llegaron a La Pintana alrededor de 80.000 habitantes que provenían de otras comunas de la capital. Se trataba del programa de erradicaciones<sup>20</sup>. Aún hoy, la comuna sigue recibiendo población a través de programas de vivienda básica, casetas sanitarias y viviendas progresivas.

<sup>18</sup> De Ramón (1992), p. 241.

<sup>19</sup> Municipalidad de La Pintana: DIPLANE (1993), p. 2.

<sup>20</sup> Municipalidad de La Pintana: DIPLANE (1993), p. 16.

Formalmente, la comuna de La Pintana fue creada en virtud de la reformulación comunal del Gran Santiago realizada en 1981, la que sería implementada desde noviembre de 1984. La nueva comuna ocupó toda la zona sur de la comuna de La Granja, con una superficie de 30,3 Km<sup>2</sup>.

Las características históricas de la comuna la distinguen por estar conformada por sectores que no mantienen contacto frecuente entre sí y que tienen experiencias de organización y participación sociales muy distintas. En La Pintana se distinguen cuatro sectores poblacionales. El primero de ellos corresponde al sector norponiente y comprende un área aproximada de 1,4 Km<sup>2</sup>. Se trata de poblaciones llegadas a partir de 1983. El segundo corresponde al sector conocido como Centro y comprende a poblaciones de larga radicación y consolidadas geográficamente, con cierta experiencia organizacional como las poblaciones San Rafael, Pablo de Rokha, San Ricardo y 6 de Mayo<sup>21</sup>.

El tercer sector se ubica en el noreste de la comuna y corresponde a lo que se conoce como Santo Tomás. Se trata de poblaciones de reciente data que comenzaron a instalarse en 1987. El cuarto, por último, corresponde al sector dominado El Castillo, que se encuentra en el extremo sur de la comuna. En él habitan fundamentalmente familias erradicadas de otras comunas, provenientes en su mayoría de campamentos. De acuerdo con datos oficiales proporcionados por el municipio, en este sector se concentran las más altas cifras de extrema pobreza de la comuna.

Las erradicaciones que afectaron principalmente a La Pintana y a Renca sobrecargaron seriamente a sus municipios, debilitando sus servicios de salud, educación y transporte. Además, según un informe de la Secretaría de Planificación Comunal (SECPLAC) de La Pintana, elaborado en 1984, tuvieron un fuerte efecto negativo sobre la seguridad de personas y bienes. En dicho informe se indica que, a la llegada de la población Santiago de Nueva Extremadura al sector El Castillo, se produjo el robo total de un edificio: techo, ventanas, puertas, ladrillos e instalaciones de agua y alcantarillado. Algo similar habría ocurrido con un retén de Carabineros en construcción ubicado en los sectores aledaños a las poblaciones El Remanso. A siete días de la llegada de los pobladores, asaltaron y desvalijaron su propia sede social y se habrían robado más de 400 árboles.

---

<sup>21</sup> La antigüedad del sector centro se aprecia en la fecha de fundación de las poblaciones que lo conforman. La mayoría de éstos se instalaron antes de mediados de los setenta. Municipalidad de La Pintana, SECPLAC (1984).

#### 4.2. Pedro Aguirre Cerda

Esta comuna fue integrada en el nuevo Plan Intercomunal de 1985, junto a otras 34 comunas. Pero su creación legal sólo data de 1992. Se trata de una comuna totalmente urbana, con una superficie de 9,8 Km<sup>2</sup>.

La comuna de Pedro Aguirre Cerda integra un conjunto de terrenos urbanos que antes de 1984 pertenecían a las comunas de Santiago, La Cisterna y San Miguel. Cada una de estas zonas tiene una historia particular de poblamiento, de características socioeconómicas y de construcción de identidad.

La primera de estas tres zonas pertenecía a la comuna de Santiago y se ubica al noroeste de la comuna. Al norte de esta franja existe un área específica que por muchos años ha albergado al Matadero de Lo Valledor y sitios baldíos hasta Avenida Departamental. Sólo muy recientemente se ha iniciado un poblamiento del sector con villas de sectores medios y medios bajos. Una segunda área de esta misma franja ocupa el sur de la misma y en ella destaca una parte de la población José María Caro, construida mediante programas de autoconstrucción durante la década de los años 50. En suma, en esta primera zona han predominado las áreas despobladas, excepto la población José María Caro<sup>22</sup>.

La segunda zona es la que pertenecía a La Cisterna, comuna creada antes de 1950, y constituye una franja ubicada al sur de la comuna. Esta franja sirve de habitación a sectores predominantemente bajos, y se pobló antes de fines de la década de 1950, a través de las primeras manifestaciones de los "Comités Sin Casa", con importantes grados de organización comunitaria. Se trata de un sector con alta densidad poblacional.

La tercera zona es la que forma su núcleo principal que antiguamente pertenecía a San Miguel y que casi quintuplicó su población entre 1940 y 1970<sup>23</sup>. Al interior de ella se encuentra la población La Victoria, levantada en una ocupación de terrenos el año 1957 por 10.000 pobladores que habitaban el Zanjón de La Aguada<sup>24</sup>. Al norte de La Victoria se localizan poblaciones más modernas (construidas con posterioridad a 1960) que son habitadas por sectores medios y medios bajos. Al sur de La Victoria se alzan poblaciones erigidas con anterioridad a 1957 que agrupan a sectores medios y medios bajos en Villa Sur y Nueva Villa Sur. Al oriente de La Victoria hay una zona habitada por sectores medios e incluso medios altos,

---

<sup>22</sup> Información proveniente de SECLAC, PAC.

<sup>23</sup> De Ramón (1992).

<sup>24</sup> Farías (1992), p. 58.

que ocuparon esta área antiguamente. La mayoría de las poblaciones son villas construidas desde los años 20 por las antiguas Cajas de Previsión.

En cuanto al proceso de erradicaciones iniciado en febrero de 1979 por el decreto 2522, la comuna de San Miguel contaba hacia 1973 con 34 campamentos<sup>25</sup>. Éstos en 1979 sumaban 2.384 familias. Del universo total de familias habitando en campamentos y en "tomas", fueron erradicadas 1.865 familias entre 1979 y 1985, las que al parecer en su gran mayoría no fueron localizadas en la actual zona geográfica que comprende Pedro Aguirre Cerda.

A diferencia de lo sucedido en La Pintana y en Renca, la comuna no recibió población erradicada de otras comunas. Por el contrario, ha experimentado una reducción de su población. Según el censo de 1982, la población de Pedro Aguirre Cerda aumentó de 141.592 a 145.207 personas en 12 años. El censo de 1992 registra una baja a 128.342 personas, equivalente al 11,8 por ciento<sup>26</sup>.

En suma, entonces, el hecho que la comuna no haya sido objeto de recientes erradicaciones o radicaciones ha mantenido el sentido de pertenencia territorial y debiera haber contribuido a un buen nivel organizacional. Pero, por otra parte, la comuna se compone de fragmentos territoriales que exhiben como datos históricos una antigüedad, densidad demográfica y condición socioeconómica diversa, lo que debilita los lazos de solidaridad existentes entre diversos sectores de la comuna.

#### 4.3. Renca

La comuna de Renca fue creada originalmente en 1891 bajo el gobierno de José Manuel Balmaceda. Con el crecimiento urbano de la ciudad, Renca pasó a ser una de las comunas habitadas por sectores pobres. Al igual que otras comunas sufrió los problemas derivados de la insuficiente o inexistente urbanización, escaso equipamiento comercial, educacional, de salud y recreacional. A mediados de siglo, La Cisterna, La Florida, La Granja, Renca, Conchalí y Pudahuel reunían el 54,7 por ciento del déficit total de agua potable de la ciudad y el 57,3 por ciento del déficit de alcantarillado<sup>27</sup>.

Alrededor de 1940 comienzan a instalarse en la comuna las primeras industrias. Posteriormente, con la construcción de la Panamericana Norte, se fue formando en la comuna el "Cordón Industrial Panamericana Norte",

---

<sup>25</sup> Plan Intercomunal de Santiago, Ministerio de Vivienda y Urbanismo (1974). Cfr. Morales y Rojas (1987), p. 83.

<sup>26</sup> Instituto Nacional de Estadísticas, Censos de Población de los años correspondientes.

<sup>27</sup> De Ramón (1992), p. 291.

y el tránsito entre Renca y Santiago se hizo mucho más expedito<sup>28</sup>. Con el Plan Intercomunal de Santiago de 1960, Renca sería considerada como una de las 17 comunas integrantes del área urbana y suburbana de la capital<sup>29</sup>. Ello explica que, a diferencia de La Pintana y Pedro Aguirre Cerda, se ubiquen en Renca industrias del rubro metalúrgico, textil, químico, mobiliario y plástico<sup>30</sup>.

La superficie actual de Renca es de 22,8 Km<sup>2</sup>. Ha venido poblándose intensamente desde los años 50, en que se inicia un proceso de expropiación de fundos para construir viviendas, además del asentamiento espontáneo e informal de muchas familias. En 1969 comienzan las primeras tomas de terreno, que dan origen a la constitución de las poblaciones Primero de Mayo, Huamachuco 2, Cerro Colorado, Villa Manuel Rodríguez, Villa Esperanza, entre otras. Con posterioridad, la población de la comuna siguió aumentando a consecuencia de las erradicaciones a las que ya nos hemos referido. En 1970 Renca contaba con 48.343 habitantes. En 1982 la población había aumentado a 93.928 habitantes y en 1992 había llegado a 128.972.

Renca fue la segunda comuna en recibir la mayor cantidad de familias erradicadas, que llegaron a un total de 3.012<sup>31</sup>.

#### 4.4. Algunas comparaciones entre las comunas

Tal como sostuvimos con anterioridad, La Pintana y Renca son comunas que han experimentado un extraordinario crecimiento en años recientes, mientras que Pedro Aguirre Cerda ha visto disminuir su población. En el caso de La Pintana tal crecimiento se produce tanto en la década de los años sesenta como en la de los años ochenta.

CUADRO N° 4: POBLACIÓN TOTAL EN LOS TRES ÚLTIMOS CENSOS Y VARIACIÓN PORCENTUAL COMUNAS DE INTERÉS

Comuna	Censo 1970	Censo 1982	Censo 1992	Variación porcentual 70-82	Variación porcentual 82-92
Renca	48.343	93.928	128.972	94,3	37,3
La Pintana	37.994	73.932	169.640	94,6	129,45
Pedro Aguirre Cerda	141.592	145.207	130.441	2,6	-10,2

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas.

<sup>28</sup> Cordillera: Centro de Estudios Municipales (1989), p. 24.

<sup>29</sup> De Ramón (1992), p. 272.

<sup>30</sup> Cordillera: Centro de Estudios Municipales (1989), p. 31.

<sup>31</sup> Cordillera: Centro de Estudios Municipales (1989), p. 46.

En otro estudio derivado de esta misma investigación patrocinada por Fondecyt, se ha logrado establecer una cierta correlación positiva entre población joven y denuncias por delitos contra la propiedad y contra el orden de la familia<sup>32</sup>. Una comparación porcentual etaria de las tres comunas demuestra que el índice de envejecimiento de la comuna de Pedro Aguirre Cerda es más elevado que el de Renca y de La Pintana. Por otra parte, el porcentaje de población joven es también más alto en las dos últimas comunas mencionadas.

CUADRO Nº 5: POBLACIÓN POR GRANDES GRUPOS DE EDAD.  
CENSO 1992

Comuna	Distribución porcentual de la población por edad				
	Total	0-14	15-29	30-64	65 o +
Renca	128.972	31,5	28,3	35,6	4,6
La Pintana	169.640	35,9	27,6	34,0	2,6
Pedro Aguirre Cerda	130.441	27,6	25,8	38,3	8,3

*Fuente:* Instituto Nacional de Estadísticas.

### 5. Percepciones de inseguridad en las tres comunas y respuestas de la población frente a ellas

Tal como ya se explicó en el acápite referido a la metodología, el análisis que sigue se basa en dos fuentes complementarias. Por una parte, en una encuesta realizada a líderes de juntas de vecinos de cada comuna. En La Pintana se encuestó a 43 personas, en Pedro Aguirre Cerda a 35 y en Renca a 51. A sabiendas que una visión más matizada y compleja de la realidad requeriría del uso de otros instrumentos de investigación, se procedió a entrevistar en profundidad en cada comuna a testigos calificados, que incluían a profesionales de organizaciones no gubernamentales, funcionarios municipales, encargados municipales de programas comunitarios y a concejales.

<sup>32</sup>Frühling y Sandoval (1996), pp. 137-159.

## 5.1. El temor frente al delito

La encuesta realizada a dirigentes vecinales se refirió a la percepción general sobre la situación de criminalidad. En este sentido, se pidió a los encuestados que mencionaran espontáneamente los principales problemas del sector vecinal donde vivían. También se les solicitó que compararan el nivel de la delincuencia que hay en el presente en su sector vecinal, con el prevaleciente el año anterior. Finalmente se preguntó por el nivel de violencia de la delincuencia en el sector, en relación con la que existía el año previo. El Cuadro N° 6 muestra las respuestas de los entrevistados.

CUADRO N° 6: PRINCIPALES PROBLEMAS DEL SECTOR VECINAL

Problemas mencionados	La Pintana		Pedro Aguirre Cerda		Renca	
	N	%	N	%	N	%
Falta de infraestructura urbana	14	9,27	19	14,62	23	18,70
Falta de vigilancia policial	14	9,27	6	4,62	7	5,69
Falta de empleo	12	7,95	12	9,23	31	25,20
Contaminación ambiental	5	3,31	10	7,69	6	4,88
Drogadicción/alcoholismo	29	19,21	19	14,62	14	11,38
Transporte y comunicación	5	3,31	3	2,31	0	0,00
Falta de infraestructura deportiva/ recreativa/cultural	16	10,60	19	14,62	16	13,01
Falta de participación comunidad	6	3,95	4	3,08	1	0,81
Inaccesibilidad a servicios públicos	15	9,93	5	3,85	0	0,00
Delincuencia	27	17,88	23	17,69	21	17,07
Mala administración gobierno local	3	1,99	3	2,31	4	3,25
Otros	5	3,31	7	5,38	0	0,00
Total	151	100,00	130	100,00	123	100,00

Los encuestados coincidieron en otorgar a la delincuencia una preferencia porcentual bastante similar, de alrededor del 17 por ciento en las tres comunas consideradas. En La Pintana, la delincuencia recibió la segunda preferencia después de la drogadicción y el alcoholismo, por las que se pronunció el 19,2 por ciento de los encuestados. En Pedro Aguirre Cerda la delincuencia recibió la primera preferencia, mientras que en Renca alcanzó la tercera, después de la falta de empleo e infraestructura urbana.

La importancia otorgada al tema de la delincuencia aumenta si se considera que los encuestados mencionaron también otros problemas que

tienen relación con la temática delincriminal. Así, se mencionó a la drogadicción y el alcoholismo, y además se aludió a la falta de vigilancia policial, que recibió un porcentaje más significativo de menciones en La Pintana.

Si bien la importancia otorgada a la temática delincriminal es bastante similar en las tres comunas, hay diferencias de percepción en lo que toca a la evolución de la delincriminal.

CUADRO Nº 7: VARIACIÓN DE LA DELINCriminal EN EL SECTOR VECINAL

Variación de la delincriminal en relación a un año atrás	La Pintana		Pedro Aguirre Cerda		Renca	
	N	%	N	%	N	%
<i>Nivel de la delincriminal</i>						
Menor que antes	19	44,2	13	37,1	8	15,7
Igual que antes	10	23,3	12	34,3	15	29,4
Mayor que antes	14	32,5	10	28,6	28	54,9
<i>Grado de violencia</i>						
Menos violenta que antes	13	30,2	6	17,1	5	9,8
Igual de violenta que antes	14	32,6	21	60,0	21	41,2
Más violenta que antes	15	34,9	8	22,9	24	47,1
No sabe, no responde	1	2,3	0	0,0	1	1,9

Tal como se desprende del Cuadro Nº 7, la percepción respecto de la delincriminal es estadísticamente mucho más negativa en Renca que en Pedro Aguirre Cerda o La Pintana. En efecto, el porcentaje de los dirigentes vecinales que consideró que la delincriminal era mayor que antes fue muy alto en el caso de la primera comuna (54,9%) y superó abiertamente al de quienes sostenían que la delincriminal era menor que antes. Por el contrario, la percepción más optimista parece ser la de La Pintana, cuyos líderes vecinales expresaron en un 44,2% que la delincriminal era menor que el año previo, mientras que sólo un 32,6% sostuvo que era mayor que antes.

Al preguntarse a las personas si la delincriminal era más o menos violenta que el año anterior, nuevamente Renca concitó el mayor porcentaje de personas que la consideraban más violenta (47,1%) y el menor porcentaje de las que consideraban que era menos violenta (9,8%). En La Pintana las tres posibilidades recibieron similar número de menciones, mientras que en Pedro Aguirre Cerda los encuestados se pronunciaron



abrumadoramente por aquella alternativa que sostiene que la delincuencia es igualmente violenta que antes.

En principio, se puede desprender de las respuestas que la percepción de los vecinos respecto de la evolución de la realidad de su vecindario particular no coincide totalmente con las cifras oficiales en relación a la delincuencia, a las que nos referimos anteriormente y que consideraban a La Pintana como una comuna popular de muy alta peligrosidad.

En otra pregunta se planteó el tema de la percepción de inseguridad de manera diferente. Se les pidió a los encuestados que se pronunciaran respecto de los tres problemas más urgentes de la comuna y se les mostró alternativas previamente diseñadas. En este caso, la pregunta aludía a la comuna y no al sector vecinal, como ocurría en las alternativas anteriores.

CUADRO N° 8: PRINCIPALES PROBLEMAS DE LA COMUNA

Problemas mencionados	La Pintana		Pedro Aguirre Cerda		Renca	
	N	%	N	%	N	%
Falta de atención médica en la comuna	25	19,7	15	14,3	25	17,9
Cesantía	9	7,1	6	5,7	9	6,4
Bajos sueldos	3	2,4	3	2,8	7	5,0
Mala calidad de la educación en la comuna	17	13,4	5	4,7	2	1,4
Falta de viviendas	6	4,7	11	10,5	8	5,7
Consumo de drogas	25	19,7	21	20,0	30	21,4
Delincuencia	18	14,2	17	16,2	29	20,7
Falta de espacios para la recreación	12	9,4	11	10,5	2	3,6
Falta de participación vecinal	10	7,8	7	6,7	14	10,0
Problemas con la recolección de basura	2	1,6	9	8,6	11	7,9
Total	127	100,0	105	100,0	140	100,0

Confrontados a las alternativas reproducidas en el Cuadro N° 8, los primeros problemas de La Pintana pasan a ser la falta de atención médica en la comuna y el consumo de drogas. Después se sitúa la delincuencia, que es seguida inmediatamente por la mala calidad de la educación. En el caso de Pedro Aguirre Cerda, el número de menciones de la delincuencia también experimenta una baja y se sitúa en segundo lugar, después del consumo de drogas. En Renca, en cambio, el número de menciones de la delincuencia subió apreciablemente en relación con la pregunta analizada antes. Veintinueve personas lo consideraron uno de los tres problemas

más relevantes de la comuna, precedido tan sólo por el consumo de drogas.

Las entrevistas en profundidad confirman, al menos parcialmente, la sensación de los habitantes de La Pintana que el problema en sus vecindarios es grave, pero que tiende a mejorar.

Así, por ejemplo, el funcionario de una organización no gubernamental que trabaja en la formación de líderes comunales expresó:

Nosotros que trabajamos con Juntas de Vecinos notamos la importancia que tiene el tema, porque justamente esa es la instancia donde el vecino recurre para pedir ayuda y poder solucionar esta situación anómala, que es el expendio de drogas en un pasaje determinado. Yo creo que el tema de la seguridad es un tema de preocupación entre la gente, pero no creo que los índices de delincuencia en la comuna sean tan ciertos. Nosotros que trabajamos con Juntas de Vecinos nos damos cuenta que hay muchos otros problemas y no es el problema sustancial de cada barrio<sup>33</sup>.

El presidente de la Unión Comunal de La Pintana, en entrevista realizada en 1994, expresó una visión más global del tema de la seguridad ciudadana:

Bueno, nosotros la seguridad ciudadana la vemos como un todo global, un aspecto general, no sólo como medidas represivas al área delictual o de drogas, sino que involucra la seguridad juvenil, involucra tener viviendas, tener buena educación [...] eso involucra seguridad ciudadana para nosotros. Pensamos que un trabajo efectivo en salud, en educación son los temas más recurrentes en la comuna, más habitual en carencias, en alguna medida también mejoramos lo que es la seguridad ciudadana<sup>34</sup>.

La percepción de mejoramiento de la situación delincencial en la comuna de La Pintana puede ser, en parte, producto del hecho que los entrevistados no distinguen claramente la delincuencia de un conjunto de otros graves problemas sociales que también provocan inseguridad colectiva. No sólo es La Pintana la comuna de las tres seleccionadas que tiene mayor porcentaje de pobres, sino que la que ha crecido más violentamente en los últimos años y donde se percibe una fuerte conciencia de estigmati-

---

<sup>33</sup> Entrevista de 29 de noviembre de 1994.

<sup>34</sup> Entrevista a don Guillermo González, presidente de la Unión Comunal de la Comuna de La Pintana, 3 de agosto de 1994.

zación colectiva. Una asistente social que trabajaba en un centro de capacitación juvenil dijo al respecto:

Yo creo que la delincuencia en la comuna no se diferencia mucho de otros sectores, pero La Pintana tiene la imagen y la estigmatización de ser muy insegura, de albergar a muchos delincuentes. Está marcada la gente que vive aquí y que sale a trabajar a otras partes, le cuesta encontrar trabajo, le cuesta conseguir créditos, le cuesta que le vengán a dejar las cosas a la casa, le cuesta un montón de cosas, o sea es también mucho por la imagen, eso magnifica el problema...<sup>35</sup>.

Las entrevistas de profundidad realizadas en otras comunas, como Renca, también reflejan una relativización del problema de la delincuencia. Consultado por la gravedad de la situación de su comuna, un concejal de Renca expresaba:

Desde el punto de vista delictual yo no la consideraría grave. No, yo creo que Renca no es una comuna que tenga un problema grave en este sentido. Me da la impresión que está controlado<sup>36</sup>.

Sin embargo, a diferencia de La Pintana, los entrevistados conciben su comuna integrada por un núcleo central relativamente tranquilo y conocido y un conjunto de poblaciones situadas casi en los extramuros, en donde imperaría mayor violencia. Esta percepción de una comunidad que se ha resquebrajado como consecuencia de las erradicaciones puede ser uno de los factores explicativos de la sensación de deterioro de la seguridad que demuestra la encuesta realizada a líderes vecinales de esa comuna. Así, un concejal sostuvo:

Yo diría que Renca se constituye en el fondo de dos partes. Una es el Renca antiguo, que podríamos ver hasta la calle Condell, hay un Renca central, que es más arraigado todavía, que es el sector de la plaza, en donde viven muchas familias antiguas, que son gente que se conoce de mucho tiempo, y hay una relativa tranquilidad. En cambio, en la periferia existen poblaciones por razones obvias, lo que influye en el control policial, que por los medios a veces no es el suficiente como para atacar cada lugar [...] <sup>37</sup>.

---

<sup>35</sup> Entrevista del 29 de noviembre de 1994.

<sup>36</sup> Entrevista del 11 de octubre de 1995.

<sup>37</sup> Entrevista del 19 de octubre de 1995.

## 5.2. La opinión de los entrevistados frente a la seguridad de las personas

Más allá de la intensidad del temor que sentían, era importante conocer la opinión de los entrevistados respecto de la seguridad de las personas en su sector vecinal. Para ello se les pidió que expresaran su opinión libremente, sin perjuicio que con posterioridad se recabara una opinión más detallada de los testigos calificados, en cuanto a los hechos de los delitos.

CUADRO N° 9: FACTORES QUE AFECTAN LA SEGURIDAD DE LAS PERSONAS EN EL SECTOR VECINAL

La seguridad de las personas se ve afectada por:	La Pintana		Pedro Aguirre Cerda		Renca	
	N	%	N	%	N	%
Delincuencia juvenil	16	31,4	12	27,3	9	17,0
Delitos ocurridos en las noches/ durante los fines de semana	1	2,0	7	15,9	1	1,9
Falta de vigilancia policial	8	15,7	7	15,9	11	20,7
Mala iluminación del sector vecinal	0	0,0	2	4,5	2	3,8
Delitos asociados al tráfico y consumo de drogas y/o alcohol	15	29,4	10	22,7	12	22,6
Mejor situación socioeconómica del sector, respecto de otros de la comuna	3	5,9	3	6,8	1	1,9
Aumento de la delincuencia en el sector	4	7,8	2	4,6	17	32,1
Personas o familias del sector que ampan actividad delictiva	4	7,8	1	2,3	0	0,0
Total	51	100,0	44	100,0	53	100,0

A los dirigentes vecinales encuestados se les pidió que dieran una opinión espontánea respecto de la seguridad de las personas en su sector vecinal. Estas opiniones fueron agrupadas posteriormente para su análisis.

En relación con los aspectos que diferencian a las comunas, podemos anotar en primer lugar el alto porcentaje de respuestas indicando que en Renca ha habido un aumento de la delincuencia en el sector vecinal respectivo (32,1%). Tal noción recibió un porcentaje de preferencias bastante bajo en Pedro Aguirre Cerda y La Pintana. Al definir el tipo de conductas que altera especialmente la convivencia pacífica, los encuestados de Pedro Aguirre Cerda se refirieron a la comisión de delitos en las noches, durante los fines de semana, aparentemente aludiendo a formas de vanda-

lismo, ebriedad, desórdenes y otros problemas cometidos por la población juvenil. Esto no parece constituir un problema en ninguna de las otras dos comunas consideradas.

Los encuestados de las tres comunas coincidieron, sin embargo, en que la falta de vigilancia policial es un problema serio, y, sobre todo, en que hay nuevos delitos asociados al consumo de drogas y de alcohol. Como era de esperar, por la procedencia socioeconómica de algunos de sus barrios, un porcentaje pequeño pero significativo de los entrevistados de Pedro Aguirre Cerda asociaron la comisión de delitos a que su situación económica era mejor comparada con la de sectores aledaños.

Con el objeto de precisar la relación de los vecinos con los delinquentes se recurrió a las entrevistas en profundidad. El encargado del Área Joven, del Departamento de Organizaciones Comunitarias de la Municipalidad de La Pintana, distinguía entre delinquentes domésticos y los que salen fuera de la comuna para realizar sus actos delictivos en comunas de más altos ingresos. Los primeros se clasificarían en: 1) caseros, es decir, aquellos que delinquen en casas ajenas a las suyas, a veces en sus mismos barrios; y 2) cogoteros, aquellos que asaltan a mano armada en las calles, paraderos de micro, o en los vehículos de locomoción colectiva<sup>38</sup>.

En relación con los caseros, el representante de una organización no gubernamental que trabaja en la misma comuna expresó que el alto consumo de pasta base estaba provocando un fenómeno nuevo. Esto es, el completo quiebre de la estructura familiar que llevaba a su vez a que la gente robe en sus propios hogares para poder financiar su vicio<sup>39</sup>.

Sin embargo, y particularmente en La Pintana, los entrevistados sostuvieron que ciertas conductas que quebrantaban la paz social estaban desapareciendo.

Yo llevo un año trabajando en El Castillo y la percepción que tengo de la gente que lleva muchos años viviendo ahí, las mujeres principalmente [...] hay un sector en El Castillo que le decían el pueblo sin ley y claro la gente que entraba no salía con mucha ropa... era muy peligroso. La imagen que tiene la gente ahora es que es mucho más seguro, no tiene tanto miedo de llegar en la noche, hay ciertas cosas que hacen y que antes no hacían, la sensación ha variado. A lo mejor es una cosa de trayectoria, la gente se conoce más. El Castillo fue uno de los últimos sectores en poblarse, entonces cada nueva población que llegaba era gente desconocida, era gente de otro sector, eran grupos que se enfrentaban también, entonces había mucho

---

<sup>38</sup> Entrevista del 8 de septiembre de 1994.

<sup>39</sup> Entrevista del 29 de noviembre de 1994.

peligro, mucha violencia, mucha agresividad, ahora yo creo que la gente se conoce mucho, es una cosa de que ya han convivido mucho tiempo y ya no tiene mucho brillo estar peleando con los mismos [...]»<sup>40</sup>.

En referencia a lo mismo, los asistentes a una entrevista colectiva realizada por el grupo de investigación coincidieron en que ya no era tan común, en La Pintana, la presencia de grupos en las esquinas o en los pasajes exigiendo peaje. Siempre había jóvenes pidiendo algo, pero si se les negaba no pasaba nada.

De las entrevistas parece desprenderse una tipología del delincuente que actúa en comunas populares como las consideradas en este estudio y de las conductas en que incurre. Algunos de los delitos, como asaltos a locales comerciales y vehículos de locomoción colectiva, pueden ser cometidos por personas provenientes de otras comunas, particularmente en Renca o Pedro Aguirre Cerda, que tiene más negocios e industrias. Sin embargo, de acuerdo con muchos de los entrevistados, la mayoría de las personas que cometen delitos en esas comunas provienen de ellas mismas. Un concejal de Renca dijo al respecto:

Yo diría que es de acá (el delincuente). Porque hubo un tiempo en que los delincuentes en este país se trasladaban de comuna, hasta de barrio inclusive, y era muy raro que un cogotero cogoteara en su comuna o en su población. Ahora yo creo que no. Los delincuentes son de la comuna<sup>41</sup>.

Refiriéndose a la comuna de Pedro Aguirre Cerda, un sacerdote diría:

Hay un cambio a lo largo de los años... Antes no se asaltaba a las vecinas. Hoy día el vecino asalta a su vecina.

Los entrevistados expresaron, sin embargo, que el delincuente duro opera generalmente fuera de la comuna. Destacaron los delitos contra la propiedad como los de mayor frecuencia, así como los asaltos con violencia y los robos menores, que los entrevistados explican por la necesidad de contar con recursos para poder comprar pasta base. Además de los anteriores hay un conjunto enorme de conductas que alteran visiblemente la paz social, que derivan en riñas y en alteraciones de la paz colectiva y que no

---

<sup>40</sup> Entrevista del 29 de noviembre de 1994.

<sup>41</sup> Entrevista del 11 de octubre de 1995.

son el producto de la acción del delincuente habitual, sino que en ocasiones de la falta de normas de convivencia internalizadas por los propios pobladores.

Yo concurrí hace un par de meses a una reunión en el sector de Renca Nuevo, donde me reuní con los vecinos de una población, Valle de Azapa, fue específicamente un sector del Valle de Azapa, porque es muy grande Valle de Azapa, y conversábamos este tema. Entonces ellos me planteaban su temor a los delitos que se cometían en el sector, cómo te explico, todos estos delitos menores, el grupo que se para en la esquina, que toma trago y, no sé, que de repente le quita plata al cabro chico, la bicicleta, y que regularmente son los mismos cabros del barrio, que todo el mundo los conoce<sup>42</sup>.

Otro concejal de Renca definiría así aquellos delitos que le causaban mayor preocupación en el sector:

Son los delitos menores, donde ocurren cosas que molestan al vecino, hablemos de discusiones vecinales en que la gente se molesta, obviamente, por el drogadicto, por el que ingiere alcohol en la vía pública, que están habitualmente acosando a los vecinos, molestándolos, pidiéndoles el famoso peaje, a veces pidiendo plata<sup>43</sup>.

¿Cuáles son los factores causales de la delincuencia? Las respuestas de los entrevistados coinciden en varios aspectos. Respecto de las discusiones entre vecinos, alteraciones a la paz y riñas, se concuerda en que las erradicaciones, al concentrar masivamente a personas pobres y sin expectativas en sectores apartados, habrían creado condiciones propicias para ello. Otro factor criminógeno citado con frecuencia fue el efecto de la crisis social de los años ochenta sobre la estabilidad familiar y el cuidado de los niños.

Yo diría que el problema de la desocupación de los ochenta fue una causa importante, en el sentido que ello significó la incorporación de la madre al mercado de trabajo y, por ende, una gran despreocupación por los niños y jóvenes que son los que hoy delinquen<sup>44</sup>.

Finalmente, nuestros entrevistados mencionaron con frecuencia el efecto que tiene el consumo de drogas en el surgimiento de conductas delictuales.

<sup>42</sup> Entrevista de 11 de octubre de 1995.

<sup>43</sup> Entrevista de 19 de octubre de 1995.

<sup>44</sup> Entrevista a un profesional de una organización no gubernamental que opera en Pedro Aguirre Cerda, 23 de noviembre de 1994.

Otro aspecto que quedó claro como consecuencia de las entrevistas en profundidad fue la percepción de que en las tres comunas había tolerancia hacia el delincuente habitual, con quien después de todo era necesario convivir como vecino. En esta materia, la realidad de Chile no parece diferenciarse mucho de la que afecta a otros centros urbanos donde residen personas que delinquen habitualmente<sup>45</sup>.

### 5.3. Delitos frecuentes

La encuesta dirigida a líderes vecinales intentó obtener una visión más precisa respecto de los delitos de mayor frecuencia en su sector vecinal. Para ello se diseñaron dos preguntas: la primera mencionaba una serie de delitos a los entrevistados y pedía que indicaran los dos más frecuentes en su sector. La segunda, a su vez, mencionaba a los entrevistados algunos delitos y pedía que enumeraran el número de casos que ellos creían que había ocurrido en el año previo en su sector vecinal.

CUADRO N° 10: DELITOS MÁS FRECUENTES EN EL SECTOR VECINAL DE LOS ENTREVISTADOS

Delitos	La Pintana		Pedro Aguirre Cerda		Renca	
	N	%	N	%	N	%
Hurto o robo sin violencia ni amenaza en la calle o lugar público	14	17,7	16	23,9	14	14,6
Robo en la calle o lugar público con violencia física (cogoteos)	14	17,7	7	10,4	16	16,7
Robo o intento de robo sin violencia física en el interior del hogar	20	25,3	19	28,4	27	28,1
Robo o intento de robo con violencia física en el interior del hogar	3	3,8	2	3,0	1	1,0
Tráfico de drogas	24	30,4	20	29,8	22	22,9
Violaciones	0	0,0	0	0,0	1	1,0
Homicidios	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Riñas con lesiones graves	4	5,1	3	4,5	15	15,6
Total	79	100,0	67	100,0	96	100,0

Por no tratarse de una encuesta de victimización, estas dos preguntas registran una percepción que surge de información obtenida de muy distintas fuentes. Sin embargo, es importante para nuestra investigación en la medida que define más precisamente las características del temor ante el delito.

<sup>45</sup> Véase Foster (1995), pp. 570-571.



De acuerdo con las respuestas obtenidas, en las tres comunas predominarían los delitos de robo sin violencia física al interior del hogar y el tráfico de estupefacientes. En el caso del hurto o robo sin violencia física en la calle, es señalado como muy frecuente en el caso de las tres comunas. Sin embargo, parece predominar especialmente en Pedro Aguirre Cerda. El asalto con el objeto de apropiarse de un bien personal en la calle (cogoteo) es altamente frecuente en La Pintana, algo menos frecuente en Renca y mucho menos frecuente en Pedro Aguirre Cerda. A este respecto, las opiniones coinciden con el perfil de las tres comunas que entregan las cifras oficiales, las que registran a Pedro Aguirre Cerda como la comuna menos violenta de las tres.

Los entrevistados consideraron que ciertas formas extremas de violencia eran muy poco frecuentes en sus sectores vecinales: el robo o intento de robo con violencia física al interior del hogar, las violaciones y los homicidios. Llama la atención, sin embargo, el alto porcentaje de encuestados de Renca que consideró que las riñas con lesiones graves constituían uno de los delitos más frecuentes de su sector. Dada la apreciable diferencia que hay entre esta apreciación y la que sustentan los entrevistados de otras comunas, resulta posible sugerir como hipótesis que esa es una de las razones que explican la visión pesimista respecto de la realidad comunal que parece existir en esa comuna.

Los delitos más violentos por los que se preguntó parecen ser más predominantes en La Pintana, seguida de Renca, que en Pedro Aguirre Cerda. En efecto, un 48,8% de los entrevistados de La Pintana declaró que ninguna violación había tenido lugar en su sector durante el último año. La misma respuesta recibió la adhesión de 71,4% de los entrevistados de Pedro Aguirre Cerda y de 70,6% de los de Renca. Un 11,5% de los entrevistados de La Pintana declaró que en su sector se habían producido más de 15 violaciones en el último año, mientras que ninguno de los entrevistados en Pedro Aguirre Cerda o Renca declaró algo similar.

Los asaltos con la intención de robar (cogoteo) parecen ser más frecuentes en La Pintana y en Renca que en Pedro Aguirre Cerda. Los robos a chorro, a su vez, parecen predominar en Pedro Aguirre Cerda.

Sin embargo, más allá de estas comparaciones entre comunas, el cuadro que arroja la respuesta a esta pregunta es que, a excepción de las violaciones, las otras formas de delitos contra la propiedad son bastante frecuentes en las tres comunas y pueden servir de base para la sensación de inseguridad existente en ellas.

CUADRO N° 11: OCURRENCIA DE DELITOS EN EL SECTOR VECINAL

Ocurrencia de delitos en el sector vecinal en el último año	La Pintana		Pedro Aguirre Cerda		Renca	
	N	%	N	%	N	%
<i>Violaciones</i>						
Ninguna	21	48,8	25	71,4	36	70,6
Entre 1 y 4	11	25,6	9	25,7	11	21,6
Entre 5 y 14	3	7,0	1	2,9	4	7,8
Más de 15	5	11,6	0	0,0	0	0,0
No sabe, no responde	3	7,0	0	0,0	0	0,0
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>	<b>51</b>	<b>100,0</b>
<i>Robos a chorro</i>						
Ninguno	8	18,6	6	17,1	19	37,3
Entre 1 y 4	16	37,2	9	25,7	10	19,6
Entre 5 y 14	6	13,9	7	20,0	10	19,6
Más de 15	3	7,0	13	37,1	11	21,6
No sabe, no responde	10	0,0	0	0,0	1	1,9
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>	<b>51</b>	<b>100,0</b>
<i>Cogoteos</i>						
Ninguno	6	14,0	8	22,9	9	17,6
Entre 1 y 4	11	25,6	9	25,7	16	31,4
Entre 5 y 14	9	20,9	12	34,3	11	21,6
Más de 15	17	39,5	6	17,1	15	29,4
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>	<b>51</b>	<b>100,0</b>
<i>Robos o hurtos en las casas</i>						
Ninguno	2	4,7	4	11,4	4	7,8
Entre 1 y 4	12	27,9	11	31,4	13	25,5
Entre 5 y 14	8	18,6	12	34,3	9	17,7
Más de 15	21	48,8	8	22,9	25	49,0
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>	<b>51</b>	<b>100,0</b>

#### 5.4. La organización vecinal frente al delito

Ante el temor al delito, los afectados pueden asumir diversos tipos de actitudes que no son mutuamente excluyentes. La primera consiste en extremar las medidas de seguridad evitando todas aquellas acciones o rutinas que puedan poner en mayor peligro la seguridad física o de los bienes. La segunda, el establecimiento de redes de ayuda mutua, protección, auxilio, incluyendo medidas que refuercen la presencia territorial de vecinos en las calles a fin de crear un ámbito de normalidad que restrinja las conductas delictuales. La tercera consiste en recurrir a las autoridades con el fin de denunciar delitos ocurridos, o de presionar por una mayor presencia policial.

En este acápite, nos referiremos únicamente a las dos primeras, explorando las medidas preventivas tomadas por los vecinos, así como su conocimiento y participación en el Subprograma de Seguridad Vecinal financiado por el Ministerio del Interior.

En una de las preguntas se enumeraron cierto tipo de medidas preventivas que podrían adoptar los vecinos frente al delito y se les pidió que se pronunciaran frente a ellas. Además se les dio la oportunidad de sugerir otras que en su opinión adoptarían los residentes de su sector vecinal.

CUADRO N° 12: MEDIDAS PREVENTIVAS ADOPTADAS POR LOS VECINOS DEL SECTOR VECINAL

Medidas que adopta la gente para evitar ser víctimas de delitos	La Pintana		Pedro Aguirre Cerda		Renca	
	N	%	N	%	N	%
Evitar salir a las calles después de ciertas horas	30	24,2	26	22,8	29	22,5
Se han puesto de acuerdo para ayudarse en caso de peligro	14	11,3	16	14,0	19	14,7
No van a ciertos lugares	22	17,7	18	15,8	27	20,9
Han reforzado la seguridad de sus casas	38	30,6	32	28,1	44	34,1
Evitar uso de joyas, carteras, etc.	1	0,8	1	0,9		
Los vecinos salen de sus casas en caso que ocurra algo extraño	2	1,6	5	4,4	1	0,8
Instalación de timbres	1	0,8	3	2,6		
Uso de pitos	2	1,6	1	0,9	1	0,8
Tener el número telefónico de todos los vecinos	3	2,4	3	2,6	2	1,5
Mantener rejas y puertas bajo llave	0	0,0	1	0,9	0	0,0
Cartilla de protección	0	0,0	1	0,9	0	0,0
Poner rejas a calles y pasajes	2	1,6	2	1,7	3	2,3
Contratación de servicio de vigilancia	0	0,0	1	0,9	0	0,0
Ir a buscar/dejar miembros de la familia a la escuela, trabajo, etc.	1	0,8	1	0,9	0	0,0
No dejar la casa sola	7	5,6	3	2,6	3	2,3
Radio de emergencia	1	0,8	0	0,0	0	0,0
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100,0</b>	<b>114</b>	<b>100,0</b>	<b>129</b>	<b>100,0</b>

Las respuestas confirman que existe un generalizado temor al delito en las tres comunas y que las conductas individuales predominan abiertamente respecto de los esfuerzos colectivos. Es así como las alternativas: “evitar salir a las calles después de ciertas horas”, “no van a ciertos lugares” y “han reforzado la seguridad de las casas”, superaron abiertamente a

la que indicaba que los vecinos se ponían de acuerdo para ayudarse en caso de peligro. Pareciera haber una dosis algo mayor de temor al crimen en Renca, a juzgar por los porcentajes ligeramente superiores de quienes en esa comuna expresan que no van a ciertos lugares y que han reforzado la seguridad de sus casas.

El porcentaje de quienes señalaron que se han puesto de acuerdo para ayudarse en caso de peligro es minoritario pero importante, dando cuenta que el surgimiento de formas de colaboración informales es un recurso potencial existente<sup>46</sup>.

Los encuestados nombraron, asimismo, una serie de medidas que, de acuerdo con su conocimiento, habrían adoptado los pobladores para prevenir la ocurrencia de delitos. Muchas de ellas aluden a acciones que la prensa y las entrevistas en profundidad mencionan como expresión del esfuerzo de los vecinos por controlar mejor el espacio físico que habitan. Así, se alude al uso de pitos para avisar la ocurrencia de hechos extraños, a la disseminación de cartillas de protección para el conocimiento de vecinos, al uso de radios de emergencia para comunicarse con la policía, entre otras. Sin embargo, todas estas alternativas parecen ocurrir de manera muy aislada y poco frecuente.

En las entrevistas en profundidad surgieron algunas razones de falta de esquemas sustentables emanados de los propios pobladores y destinados a cooperar en la prevención de la violencia. Para algunos, la razón se encuentra en la adaptación a situaciones con las que el vecino debe lidiar diariamente. Así, una asistente social del sector de La Pintana expresó:

Yo creo que la gente ha aprendido a vivir con este problema. Es parte del cotidiano. Es natural tener un vecino delincuente, y no se afligen hasta que no les afecta. Ahora, con la pasta base, el problema está tomando otro cariz. Porque está afectando la casa, el hogar...<sup>47</sup>.

Otros entrevistados sugirieron que la falta de mayor colaboración entre vecinos era producto del temor a enfrentar eventuales situaciones de violencia en condiciones muy precarias. Así, una delegada de libertad vigilada de Gendarmería para la comuna de La Pintana diría:

Existe solidaridad, cooperación; pero ésta es muy racional, muy bien pensada, ocurre cuando es factible, cuando la gente ve que algo rebasa sus fuerzas simplemente no se compromete...<sup>48</sup>.

---

<sup>46</sup> Janet Foster (1995) sostiene que contrariamente a lo que tiende a afirmarse, altas tasas delictuales pueden convivir con fórmulas informales de control social que reducen el temor al delito y su ocurrencia.

<sup>47</sup> Entrevista de 29 de noviembre de 1994.

<sup>48</sup> Entrevista de 10 de enero de 1995.

Más allá de estas iniciativas autogestionadas, han surgido esfuerzos más amplios tendientes a poner en práctica desde el municipio políticas de seguridad ciudadana que incorporen variables sociales y una mejor colaboración con Carabineros e Investigaciones. En La Pintana, por ejemplo, se dio comienzo a la iniciativa de crear el Consejo de Defensa de La Pintana, destinado a convocar a todos los organismos que prestaban servicios en la comuna a fin de acordar una actuación coordinada. Tal iniciativa, sin embargo, encontró obstáculos en el municipio, donde la alcaldía intentó integrarlo a las actividades municipales.

En los diversos municipios analizados han funcionado de manera intermitente comisiones de seguridad ciudadana que integran algunos concejales. Sin embargo, por falta de recursos o de asesoría, su labor no está basada en un cuadro completo de la información sobre situaciones que infringen la seguridad ciudadana. Tales comisiones se basan en información policial y su labor se reduce a canalizar apoyos materiales a la gestión policial, sin que sea evidente la ejecución de planes de largo plazo.

El director de Desarrollo Social de la comuna de La Pintana expresó en una de las entrevistas que, en el plan de priorización de inversiones 1996-2000 presentado al Intendente de Santiago, se planteaba como uno de los temas claves el de la prevención de la drogadicción<sup>49</sup>. Tal plan incorporaba como uno de sus elementos principales el impulso a la actividad comunitaria, favoreciendo la organización social, la actividad deportivo-recreativa, cultural. En la misma entrevista, el citado funcionario hizo ver lo dificultoso que resultaba obtener los recursos necesarios para un plan de esa envergadura.

A comienzos de 1993, el Gobierno inició el Subprograma de Seguridad Vecinal, con fondos pertenecientes al Programa de Mejoramiento Urbano. Tal como indicamos anteriormente, tal programa permitía que los Consejos Regionales distribuyeran recursos aportados por el gobierno central para financiar proyectos referidos a la seguridad ciudadana y que serían prestados por los municipios. Durante el primer año de vigencia del Subprograma, las organizaciones vecinales presentaron proyectos al municipio. Con posterioridad, la selección de proyectos a ser presentados la realizó directamente el municipio.

Esta situación puede reflejarse en el alto porcentaje de dirigentes vecinales que, al ser entrevistados, expresaron desconocer el Subprograma de Seguridad Vecinal. La abrumadora mayoría de quienes conocían el programa pertenecían a juntas vecinales que habían presentado proyectos.

---

<sup>49</sup> Entrevista de 10 de enero de 1995.

Al revisar el contenido de los proyectos presentados, se llega a la conclusión que su concepción es muy general y que no obedece a un plan preciso de lo que se intenta alcanzar. Un grueso porcentaje de los proyectos presentados correspondió a iluminación, lo que es coincidente con planes de seguridad cuyo objetivo principal es el de dificultar la comisión de delitos. También se presentaron numerosos proyectos destinados a construir áreas verdes (11,8%), cuyo objetivo parece ser el de mejorar la imagen de la comuna y crear condiciones de recreación para los jóvenes. Sin embargo, también se presentaron numerosos proyectos destinados a construir o reparar sedes sociales (10,7%). La conexión entre tales proyectos y la prevención del delito es sin duda más débil.

La información entregada por los encuestados asevera que la mayoría de los proyectos no fue financiada.

En las entrevistas en profundidad se detectaron críticas al Subprograma de Seguridad Vecinal. El presidente de la Unión Comunal de La Pintana expresó:

...el proyecto de 1993, el Gobierno no aclaró bien los objetivos, por lo que la gente llegó a pedir hasta sedes sociales, y vamos pidiendo, total aquí hay plata y todo se hizo con gran pompa, llegaron los ministros y el poblador se creó expectativas que no fueron cumplidas y la prueba está que, además de ser aprobados, muy pocos proyectos, el de los teléfonos que fue aprobado todavía no se lleva a cabo. No ha sido esta una cuestión muy importante para la comuna<sup>50</sup>.

Más allá del hecho que los fondos eran limitados, un concejal de Renca puso de manifiesto un aspecto adicional. Esto es, que se trataba de fondos correspondientes a un Programa de Mejoramiento Urbano que se destinaron a un fin conexo, pero distinto. En consecuencia, proyectos que eran propios del mejoramiento de barrios se postergaron, mientras que otros se pusieron en práctica justificándolos en nombre de la seguridad ciudadana.

Sí, se entregó la información, yo no sé, no creo que a todas las Juntas de Vecinos, pero la información se entregó y hubo algún tipo de participación de las Juntas de Vecinos en solicitar proyectos para

---

<sup>50</sup>Entrevista de 3 de agosto de 1994. Una entrevista posterior a un profesional de apoyo de SECPLAC de la Municipalidad de La Pintana, permitió establecer que, de los 45 proyectos finales presentados por el municipio para su financiamiento, sólo lo obtuvieron cinco de éstos, que recibieron \$19.768.145. El año 1994 se presentaron cinco proyectos y sólo se aprobó el de adquisición de un retén móvil de Carabineros, por un monto de \$14.160.000.

CUADRO N° 13: PROGRAMA DE SEGURIDAD VECINAL

<i>Conocimiento del programa de seguridad vecinal</i>	La Pintana		Pedro Aguirre Cerda		Renca	
	N	%	N	%	N	%
Lo conoce	4	9,3	11	31,4	18	35,3
No lo conoce	39	90,7	24	68,6	33	64,7
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>	<b>51</b>	<b>100,0</b>

<i>Presentación de proyectos por parte de la junta vecinal</i>	La Pintana		Pedro Aguirre Cerda		Renca	
	N	%	N	%	N	%
Sí	9	21,0	13	37,1	13	25,5
No	2	4,6	2	5,7	5	9,9
No corresponde respuesta	32	74,4	20	57,2	33	64,6
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>	<b>51</b>	<b>100,0</b>

<i>Proyectos presentados</i>	La Pintana		Pedro Aguirre Cerda		Renca	
	N	%	N	%	N	%
Iluminación	9	42,9	13	34,2	13	39,4
Pavimentación	2	9,5	3	7,9	1	3,0
Infraestructura deportivo/recreativa	0	0,0	3	7,9	4	12,1
Sistema de alarmas en casas, calles y/o pasajes	0	0,0	3	7,9	0	0,0
Cierres de sitios eriazos	2	9,5	2	5,3	0	0,0
Construcción de áreas verdes	4	19,0	3	7,9	4	12,1
Construcción y/o reparación de la sede social	2	9,5	1	2,6	7	21,2
Equipos de radio	0	0,0	1	2,6	0	0,0
Actividades deportivo/recreativas/culturales	1	4,8	0	0,0	0	0,0
Poda de árboles que entorpecen el alumbrado público	0	0,0	2	5,3	0	0,0
Construcción de biblioteca	0	0,0	1	2,6	0	0,0
Cuartel móvil	0	0,0	3	7,9	2	6,1
Compra de walkie talkie	0	0,0	1	2,6	0	0,0
Cierre de calles y/o pasajes.	0	0,0	1	2,6	2	6,1
Instalación de teléfonos públicos	1	4,8	1	2,6	0	0,0
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

<i>Fue financiado el proyecto</i>	La Pintana		Pedro Aguirre Cerda		Renca	
	N	%	N	%	N	%
Sí	7	33,3	13	34,2	13	38,2
No	14	66,7	25	65,8	20	61,8
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

ese programa, recuerdo ese programa. Ahora, lo que pasa es lo siguiente. Yo creo que el gobierno implementa programas como éstos, que en realidad son programas basados en platas de otros tipos de proyectos que ya tiene el gobierno y que está cambiando de nombre no más. Entonces no son platas frescas, no son nuevos recursos. Son los mismos recursos, que, de repente, le cambia el nombre a la cuestión. Y eso fue el programa de Seguridad Ciudadana. Entonces, había que todos tenían el Programa de Mejoramiento de Barrios, y otro tipo de programas, sobre todo de equipamiento comunitario, y que de repente dijeron, ahora, este año va a ser para Seguridad Ciudadana. Pero entonces todas las cosas que estaban pendientes en otro plano no se hicieron porque las platas estaban para esto. Entonces, esa es una primera observación con respecto a este programa. Yo creo que en la medida que no hay una planificación, la mayoría de los proyectos que fueron presentados en ese programa fueron presentados de acuerdo a necesidades del momento, es decir, como era seguridad ciudadana, y para seguridad ciudadana hay que presentar proyectos de luminarias, de cierre de sitios eriazos, entonces presentamos, no sé, vamos a aprovechar de cerrar el sitio que está detrás de la escuela, por ejemplo. Pero eso no está pensado, no corresponde a un plan...<sup>51</sup>.

Los entrevistados insistieron, sin embargo, que aquellos proyectos aprobados habían tenido un resultado útil para la prevención del delito<sup>52</sup>.

Al examinar la respuesta de los vecinos ante la criminalidad, es necesario enfatizar que esta respuesta no necesariamente debe consistir en medidas dirigidas y diseñadas precisamente para enfrentar el crimen.

Hay un amplio número de autores que señalan que la estructura de las comunidades locales, del barrio y de la población tiene influencia sobre la presencia del crimen en su interior. En buenas cuentas, en situaciones de desorganización social en que la comunidad no es capaz de poner en práctica los valores y objetivos comunes de sus residentes, se terminan por debilitar los procesos de socialización de sus habitantes y el control sobre sus conductas<sup>53</sup>. La construcción de relaciones de confianza mutua, la adhesión a normas de comportamiento social y el mantenimiento de relaciones de comunicación adecuadas debieran tener un efecto positivo sobre la conducta de los habitantes del lugar<sup>54</sup>.

---

<sup>51</sup> Entrevista de 11 de octubre de 1995.

<sup>52</sup> Entrevista de 11 de octubre de 1995.

<sup>53</sup> Sampson y Groves (1989), pp. 774-802.

<sup>54</sup> Sobre el particular resulta importante el concepto de capital social como recurso para la acción. Véase Coleman (1988).



Una de las consecuencias de la organización comunal es que los vecinos se reconocen entre sí, desarrollan amistad y una preocupación común por su entorno. Cuando ello sucede, su capacidad para ejercer control social informal aumenta, tanto porque reconocen y singularizan a los extraños, cuidan los bienes y casa de sus amigos como porque la relación de derechos, obligaciones y expectativas entre adultos facilita el control y la supervisión de los hijos<sup>55</sup>. Un factor que contribuye a la organización comunitaria es, sin duda, la participación en organizaciones voluntarias, donde los lazos antes indicados se refuerzan.

La investigación realizada permite aseverar al menos tres cosas: primero, en las tres comunas señaladas hay una multiplicidad de organizaciones de carácter comunitario y vecinal. Algunas de ellas son en efecto muy dinámicas. Segundo, en general la opinión de muchos de los entrevistados fue que la capacidad de convocatoria de estas organizaciones y su presencia en la comuna había tendido a descender desde el advenimiento de la democracia. En tercer lugar, en las tres comunas existe la sensación que el consumo de pasta base está disolviendo los hogares, la familia y dañando de manera quizás irreversible la socialización de los jóvenes.

En entrevistas realizadas a funcionarios municipales, se logró establecer que en la comuna de Pedro Aguirre Cerda había diversas organizaciones funcionales, tales como centros de madres, clubes deportivos, organizaciones juveniles, entidades religiosas y clubes del adulto mayor. Algunas de estas entidades, como los grupos religiosos, actúan directamente en la rehabilitación de delinquentes y de drogadictos.

Muchas de estas instituciones tienen un número importante de beneficiarios<sup>56</sup>. Así, los centros de madres benefician a 700 mujeres<sup>57</sup>. La encargada territorial de organismos comunitarios señaló que había en el municipio 45 organizaciones juveniles y que sus beneficiarios directos serían unos 700<sup>58</sup>. Es común que algunas de estas instituciones se involucren en actividades de prevención de la drogadicción, como sucede con los centros culturales juveniles. Los testigos calificados que se entrevistaron sostienen, sin embargo, que la intensidad y coherencia del esfuerzo que realizan son muy variadas<sup>59</sup>.

<sup>55</sup> Sampson (1995), pp. 198-200.

<sup>56</sup> Entrevista a encargada de los Centros de Madres de la Comuna, realizada el 25 de octubre de 1994.

<sup>57</sup> Entrevista a encargada de los Centros de Madres de la Comuna, realizada el 25 de octubre de 1994.

<sup>58</sup> Entrevista a la encargada territorial de organismos comunitarios de Pedro Aguirre Cerda, realizada el 26 de octubre de 1994.

<sup>59</sup> Entrevista al encargado de los centros culturales juveniles del Departamento de Cultura del municipio, realizada el 26 de octubre de 1994.

Así por ejemplo, el director y el monitor de Deportes de la comuna de Pedro Aguirre Cerda expresaron que en los centros deportivos continuamente se echaban a andar programas de rehabilitación de drogadictos. Sin embargo, eso no habría sucedido durante casi todo el año 1994, lo que sugiere que no se trata de esfuerzos continuos y debidamente sustentados<sup>60</sup>.

El tejido de organizaciones en otras comunas como Renca, por ejemplo, es bastante amplio y revela una multiplicidad de contactos entre vecinos. No obstante, la visión general, tanto allí como especialmente la captada en La Pintana, es que los niveles de participación en organizaciones comunitarias han bajado notoriamente.

Por ejemplo, un concejal de Renca expresa que la calidad del tejido de organizaciones sociales ha disminuido y que los dirigentes vecinales requieren de mayor formación que la que poseen<sup>61</sup>.

Funcionarios del Departamento de Deportes de la comuna de Pedro Aguirre Cerda expresaron:

La situación deportiva no es mejor que antes. En la comuna ya casi no quedan canchas de fútbol, sólo quedan 20 de 30 que existían. Lo normal es que haya sólo multicanchas. Han desaparecido muchos clubes....<sup>62</sup>.

En La Pintana, el encargado de la oficina municipal de la juventud indicó:

Yo creo que hay un replanteamiento del quehacer social, porque yo creo que antes la mayor cantidad de gente que participaba en una organización, que era seguramente promovida por la vía de la Iglesia Católica, de la ONG, y alguna Iglesia Evangélica, estaba intencionada en [tenía] un discurso contra algo establecido, y hoy día, con el retorno de la democracia, el discurso o elemento nucleador de toda la gente, salió del mapa, se escondió, y no se hace tan claro contra qué tengo que trabajar, o qué tengo que hacer... empieza el replanteamiento de la organización, de las mujeres, principalmente las organizaciones sociales que tenían una reivindicación por el cambio, y hay un repliegue, y hoy día hay una reorientación, los temas que le preocupaban a un grupo de gente no es lo que más le interesa a la comunidad en general, entonces hay que ponerse en sintonía en qué está la comunidad, para que el grupo y la organización lleguen...<sup>63</sup>.

De nuestra encuesta a dirigentes vecinales se desprende, también, que no es alta la participación en las juntas de vecinos.

---

<sup>60</sup> Entrevista de 21 de octubre de 1994.

<sup>61</sup> Entrevista de 4 de octubre de 1995.

<sup>62</sup> Entrevista de 21 de octubre de 1994.

<sup>63</sup> Entrevista de 29 de noviembre de 1994.

CUADRO N° 14: PARTICIPACIÓN VECINAL

	La Pintana		Pedro Aguirre Cerda		Renca	
	N	%	N	%	N	%
<i>Frecuencia con que se reúne la junta de vecinos</i>						
Semanalmente	15	34,9	10	28,5	6	11,7
Mensualmente	4	9,3	6	17,1	5	9,8
Cuando se necesita	14	32,5	8	22,8	39	76,5
La directiva no se reúne	4	9,3	4	11,4	1	1,9
Otra	3	7,0	7	20,0	0	0,0
No sabe, no responde	3	7,0	0	0,0	0	0,0
<i>Grado de participación de los vecinos</i>						
Nulo	5	11,6	5	14,3	4	7,8
Escaso	17	39,5	18	51,4	20	39,2
Mediano	16	37,2	9	25,7	23	45,1
Alto	1	2,3	3	8,6	4	7,8
No corresponde respuesta	2	4,6	0	0,0	0	0,0
No sabe, no responde	2	4,6	0	0,0	0	0,0
<i>Ante algún problema los vecinos acuden a la junta de vecinos</i>						
Sí	36	83,7	34	97,1	49	96,1
No	6	13,9	1	2,8	1	1,9
No sabe, no responde	4	9,3	0	0,0	1	1,9

Las razones de esta escasa participación no son enteramente claras. Algunos de los entrevistados lo consideran un problema nacional que refleja una nueva mentalidad individualista. Un funcionario del Departamento de Cultura de la municipalidad de Pedro Aguirre Cerda expresó:

Hay elementos que llevan a la inercia que, a su vez, conduce a un estado de indiferencia ante las cosas. La gente se ha transformado en un sujeto individualista: Uno se cuida el pellejo, se cuida lo de uno. Mientras no me roben a mí, no hay problema...<sup>64</sup>.

Sin embargo, no parece ser ésta una razón convincente, aunque es probable que los pobladores perciban que las organizaciones comunitarias que hemos mencionado carecen de efectividad en la representación de sus

<sup>64</sup> Entrevista de 23 de noviembre de 1994.

intereses inmediatos. En todo caso, esta menor participación en las organizaciones las afecta en su capacidad para defender los intereses de sus miembros y las aísla del municipio, del que obtienen bienes y servicios. En esa misma medida, su capacidad para integrar más miembros y fortalecer el control informal del delito se resiente.

De nuestras entrevistas, así como de la encuesta de líderes vecinales se desprende que el principal factor disociador de la familia es el consumo de pasta base por parte de los jóvenes. Algunos de nuestros entrevistados expresaron que, según la policía, la venta de pasta base era emprendida por mujeres jefes de hogar como medio de subsistencia, lo que naturalmente implica que se involucran en el circuito delictual personas que tradicionalmente no pertenecían a él. Por otra parte, fueron comunes los testimonios que dicho consumo simplemente terminaba con la autoridad de los padres y debilitaba fuertemente el rol socializador de la familia.

En definitiva, el cuadro que emerge de las entrevistas, de la observación y de las encuestas es que en las tres comunas hay organizaciones sociales, algunas de las cuales asumen con preocupación problemas sociales tales como la drogadicción y la violencia intrafamiliar. Sin embargo, la fortaleza de tales organizaciones no parece crecer sino disminuir, y los desafíos que enfrentan aumentan como consecuencia del impacto de la pasta base en la vida familiar.

Las entrevistas en profundidad sugieren que hay una relación directa entre el aumento de la delincuencia y la falta de un sentido de comunidad en los vecindarios. Los delitos resultan más factibles cuando se cometen contra víctimas que se perciben como extraños.

Así, los integrantes de un grupo de testigos calificados de Pedro Aguirre Cerda se pronunciaron en estos términos respecto de los robos en las propias casas, o en la de los vecinos (robo doméstico):

Esto se debe a que se ha perdido el valor y el respeto por la persona que conocemos, queremos y con la cual nos relacionamos. Además, un "voladito" asalta hasta a su propia familia porque en ese estado no se reconoce a nadie...<sup>65</sup>.

Al preguntárseles a los asistentes a qué factores creían que se asociaba la falta de respeto, uno de ellos, asistente social de la Vicaría de la Esperanza, contestó:

Se ha perdido el sentido de comunidad, que es tremendamente importante en este sector. El sentido de nosotros, de un objetivo común...<sup>66</sup>.

---

<sup>65</sup> Entrevista a sacerdote, de 23 de noviembre de 1994.

<sup>66</sup> *Ibidem*.

La evidencia recogida en investigaciones realizadas en otros países parece apoyar estas expresiones, en el sentido que las zonas de bajos ingresos donde predominan altas tasas de criminalidad parecen coincidir con aquellas donde existe alta movilidad residencial, donde precisamente no hay sentido de comunidad<sup>67</sup>. En el caso chileno, en un estudio exploratorio realizado, encontramos coartación positiva entre comunas receptoras de alto número de erradicados y delitos contra el orden de la familia<sup>68</sup>. De lo anterior parece desprenderse que en contextos de pobreza, la falta de contactos y de conocimiento mutuo influye en la aparición de, al menos, ciertas conductas delictuales.

#### 5.5. Los vecinos y el sistema de justicia penal

En esta sección analizamos la relación entre los vecinos de estas comunas populares y el sistema de justicia penal, cuyo componente básico es la policía.

Tanto de la encuesta como de las entrevistas en profundidad se desprende la sensación mayoritaria de que la policía carece de los medios necesarios para proporcionar la seguridad que la población requiere. Una segunda afirmación repetida con frecuencia es que se estima que el sistema de justicia penal adolece de serias deficiencias, lo que naturalmente incide en el desinterés por denunciar que demuestran las víctimas de hechos delictuales. En tercer lugar, la opinión que tienen los pobladores respecto de la policía es variable. Es muy alta en Renca y bastante inferior en Pedro Aguirre Cerda y La Pintana. Discutiremos a continuación estas afirmaciones preliminares.

Los habitantes de las comunas analizadas reconocen, en general, que los recursos policiales han experimentado una mejoría, pese a que el equipamiento policial y el número de efectivos desplegados en cada comuna es altamente deficitario.

La impresión de que los medios policiales han mejorado fue comúnmente expuesta por quienes piensan que la delincuencia ha bajado. Un funcionario municipal de La Pintana expresó:

Otro elemento que ha ayudado es no solamente la instalación de cuarteles móviles y una comisaría en El Castillo, (...) es el elemento del teléfono. Antes me acuerdo que existían doce teléfonos públicos en la comuna (...) y había un retén no más y los carabineros se

---

<sup>67</sup> Sampson (1995), p. 195.

<sup>68</sup> Frühling y Sandoval (1996).

quedaban cuidándolo para que no se les metieran por detrás, así que salían menos (...) y uno los llamaba y no pasaba nada. Entonces hoy día hay más teléfonos y la gente llama...<sup>69</sup>.

Un concejal de Renca puso de manifiesto los dilemas que enfrentaba la policía debido a la escasez de sus medios en estos términos:

O sea, la clave es esa. ¿Qué pasa, por ejemplo, si en estos en momentos tú tienes, te explico lo siguiente, una pelea entre vecinos que no ha llegado a ninguna cosa? Tú llamas a Carabineros, y en este momento Carabineros, el furgón, o se está llevando algún detenido a algún juzgado, o simplemente en la carretera hubo un accidente y está bloqueada la Panamericana Norte. Lógicamente si yo fuese carabiniere, tomamos la Panamericana Norte y luego vamos a ver a los vecinos que se están agrediendo...<sup>70</sup>.

En la encuesta dirigida a líderes vecinales se les preguntó si consideraban que Carabineros tenía los medios para ofrecer protección a los vecinos del sector. La respuesta fue mayoritariamente negativa. Curiosamente, la comuna menos afectada por la delincuencia de acuerdo con las cifras oficiales (Pedro Aguirre Cerda) se pronunció más definitivamente en esa dirección<sup>71</sup>.

CUADRO Nº 15: ¿TIENE CARABINEROS MEDIOS SUFICIENTES PARA OFRECER PROTECCIÓN A LOS VECINOS DE SU SECTOR?

Alternativas	La Pintana		Pedro Aguirre Cerda		Renca	
	N	%	N	%	N	%
Sí	18	41,9	10	28,6	20	39,2
No	24	55,8	22	62,8	30	58,8
No sabe, no responde	1	2,3	3	8,6	1	2,0
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>	<b>51</b>	<b>100,0</b>

<sup>69</sup> Entrevista de 29 de noviembre de 1994.

<sup>70</sup> Entrevista de 19 de octubre de 1995.

<sup>71</sup> Las mismas preguntas se hicieron respecto de la Policía de Investigaciones. Sin embargo, por el bajo número de sus efectivos y por sus funciones puramente investigativas nos encontramos con que un alto porcentaje de líderes vecinales no ha tenido contacto con ella. De allí que respondieran no sabe, o no responde. Ello distorsiona los resultados de la encuesta, debido a que las apreciaciones se basarían en muy pocas respuestas. Debido a ello, se decidió no utilizarlas en el texto.

Se preguntó a los testigos calificados si las relaciones entre la comunidad y la policía habían mejorado con el advenimiento de la democracia. La respuesta fue unánimemente positiva en el caso de Renca. En Pedro Aguirre Cerda y especialmente en La Pintana se distinguió entre las relaciones con los jefes policiales y aquellas que se mantenían con el personal de menor nivel.

El acercamiento existe y existe desde que se democratizó el país, tanto Carabineros como Investigaciones han buscado el acercamiento a través de los organismos sociales en el sentido de involucrarse con la comunidad civil. De parte de las autoridades máximas de Carabineros y que dirigen al menos aquí. En La Pintana con las dos instituciones existe ese acercamiento, al menos ha habido un trabajo y conversaciones con ellos, lo que pasa es que a nivel más bajo no lo percibimos igual, ese es el problema. Actúan con prepotencia, realizan abusos... entonces se aleja la población, mantienen un tipo de concepto de autoridad dictatorial y eso es difícil borrarlo de un viaje y yo sé que las autoridades máximas están tratando de borrar eso...<sup>72</sup>.

Las quejas dirigidas contra Carabineros por parte de los testigos calificados se refirieron frecuentemente al recurso demasiado numeroso de las detenciones por sospecha, al trato brusco y a la falta de respuesta efectiva frente a las quejas de la población. En numerosas ocasiones se aludió a la falta de probidad del personal de menor graduación. Es imposible saber si las diferencias entre Renca y las otras dos comunas obedecen solamente a la realidad objetiva o al perfil personal o ideológico de los testigos calificados. El análisis de las respuestas en esta materia parece sugerir que la diferencia más notoria entre las tres comunas es la percepción de que Carabineros colabora fuertemente con las juntas de vecinos de Renca. Esto condiciona una imagen positiva del liderazgo institucional, una mejor opinión respecto del personal de menor rango y de la institución en general.

Al comparar las respuestas provenientes de los líderes vecinales de las tres comunas, se verifica que las diferencias más notorias se concentran en la contestación a tres afirmaciones: a) Carabineros colabora con la Junta de Vecinos; b) Carabineros responde con rapidez a los llamados de ayuda, y c) Carabineros ha cambiado para mejor. A modo de hipótesis, podría sostenerse que la abrumadora respuesta positiva a la última afirmación, en

---

<sup>72</sup> Entrevista de 3 de agosto de 1994.

CUADRO N° 16: AFIRMACIONES REFERIDAS A CARABINEROS

	La Pintana		Pedro Aguirre Cerda		Renca	
	N	%	N	%	N	%
<i>Colaboran con la junta de vecinos</i>						
Sí	20	46,5	16	45,7	42	82,4
No	23	53,5	19	54,3	9	17,6
<i>Ha aumentado presencia y vigilancia en el sector</i>						
Sí	22	51,2	19	54,3	34	66,7
No	21	48,8	16	45,7	16	31,8
No sabe, no responde	0	0,0	0	0,0	1	2,0
<i>Responde con rapidez a llamados de ayuda</i>						
Sí	12	27,9	9	25,7	26	51,0
No	30	69,8	26	74,3	25	49,0
No sabe, no responde	1	2,3	0	0,0	0	0,0
<i>Existe corrupción en carabineros de menor rango</i>						
Sí	24	55,8	17	48,6	19	37,2
No	3	7,0	8	22,8	12	23,6
No sabe, no responde	16	37,2	10	28,6	20	39,2
<i>Carabineros comete abusos o excesos</i>						
Sí	14	32,5	8	22,9	15	29,4
No	22	51,2	20	57,1	20	39,2
No sabe, no responde	7	16,3	7	20,0	16	31,4
<i>Ha cambiado para mejor</i>						
Sí	23	53,5	20	57,1	41	80,4
No	14	32,5	15	42,9	5	9,8
No sabe, no responde	6	14,0	0	0,0	5	9,8

el caso de Renca, obedece en parte a la positiva imagen que presenta la institución en la respuesta a las dos primeras.

Las ventajas de un clima más propicio de acercamiento entre Carabineros y la comunidad son evidentes. No se trata de un objetivo fácil de obtener. Las poblaciones de bajos ingresos normalmente mirarán a la policía con sospecha, si no con hostilidad. Albergan en su interior a delincuentes habituales que cuentan con redes de solidaridad. Los policías que deben ingresar en esos lugares saben que enfrentan un ambiente difícil y actúan, consecuentemente, con mayor agresividad.



En el caso de las tres comunas analizadas, el mejoramiento de la relación con la policía depende, al parecer, de la percepción de los vecinos de obtener el mejor servicio posible con los escasos medios que posee la institución. Este servicio incluye respuesta a las peticiones de ayuda de la población y disciplinamiento de los policías que infringen la ley. La población no espera lo imposible: que la presencia policial suprima enteramente el delito, o, incluso, que provea de mayor seguridad subjetiva a los habitantes. En un análisis de las relaciones entre percepción de seguridad y otras variables locales realizado con los datos de esta encuesta, se desprende que no hay relación directa entre la percepción de la labor policial y la sensación de inseguridad de los habitantes. Lo anterior parece sugerir que las personas de comunas populares saben que la delincuencia es un fenómeno complejo cuya prevención no es de responsabilidad única de la policía.

La encuesta, así como las entrevistas a testigos calificados, entregan otra información que no es sorpresiva. Existe una percepción generalizada que el sistema de justicia penal no es eficiente. Ello limita seriamente a la población para prestar denuncias ante las autoridades.

Se preguntó a los líderes vecinales acerca de la existencia de sitios de venta de drogas en su sector vecinal y si habían sido denunciados.

CUADRO N° 17: EXISTENCIA DE SITIOS DE VENTA DE DROGAS

	La Pintana		Pedro Aguirre Cerda		Renca	
	N	%	N	%	N	%
<i>Existen en su sector vecinal sitios de venta de drogas:</i>						
Sí	31	72,1	22	62,8	31	60,8
No	10	23,3	8	22,9	13	25,5
No sabe, no responde	2	4,6	5	14,3	7	13,7
Total	43	100,0	35	100,0	51	100,0
<i>Se ha informado a la policía sobre estos sitios de venta:</i>						
Sí	22	51,2	17	48,6	24	47,1
No	9	20,9	5	14,3	7	13,7
No corresponde respuesta	12	27,9	13	37,1	20	39,2
Total	43	100,0	35	100,0	51	100,0

Sorprende, sin duda, que en las tres comunas se encuentre tan extendida la venta de drogas, de manera que abarca la inmensa mayoría de las unidades vecinales representadas en este análisis. El porcentaje de los que sostienen que tales sitios de venta no se han informado a la policía es bastante alto. Corresponde a un 40,9% de quienes responden que dichos sitios existen en La Pintana, a 29,4% en Pedro Aguirre Cerda y a 29,2% en Renca.

A continuación se preguntó a quienes habían afirmado que la existencia de sitios de venta de drogas se había comunicado a la policía, qué había sucedido luego de tal denuncia. En las tres comunas el mayor porcentaje de respuestas se centró en que la policía acudía al lugar pero no encontraba nada ni detenía a nadie. Otra alternativa que recogió un número importante de preferencias es la que señala que se ha logrado detener a algunos traficantes; pero quedan libres a los pocos días. En La Pintana se detecta además la percepción de que hay algunos policías involucrados en este y otros delitos.

CUADRO N° 18: ¿QUÉ HA OCURRIDO LUEGO DE LA DENUNCIA DE EXISTENCIA DE SITIOS DE VENTA DE DROGAS?

Luego de la denuncia de existencia de sitios en los que se venden drogas ha ocurrido:	La Pintana		Pedro Aguirre Cerda		Renca	
	N	%	N	%	N	%
Carabineros acude al lugar pero no encuentra nada ni detiene a nadie	15	34,9	13	52,0	12	44,5
Carabineros no acude al lugar	2	4,6	7	28,0	2	7,4
Amedrentamiento a los denunciantes	1	2,3	3	12,0	2	7,4
Se ve involucrados a carabineros en este y otros delitos	10	23,3	1	4,0	2	7,4
Se ha logrado detener a algunos traficantes pero quedan libres a los pocos días	12	27,9	1	4,0	6	22,2
Se han cerrado algunos lugares de venta	3	7,0	0	0,0	3	11,1

## 6. Conclusiones

Este estudio examina las percepciones y las condiciones de seguridad en tres comunas populares de Santiago. Para caracterizar estas percepciones, se utilizaron dos instrumentos metodológicos complementarios: entrevistas en profundidad a testigos calificados de la comuna y conocedores de su realidad por largos años y una encuesta a líderes vecinales a quienes

se les preguntó en detalle respecto de la situación delincriminal existente en su propio sector vecinal. De esta manera esperábamos obtener respuestas que reflejaran lo que ya sabíamos: esto es, que cada comuna contiene realidades sociales e históricas diferentes, lo que también se expresa en una diversidad en la distribución espacial de los delitos en su interior.

La realidad de seguridad ciudadana que hay en ellas es preocupante y coincide en muchos aspectos con la descripción de O'Donnell, al referirse a áreas geográficas en que la presencia y actuación del Estado no logra asegurar la aplicación uniforme del Derecho. En forma consistente, los entrevistados coincidieron en que los problemas de seguridad eran muy importantes y que entrañaban serias limitaciones para la vida en común.

Sin embargo, hay diferencias entre las respuestas a la encuesta y las que emanan de las entrevistas en profundidad. En efecto, de estas últimas se desprende una realidad bastante menos negativa que la revelada por las encuestas. Se aprecian matices en las opiniones e incluso se reconocen logros y avances. En particular esto es notorio en el caso de La Pintana, una comuna que, al vivir una situación social particularmente delicada, aprecia los avances materiales y sociales que experimenta.

En definitiva no parece desprenderse de nuestro estudio que la realidad del delito haya creado una situación de total anomia y que impida toda forma de acción colectiva. Los problemas son serios, los recursos para enfrentarlos insuficientes y las políticas muchas veces inadecuadas, pero el problema de inseguridad sólo se agrega a un contexto de vulnerabilidad personal y familiar muy agudo creado por la pobreza, lo que sin duda provoca que estos problemas se sientan de manera distinta a las comunas de alto nivel socioeconómico.

Los problemas que preocupan mayormente en las comunas populares son el tráfico de drogas, los asaltos con violencia en las calles, los robos sin violencia en calles y casas, así como los problemas de convivencia que terminan en disputas, riñas y desorden. De manera menos clara se tradujo de las entrevistas en profundidad preocupación por la violencia intrafamiliar. La distribución de estas conductas no es uniforme y ellas no predominan igualmente en todas partes. Los motivos de preocupación de algún sector vecinal de Pedro Aguirre Cerda son diametralmente distintos de los predominantes en Renca. Es probable que sea el tráfico de drogas el delito que se distribuye de manera más extendida en las tres comunas.

De acuerdo con los testimonios recibidos, que deberán corroborarse mediante encuestas de victimización, los sectores más vulnerables al delito son los más pobres y los que corresponden a poblaciones más nuevas o provenientes de erradicaciones ocurridas durante los años ochenta. En ellos

se producirían dos situaciones complementarias: la acumulación de personas carentes de recursos y de trabajo y desconocidas entre sí habría dificultado la educación y el control sobre los menores y además existiría un clima propicio para disputas y para la utilización de la violencia en la resolución de conflictos. Por el contrario, escuchamos que el aumento del conocimiento mutuo tendía a reducir el temor y contribuía a disminuir el delito.

En este aspecto, los resultados de este análisis parecen confirmar los estudios de Shaw y Menckay, quienes demostraron empíricamente que las tasas más altas de delincuencia se concentraban en aquellas zonas de la ciudad habitadas por personas de bajos recursos y donde había un alto grado de movilidad residencial<sup>73</sup>.

Naturalmente que la delincuencia no se concentra sólo en las zonas indicadas y hay un número frecuente de delitos contra la propiedad que afectan también a zonas más estables de la comuna de Pedro Aguirre Cerda.

Este estudio no pretende arribar a una conclusión precisa respecto de las causas de la delincuencia, sino registrar las causas del fenómeno de la delincuencia según la opinión de los entrevistados. Muchos mencionaron la pobreza como un factor contextual que crea menores expectativas de desarrollo personal y mayor propensión a adoptar modelos de conducta que se encuentran fuera de la ley. En forma más precisa, sin embargo, se aludió a tres factores que nuestras observaciones parecen confirmar: el primero es la disminución de la autoridad normativa de los padres sobre sus hijos en momentos claves del desarrollo de su personalidad. En parte esto se debería al ingreso de la madre al mercado de trabajo provocada por la crisis económica de los años ochenta. La ausencia de los padres en un contexto de pobreza y frustración habría incidido en la formación de jóvenes más predispuestos a acciones delictivas.

Un segundo factor mencionado en forma unánime por los entrevistados es el aumento notorio del consumo de pasta base. Fueron frecuentes las alusiones al aumento del delito llamado "doméstico", cuyo objetivo inmediato es el de proveer medios para el consumo. No parece haber todavía una relación entre el aumento de la violencia y el consumo de drogas. Sin embargo, a mediano plazo la necesidad de consumir estimulará la realización de acciones para obtener una mayor cantidad de recursos.

El tercer factor aludido por los entrevistados fue la pérdida del sentido de comunidad, estimulada por la movilidad residencial y por las erradi-

---

<sup>73</sup> Shaw y Menckay (1942).

caciones, que creaba condiciones para la comisión de delitos en las propias poblaciones donde se vivía. Era notorio que la debilidad del sentimiento colectivo incidía en una menor participación en organizaciones sociales y en la escasa continuidad de algunos programas preventivos y recreacionales emprendidos por organizaciones de la comuna.

En las tres comunas existe la sensación de que el debilitamiento de la cohesión social se ha visto acompañado de una mayor presencia del Estado, a través de las policías, las que habrían aumentado su visibilidad y vigilancia en el sector respectivo. Sin embargo, así también se comparte la convicción de que cuentan con medios insuficientes para desempeñar su labor. Las jurisdicciones son muy amplias y los medios vehiculares y los recursos humanos con los que cuentan son escasos. La tarea se dificulta por la escasez de teléfonos para comunicarse con la policía en comunas como La Pintana, por ejemplo, lo que obliga a la policía a entrar en contacto directo con el delito a través del patrullaje.

La evaluación que existe en relación al sistema de justicia penal y de sus actores no es unánime. En Renca es muy superior a la que detectamos en La Pintana o en Pedro Aguirre Cerda. Se expresaron frecuentes dudas de la probidad de los funcionarios policiales de menor rango y respecto de la transparencia y eficacia de las investigaciones administrativas llevadas a cabo frente a abusos policiales. En general, es posible apreciar que existe poca confianza en la eficacia de la justicia del crimen.

La buena evaluación que tienen los habitantes de Renca respecto de la labor de Carabineros parece responder a un esfuerzo consciente del mando local para relacionarse con las juntas de vecinos, abrirse a las quejas y responder a las peticiones de la gente.

Del análisis realizado parecen desprenderse elementos como para elaborar recomendaciones generales que ayuden a enfrentar el tema del delito en comunas predominantemente pobres como las que han servido de objeto para este estudio. Algunas de estas recomendaciones tienen utilidad para el gobierno central o para sus órganos, otras son útiles para el gobierno municipal y las hay, finalmente, que tienen aplicación para las organizaciones sociales y líderes cívicos.

#### 6.1. Las políticas de vivienda deben considerar su efecto sobre la seguridad de las personas

Dos aspectos nos interesa mencionar a este respecto. El primero, que es necesario estabilizar las poblaciones comunales actualmente existentes como un medio que impulsa el conocimiento mutuo de sus habitantes,

promueve un sentido de comunidad y pertenencia colectiva. El influjo masivo de nuevos inmigrantes pobres sobre comunas que ya enfrentan serios problemas de convivencia colectiva sólo va a tender a agravarlos y a deteriorar la calidad de vida.

En segundo lugar, se debe propender a desconcentrar la pobreza, mediante la instalación de viviendas económicas en sectores donde también residen personas de mejores condiciones económicas. La concentración de la pobreza crea ambientes menos favorables para la socialización de los jóvenes dado que se educan en colegios que proporcionan una peor educación y en comunas que carecen de la infraestructura recreacional suficiente<sup>74</sup>.

#### 6.2. El temor al crimen se reduce enfrentando pequeños problemas que afectan la vida colectiva

De nuestras entrevistas se deduce que el temor al crimen es uno de los aspectos, entre otros, que producen ansiedad colectiva en las comunas populares. Todo esfuerzo tendiente a enfrentar en forma desagregada los problemas que causan esa ansiedad contribuye a una sensación de mayor seguridad personal y a una mejor disposición a la organización colectiva.

El énfasis en el cumplimiento de las ordenanzas municipales crea la sensación colectiva que existe una comunidad que vale la pena cuidar; el cuidado por parte de los centros deportivos de que no se consuma alcohol en las canchas de fútbol previene la ocurrencia de disputas y riñas, la conformación de programas de mediación de conflictos es otro mecanismo que conviene explorar para impedir roces y violencia.

En suma, enfrentar ciertos problemas que causan inseguridad puede contribuir a descargar el peso de las instituciones policiales de forma que concentren sus recursos en aquellos problemas que no pueden atacarse sin su concurso.

#### 6.3. Debe crearse un programa especial de financiamiento de proyectos locales en materia de seguridad ciudadana

El actual Subprograma de Seguridad Vecinal no constituye en rigor un programa de seguridad independiente y autónomo que entregue fondos a las comunas en función de la situación de seguridad que experimentan. Los

---

<sup>74</sup> Wilson (1987).

principios que guían la asignación de fondos son variables y han cambiado de año en año. Más aún, no existe una filosofía central que guíe y priorice la asignación de recursos a los distintos proyectos.

Una decisión al respecto debe considerar si se priorizarán inversiones tendientes a dificultar la comisión de delitos, a financiar a las instituciones policiales, o a prevenir el consumo de drogas. También resulta conveniente determinar si se apoyarán proyectos pilotos, debidamente financiados, que puedan replicarse posteriormente en otras comunas, o se entregarán pequeños montos a todas las comunas que los requieran.

#### 6.4. Políticas en materia policial

Ya hemos aludido al tema. Existe la percepción que el despliegue policial en las comunas debe ser fuertemente reforzado. La realidad de los hechos indica que algunos delitos violentos (cogoteos) se concentran en zonas particulares de las comunas, lo que hace aconsejable la concentración de visibilidad y acción policial en ellas. Debe cuidarse asimismo que el patrullaje no sea predecible y rutinario, de manera tal que aumente la incertidumbre de quienes cometen delitos.

En las comunas populares la relación entre la comunidad y la policía es particularmente delicada dado que existe un pasado conflictivo que constituye su telón de fondo. En efecto, allí se produjeron las protestas populares reprimidas durante los años ochenta y en ellas reside la mayor parte de las personas que componen nuestra población penal.

En consecuencia, el respeto por los derechos de las personas, el cuidado de la legalidad de los procedimientos y del diálogo constante y productivo con las organizaciones vecinales es esencial.

#### 6.5. Políticas en materia de participación comunitaria

De nuestro estudio se desprende la inexistencia de conceptos claros de participación ciudadana en la prevención de la ocurrencia de delitos. Los líderes vecinales entienden que ello es importante, pero no tienen claro cómo encarar el problema. Lo mismo sucede con los municipios. No es necesario replicar programas de acción existentes en otros países, pero parece necesario diseñar al menos estrategias viables de colaboración ciudadana en la prevención de la delincuencia.

La realidad es que la reacción ante el delito es esencialmente individual y que no se ha asumido la posibilidad de atacarlo colectivamente de manera exitosa.

### Referencias bibliográficas

- Centro de Estudios Públicos. "Estudio Social y Opinión Pública, marzo de 1993". *Documento de Trabajo* N° 196.
- Coleman, James S. "Social Capital in the Creation of Human Capital". *American Journal of Sociology* N° 94, suplemento, 1988, pp. 95-120.
- Cordillera: Centro de Estudios Municipales. "Estudio de la comuna de Renca". Cuaderno de Trabajo N° 27, 1989.
- De Ramón, Armando. *Santiago de Chile*. Santiago: Edit. Mapfre, 1992.
- Farfás, Guillermina. "Lucha, vida, muerte y esperanza. Historia de la población La Victoria". En *Constructores de ciudad*. Santiago, SUR, 1992.
- Foster, Janet. "Informal Social Control and Community Crime Prevention". *British Journal of Criminology*, 35, N° 4, 1995.
- Friedmann, Robert R. *Community Policing. Comparative Perspectives and Prospects*. Nueva York: St. Martins Press, 1992.
- Frühling, Hugo; y Sandoval, Luis. "Distribución espacial de la actividad delictual en el Gran Santiago: Algunos factores explicativos". *Estudios Sociales* N° 90, trimestre 4, 1996.
- Greenberg, Stephanie W. "Fear and Its Relationship to Crime, Neighbourhood Deterioration, and Informal Social Control". En James M. Byrne y Robert J. Sampson (eds.), *The Social Ecology of Crime*. Nueva York: Springer-Verlag, 1986.
- Hope, Tim; y Shaw, Margaret. "Community Approaches to Reducing Crime". En Tim Hope y Margaret Shaw (eds.), *Communities and Crime Reduction*. Londres: HMSO, 1988.
- Impacto* N° 5, abril de 1994, p. 10
- Impacto* N° 8, diciembre de 1994, p. 16.
- Instituto Nacional de Estadísticas. "Censos de la población". Santiago.
- Lagos, José Pablo; y Espinoza, Hugo. "Delincuencia en Chile. Evolución y perspectivas". Mimeo, 1993.
- Latin American Weekly Report*. "Rising Crime Rates and Public Reactions. Vigilantism, Lynchings and Police Overkill". Mayo 9, 1996.
- Ministerio de Vivienda y Urbanismo: Dirección de Planificación y Desarrollo Urbano. "Plan intercomunal de Santiago". 1974.
- Morales, Eduardo; y Rojas, Sergio. "Relocalización socio-espacial de la pobreza. Política estatal y presión popular, 1979-1985". En *Espacio y poder. Los pobladores*. Santiago: FLACSO, 1987.
- Municipalidad de La Pintana: DIPLANE. *Plan de desarrollo comunal. Diagnóstico comunal 1993*. Santiago: Ilustre Municipalidad de La Pintana, 1993.
- Municipalidad de La Pintana: SECPLAC. "La Pintana". Documento de circulación interna, 1984.
- Nettler, Gwynn. *Explaining Crime*. Nueva York: McGraw-Hill Book Company, 1974.
- O'Donnell, Guillermo. "Acerca del Estado, la democratización y algunos problemas conceptuales". *Desarrollo Económico* N° 130, julio-septiembre de 1993.
- Pinheiro, Paulo Sergio. "Democracy Without Citizenship: Democratization and Human Rights". Trabajo presentado en seminario sobre Seguridad Ciudadana realizado el 10 de marzo de 1996 en el Woodrow Wilson Center.
- Sampson, Robert J. "The Community". En James Q. Wilson y Joan Petersilia (eds), *Crime*. San Francisco, ICS Press, 1995.



- \_\_\_\_\_ y Groves, W. B. "Community Structure and Crime: Testing Social Disorganization Theory". *American Journal of Sociology* N° 94 (1989), pp. 774-802.
- Shaw, C. R.; y Menckay, y H. *Juvenil Delinquency and Urban Areas*. Chicago, University of Chicago Press, 1942.
- Sánchez, Héctor Jacob. *Análisis crítico sobre la policía uniformada chilena*. Santiago: 1984.
- Walklate, Sandra. "Victims, Crime Preventions and Social Control". En Robert Reiner y Malcom Cross (eds.), *Beyond Law and Order: Criminal Justice Policy and Politics into the 1990's*. Londres: MacMillan, 1991.
- Wilson, W. J. *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass, and Public Policy*. Chicago: University of Chicago Press, 1987. □

## ANÁLISIS ECONÓMICO DE LA LOCALIZACIÓN DE VIVIENDAS SOCIALES\*

**Fernando Coloma**  
**Gonzalo Edwards**

En este trabajo se analiza, desde una perspectiva de eficiencia económica, el proceso de decisiones públicas en materia de localización de las viviendas básicas en Chile. El tema cobra relevancia —se señala— porque la elección entre distintos proyectos suele no tomar en cuenta los costos que se imponen a la sociedad cuando no se cumple con los estándares mínimos, ni los que se imponen a los mismos beneficiarios en relación a necesidades distintas a las que cubren dichos estándares mínimos.

Los autores plantean los distintos criterios que se deberían adoptar para garantizar una buena asignación de recursos en la selección que

---

FERNANDO COLOMA CORREA. M. A., Universidad de Chicago. Ingeniero Comercial, Universidad Católica de Chile. Profesor e investigador del Instituto de Economía de la Universidad Católica de Chile.

GONZALO EDWARDS G. Doctor en Sistemas de Ingeniería y Economía, Universidad de Stanford. Ingeniero Comercial y Magister en Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor del Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile.

\* Este trabajo se originó en un estudio encomendado por el Ministerio de Vivienda y Urbanismo al Instituto de Economía de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El presente texto es de responsabilidad de los autores y no compromete la posición del Ministerio de Vivienda y Urbanismo en la materia. Los autores agradecen los valiosos comentarios de Óscar Figueroa, del Instituto de Estudios Urbanos; Gert Wagner, del Instituto de Economía de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Harald Beyer, del Centro de Estudios Públicos, y un árbitro anónimo.

hace el Ministerio de la Vivienda y Urbanismo (Minvu). La adopción de cualquiera de las modalidades de exacciones que se proponen, supone el cumplimiento de los estándares mínimos por parte del constructor, lo que podría significar un aumento en el precio de las viviendas básicas, un mayor aporte fiscal a los programas de viviendas o bien que los beneficiarios se vean obligados a hacer una mayor contribución al financiamiento de su vivienda. Pero, esto no necesariamente significa —advierten los autores— que la sociedad como un todo gaste más recursos ahora, ya que bajo el escenario actual los municipios y otros ministerios pueden ser los que finalmente internalicen los costos de las externalidades.

Por último, se señala que en aquellas modalidades que no den la oportunidad al beneficiario para elegir hacia dónde canalizar el subsidio de vivienda, es importante dar prerrogativas al Minvu para que pueda seleccionar proyectos que aunque no correspondan a los de mínimo costo financiero, desde un punto de vista social pudieran ser más baratos al considerar las diferencias en costos (transporte, alimentación, etc.) que tendrían los adjudicatarios en distintas localizaciones.

**E**ste trabajo tiene por objeto analizar el proceso de toma de decisiones públicas sobre localización de nuevos hogares en Chile. Específicamente, se analiza el tema de los costos diferenciales asociados al programa de viviendas básicas del Ministerio de Vivienda y Urbanismo (Minvu), destinado a familias de escasos recursos que viven en situación de marginalidad habitacional. Las viviendas que se construyen bajo este programa tienen una superficie aproximada de 35 a 37 metros cuadrados, y un valor estimado promedio de 260 UF.

En relación con la localización de las viviendas, existen dos modalidades de operación. En la modalidad Serviu, éste contrata la construcción de viviendas básicas y las asigna en forma individual a los postulantes.

En la modalidad privada, el Serviu concurre al financiamiento del proyecto, otorgando un subsidio y un préstamo complementario a los postulantes que opten por esta modalidad en forma colectiva<sup>1</sup>.

El concepto de costo diferencial utilizado en este trabajo se refiere a las diferencias en costos que se producen entre proyectos habitacionales

---

<sup>1</sup> Si bien el trabajo se centra en la modalidad Serviu del programa de viviendas básicas del Ministerio de Vivienda y Urbanismo, gran parte del análisis y de las conclusiones se aplica también a la modalidad privada de dicho programa, al programa de viviendas progresivas y al programa especial para trabajadores (PET). Para una descripción de los distintos programas de subsidio habitacional en Chile, véase CIEDESS (1996).

que internalizan los costos impuestos por los estándares mínimos y aquellos que no lo hacen y que, por ende, generan externalidades al resto de la sociedad.

Para analizar el tema relativo a los programas de viviendas básicas es fundamental considerar los estándares de calidad de vida que define el Minvu, ya que los costos diferenciales que se produzcan entre proyectos de distintos barrios dependerán crucialmente del grado de cumplimiento de dichos estándares.

La organización de este trabajo es la siguiente. La sección 1 presenta un marco conceptual para analizar el tema de costos diferenciales en relación con las viviendas, basado en el sistema actual de tarificación de los servicios públicos tales como el agua potable. Se discuten en esta sección los criterios de eficiencia, autofinanciamiento, equidad e inteligibilidad y su relación con los costos diferenciales. La sección 2 discute la relación entre costos diferenciales y la fijación de estándares bajo un criterio de bienestar social. La sección 3 analiza el sistema de exacciones como mecanismo para internalizar los costos diferenciales de localización y discute el criterio de eficiencia social asociado a las decisiones del Ministerio de Vivienda y Urbanismo. La sección 4 presenta algunas consideraciones finales.

## **1. Principios básicos en la localización de viviendas sociales**

Esta sección tiene por objeto presentar un marco conceptual para analizar el tema de costos diferenciales en relación con las viviendas básicas. Ello se hará en base al sistema actual de tarificación de servicios públicos, tales como el agua potable y la electricidad, donde los principios básicos son los criterios de eficiencia económica, autofinanciamiento, equidad e inteligibilidad.

### **1.1. Eficiencia en el Programa de Viviendas Básicas<sup>2</sup>**

El principio básico para lograr eficiencia económica es cobrar un precio por unidad igual al costo marginal de producción<sup>3</sup>. Si como conse-

---

<sup>2</sup> Para una discusión más detallada de algunos de los puntos de esta sección, véase J. Braun (1992) y G. Edwards (1994).

<sup>3</sup> En rigor, esto sería eficiente siempre y cuando la valoración total que se tenga de las unidades totales del bien sea mayor o igual a los costos totales de producción del mismo.

cuencia de producir una unidad adicional de un bien el aumento en los costos totales es de \$1.000, entonces, desde un punto de vista de eficiencia económica, es óptimo cobrar \$1.000 por unidad de dicho bien. En este caso, la señal en el mercado sería: si los consumidores valoran la última unidad en más de \$1.000, entonces se debería aumentar la producción. Por otra parte, si los consumidores valoran la última unidad en menos de \$1.000, entonces habría que disminuir la producción.

En el caso de bienes públicos, donde el mismo bien puede ser utilizado por distintas personas sin mayor rivalidad en el consumo, y donde no es posible cobrar por el uso en forma directa, la eficiencia económica exige que la unidad adicional del bien se produzca toda vez que la suma de los beneficios que dicha unidad marginal genera a todos los afectados sea superior al costo de proveerla, y que no se produzca en caso contrario.

En estos casos, un problema que se presenta es cómo saber en cuánto valora cada uno de los afectados el bien en cuestión. Otro problema es decidir quién paga dicho bien. El desafío al Estado consiste en la búsqueda de una institucionalidad o regulación que permita que los costos privados y sociales coincidan de la mejor forma posible. El objetivo sería que los costos y beneficios externos se internalicen de manera de lograr que las decisiones de los distintos agentes económicos sean socialmente eficientes.

Desgraciadamente, en muchos casos prácticos ello no es posible en un sentido estricto. La producción de una calle, por ejemplo, reporta beneficios no sólo a la localidad que la construye sino también a otros que transitan por ella. Puede ser imposible cobrar a todos los usuarios, aun cuando el consumo sea rival. Una forma de internalización de los costos de un bien público es cobrarlos al grupo más directamente beneficiado. Si bien esta forma de internalización no es perfecta, ya que no todos los individuos dentro del grupo se ven beneficiados de la misma forma y hay además fuera del grupo algunos que también se verán beneficiados, el mecanismo sí provee una forma de internalización de costos que permite orientar la mejor asignación de recursos y proporcionar el financiamiento para llevar a cabo la producción de estos bienes. A modo de ejemplo, si un grupo de personas impone la necesidad de construir una calle en una localidad determinada, entonces desde el punto de vista de asignación de recursos, sería conveniente cobrar a ellos por su construcción. Así, en la decisión de donde vivir, los individuos tomarían en cuenta el costo que significa la construcción de dicha calle.

Lo anterior lleva a la necesidad de distinguir entre bienes públicos de tipo universal, que benefician a toda la población, y bienes públicos

locales, que benefician a una localidad determinada. En esta última categoría se podría clasificar el alumbrado público, la recolección de basura, etc.<sup>4</sup>

La importancia de esta última distinción es de tipo práctica. La internalización de los costos en el caso de bienes públicos locales sería hacia aquellos que se ven más directamente favorecidos por la producción del bien.

En relación con los costos de uso de bienes públicos ya construidos, lo importante desde el punto de vista de eficiencia económica es que el usuario enfrente el costo marginal de uso del bien público ya construido. Éste puede incluir costos de operación, mantenimiento y congestión, porque cobrar el costo marginal de uso de cada bien público puede en muchos casos resultar excesivamente engorroso, ya que, aparte de no asegurar el financiamiento de las obras, puede ser necesario financiar estos costos directamente con el presupuesto general. En todo caso, se sugiere que dicho financiamiento provenga del presupuesto del organismo administrativo cuyo ámbito de acción sea lo más cercano posible a la localidad más directamente beneficiada. A modo de ejemplo, en el caso de calles cuyos beneficiarios más directos estén localizados dentro de una comuna, se sugiere que los costos de uso sean financiados por la municipalidad.

En relación con el análisis anterior, sin embargo, es importante enfatizar que el objetivo detrás de la sugerencia de que los costos sean financiados por la municipalidad es lograr que ellos se internalicen. De este modo, se guían las decisiones de localización. Si existe un divorcio entre las decisiones de localización, por una parte, y la internalización de costos, por otra, entonces el hecho de que sea la municipalidad la que financie los bienes públicos locales no tendrá el efecto, salvo por coincidencia, de lograr eficiencia económica en la provisión de dichos bienes. Esto sucede, por ejemplo, cuando el gobierno central decide la localización de viviendas básicas sin la debida consideración de los costos que con ello obliga a asumir a la municipalidad respectiva.

En relación con el tema de los costos de mantención, cabe preguntarse si éstos se deben o no cobrar al usuario y en qué forma. Por una parte,

---

<sup>4</sup>Es cierto que muchos bienes públicos considerados locales trascienden, en alguna medida al menos, a la localidad. Una plaza, por ejemplo, beneficia directamente a aquellos que viven cerca de ella, pero beneficia también a todos aquellos que, viviendo fuera de la localidad, transitan por las calles próximas, y además a la población en general, que se ve beneficiada por el efecto que la arborización de la plaza tiene sobre la contaminación. Así, para que un bien público sea considerado local, sólo es necesario que la mayor parte de los beneficios recaiga sobre una localidad determinada.

es bueno cobrar de tal forma que los costos se internalicen. Sin embargo, si se cobran al urbanizador, éste tendría que dedicarse, por ejemplo, a la mantención de jardines públicos, que no es su rubro, o entregar el valor presente de dichos costos a la municipalidad. De optarse por esta alternativa, ello tendría que hacerse de tal forma que los fondos queden cautivos para los fines de mantención a través del tiempo. Esto puede ser imposible en la práctica.

En consecuencia, por motivos prácticos, consideramos que los costos de mantención deben ser directamente asumidos por la municipalidad y financiados con las contribuciones. Si las viviendas están exentas, entonces el gobierno central o el Fondo Común Municipal tendría que suplir. La redistribución de ingresos debe ser un objetivo nacional, no local<sup>5</sup>.

En el caso de los costos de construcción de un proyecto de infraestructura, lo importante es, como ya se ha dicho, que el costo recaiga en el grupo o localidad que se ve beneficiada con el proyecto. Ello, con el objeto nuevamente de internalizar los costos en el grupo beneficiado. Si los beneficios se reflejan en el valor de los terrenos, parecería natural que los costos fijos de los proyectos de infraestructura sean financiados a través de un cargo del tipo impuesto territorial o de algún otro mecanismo que internalice los costos en el grupo beneficiado, tal como en el sistema de exacciones o tarifas de impacto<sup>6</sup>. Este sistema se discute más adelante en este trabajo.

Otro punto a considerar en relación con el tema de eficiencia, se refiere a las personas a quienes se debe cobrar. Tal como se dijera al comienzo de esta sección, el principio básico para lograr eficiencia económica es cobrar un precio por unidad igual al costo marginal de producción. Este precio se debe cobrar a todos los que consumen el bien y no sólo al último consumidor, que fue el que indujo una mayor producción y el consiguiente costo marginal. Así, por ejemplo, si una nueva población de mil niños obliga a la construcción de un colegio, por estar los colegios del sector operando a plena capacidad, el cobro sería a todos los niños del sector por igual. Cualquier grupo de 1.000 niños dentro del sector puede considerarse como causante del nuevo colegio.

El argumento anterior tiene por objeto clarificar un problema relacionado con el tema de derechos de los habitantes de una comuna. ¿Tienen los residentes actuales de una comuna mayores derechos sobre los bienes

---

<sup>5</sup> Para un análisis detallado de las ventajas y desventajas de la descentralización de servicios públicos, véanse E. J. Glaeser (1993); O. Larrañaga (1996) y G. Wagner (1994).

<sup>6</sup> Se debe mencionar que en Chile el impuesto territorial es un impuesto y como tal entra en el presupuesto general de la nación. Así, nadie puede asegurar que los impuestos territoriales recaudados vayan a pagar infraestructura pública.

públicos que aquellos que están por venir? Para clarificar este punto se recurre al siguiente ejemplo.

Supóngase que en una ciudad los viajes son siempre desde el punto B hacia y desde el punto C.

B ----- C

Asimismo, supóngase que se instala una nueva urbanización en el punto A que justifica un nuevo camino desde A a B y una ampliación del camino entre B y C.

A ----- B ===== C

Claramente, el nuevo camino entre A y B se debe cobrar a la urbanización del punto A de acuerdo al criterio anteriormente esbozado. El problema se presenta con la ampliación del camino entre B y C. ¿Se debe cobrar el costo marginal tanto a la nueva población en A como a la población ya existente en B? La respuesta es afirmativa, porque si los residentes de B no estuvieran, no sería necesaria la ampliación<sup>7</sup>.

Desde el punto de vista de los residentes de la nueva urbanización en A, el argumento anterior no debería tener mayor importancia, ya que igual a ellos se les cobraría el costo marginal de dicho tramo, independientemente de si se cobra dicho costo marginal a los residentes de B. Sin embargo, el punto sí tiene importancia aun para ellos, cuando se analiza el criterio de autofinanciamiento de las obras. Ello se hace en la sección siguiente.

Se debe destacar que el cobro de la ampliación a los residentes de B será resistido por éstos, ya sea porque hubieren pagado la construcción del tramo original B-C o simplemente por considerar que tienen derechos adquiridos sobre dicho tramo. Al respecto, no obstante, se debe mencionar que en Chile los bienes públicos "pertenecen" a toda la comunidad, no sólo a los residentes de la localidad que los haya financiado directa o indirectamente a través de impuestos territoriales.

---

<sup>7</sup> Se debe destacar que, en general, el cobro en este tipo de situaciones no persigue guiar sólo las decisiones de construcción sino también las decisiones de uso. Cuando la carretera entre B y C se congestiona por la presencia de A, cobrar a todos tiene la ventaja de obligar a todos a internalizar el costo de congestión que provocan en el resto. Si la congestión es muy alta, y como consecuencia el cobro también lo es, ese mismo cobro da la señal que puede ser conveniente ampliar el camino.



Por último, debemos señalar en relación con los sistemas de redes (vial, agua potable, etc.) que consideramos que, en general, cabría incluir como costo diferencial sólo la conexión a la red. Una vez dentro de ella, todos tendrían los mismos derechos y obligaciones independientemente de la localización específica<sup>8</sup>. Este es, por lo demás, el procedimiento utilizado para tarificar el agua potable y la electricidad. Dentro de un área de concesión, no cabe el cobro diferenciado según localización<sup>9</sup>.

## 1.2. Autofinanciamiento

Una consecuencia de cobrar el costo marginal a los beneficiarios es que no necesariamente se cubren los costos totales. De ahí que se considere también el criterio de autofinanciamiento de las obras.

En el caso de bienes públicos, este criterio señalaría simplemente que si se debe hacer una obra como consecuencia de una nueva urbanización, ésta debe venir acompañada de un financiamiento adecuado por parte de quienes se benefician.

En el caso del ejemplo presentado en la sección anterior, ello significa que los costos del camino entre A y B y de la ampliación entre B y C deben poder financiarse con los cobros a los usuarios de los caminos.

La discusión de si se debe o no cobrar a los residentes actuales de B por la ampliación entre B y C es sin duda pertinente en relación con este punto. Si se cobra a los residentes de B, entonces, para lograr el autofinanciamiento, se requeriría de aportes menores por parte de los residentes de la nueva urbanización en A<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Se reconoce que, al menos, parte de esta recomendación es por motivos prácticos. Puede ser conveniente señalar que, en el caso de los edificios, se produce un problema análogo con los gastos comunes por el servicio de los ascensores. A pesar de que aquellos que viven en los últimos pisos usan más los ascensores, evidentemente a todos los departamentos se les cobra por igual.

<sup>9</sup> Tal vez sea importante señalar que, en ambos casos, las tarifas persiguen el logro de eficiencia económica, entre otros criterios que se analizan más adelante. El no discriminar según localización dentro del área de concesión, se debe principalmente, a nuestro juicio, a la gran dificultad de determinar dentro de una red el impacto diferencial sobre la misma de una conexión en distintos puntos.

<sup>10</sup> El aplicar el criterio de autofinanciamiento a los servicios públicos tiene consecuencias distributivas, entre otras razones, por el impacto que pueda tener sobre el sistema tributario y de gasto público. En el límite, si todos los servicios públicos se autofinanciaran, no sería necesario recaudar impuestos.

### 1.3. Equidad

La razón de mencionar este criterio es que la construcción de viviendas básicas obliga a la municipalidad a solventar gastos de infraestructura y mantención, distraendo recursos del resto de la comuna, lo que tiene consecuencias sobre la equidad del sistema. Además, en la medida que el precio del terreno incorpore el hecho que la municipalidad va a aportar recursos para la construcción de infraestructura, parques y jardines, etc., habrá una redistribución de ingreso en favor de los dueños originales de los terrenos sobre los cuales se construyen las viviendas básicas, lo cual también involucra aspectos de equidad. Este último punto se verá con más detalle más adelante.

Los propietarios de viviendas básicas están exentos de contribuciones, con lo que las contribuciones de los restantes miembros de la comuna siguen necesariamente un proceso de redistribución, a no ser que el gobierno central aporte los recursos adicionales correspondientes, ya sea a través de fondos propios o a través del Fondo Común Municipal. En el hecho, este proceso dista mucho de ser completo.

Lo anterior tiene consecuencias sobre la concentración de la pobreza en algunas comunas de Santiago. Aquellas personas que pagan sus contribuciones en una comuna donde todos aportan se aseguran de que su aporte vaya acompañado de aportes similares por parte de los restantes habitantes de la comuna. En cambio, si ellos hacen su aporte en una comuna de escasos recursos, tienen asegurado que éstos irán a beneficiar a los restantes habitantes que no aportan. A nadie le gusta aportar donde nadie más lo hace. La consecuencia lógica es que las distintas comunas tenderán a la homogenización.

### 1.4. Inteligibilidad

El criterio de inteligibilidad dice que el sistema de cobros debe ser entendible por los usuarios. En el caso que nos ocupa, significa que se debe “cobrar” de acuerdo con parámetros fáciles de entender. El cobro que se haga para cubrir la infraestructura de educación, por ejemplo, no puede depender de si en un minuto determinado hay o no exceso de capacidad en un colegio específico.

Consideramos que los cobros deben ser estables al menos en el mediano plazo, de tal forma de guiar efectivamente las decisiones de localización. Se sugiere establecer los parámetros en función de las proyecciones de largo plazo e ir variando los mismos cada 4 o 5 años, tal como se hace en el caso de las tarifas de agua potable.

## 2. Estándares y costos diferenciales

El tema de los estándares es de amplia aplicación y traspasa los campos más disímiles: vivienda, educación, salud, urbanización, áreas verdes, etc. Estos estándares pueden ser impuestos por la autoridad o por los propios privados, y pueden referirse a bienes privados o a bienes públicos.

Se supone que la autoridad impone ciertos estándares mínimos por criterios de bienestar social. Buena parte de ellos responde a la idea de tratar de garantizar que la población satisfaga, al menos a un nivel básico, sus necesidades en materias de salud, educación y vivienda. Hay otros estándares que la autoridad puede imponer como una forma de hacer internalizar a los privados efectos negativos que sus acciones pueden imponer en el resto de la comunidad (contaminación, etc.). Los privados, por su parte, a través de las municipalidades, pueden estar interesados en imponer estándares como una forma de asegurar la provisión de ciertos bienes públicos locales, como la estética y armonía de determinados barrios, etc.

El problema es cómo definir los estándares. Este es un problema difícil de resolver en el caso de la mayoría de los atributos, motivo por el cual muchos estándares mínimos no están claramente definidos. El tema, en todo caso, tiene consecuencias que pueden ser importantes en lo que se refiere a localización y costos diferenciales, como se verá más adelante.

La definición de estándares mínimos debe considerar tanto los beneficios sociales como los costos sociales involucrados<sup>11</sup>. Por ejemplo, en el caso de estándares de ciudad, si se fija un estándar de 10 metros cuadrados de plaza por cada vivienda, esto debería reflejar que el metro número 11 es valorado en menos por la comunidad que el costo de obtenerlo. Asimismo, la fijación de dicho estándar significa que el metro número 10 sí es valorado por la comunidad en más que el costo de obtenerlo<sup>12</sup>.

Adicionalmente, se debe señalar que, en general, se observan diferencias en la calidad de los servicios públicos entre localidades. Incluso se observa el no cumplimiento de los estándares mínimos en algunas localida-

---

<sup>11</sup> Los costos y beneficios en este caso incluyen en principio las correcciones por ponderaciones distributivas, externalidades y distorsiones.

<sup>12</sup> Lo anterior significa, entre otras cosas, que si los costos de producción de un bien público son similares en localidades distintas, los estándares deberían ser fijados en forma distinta según la valoración que de dicho bien haga la localidad. A modo de ejemplo, es claro que la valoración de una plaza en una localidad con altos recursos es mayor que la misma valoración en una localidad de escasos recursos, toda vez que las plazas sean un bien superior. Otra consecuencia del análisis anterior es que si varían los costos de producción y mantenimiento de un bien público, los estándares deberían cambiar para reflejar la situación.

des. Ello se debe a que cuando no hay presupuesto no se ajustan los estándares, sino el grado de cumplimiento de éstos.

En este trabajo nos interesa referirnos principalmente a los estándares mínimos impuestos por la autoridad, ya que en el tema de los programas de viviendas básicas son estos estándares los pertinentes. En el campo de la vivienda, aquella que satisface todas las características de habitabilidad recibe el nombre de vivienda estándar. Su definición es la siguiente:

Es un bien inmueble construido con características que permitan a un hogar particular residir en condiciones de protección, seguridad, salubridad e independencia. Las características mínimas son recintos separados para: cocina-comedor-estar, dormitorio y baño o comedor-estar-dormitorio, baño y cocina. Todos estos recintos deben ser exclusivos de la vivienda. La urbanización mínima en el área urbana tendrá conexión de agua potable hasta el interior de la vivienda, evacuación de aguas servidas a sistemas de alcantarillado público o particular autorizado y empalme de energía eléctrica. Cuando la vivienda urbana forme parte de un loteo o conjunto habitacional, se agregan las exigencias mínimas de urbanización que establece el Reglamento Especial de Viviendas Económicas del DFL 2 de 1959<sup>13</sup>.

Así, la vivienda estándar se define fundamentalmente en base a exigencias mínimas de urbanización. De acuerdo a las bases de las licitaciones públicas para construir viviendas básicas, se desprende que el Minvu, aparte de exigir una serie de especificaciones técnicas para la construcción de estas viviendas, impone una serie de normas de urbanización a ser cumplidas por el constructor. Dentro de las normas de urbanización que se imponen hay algunas que debieran ser ejecutadas directamente por el constructor y otras —como, por ejemplo, las referidas a áreas verdes— en que el constructor pareciera tener sólo la responsabilidad de contemplar en su proyecto la existencia de estas facilidades, asegurando los espacios, etc. Es decir, no sería el responsable último de hacer los jardines, plazas, etc. En consecuencia, el cumplimiento final de los estándares definidos por el Minvu no son resorte exclusivo del constructor que se presenta a la licitación.

Lo anterior abre espacios a la existencia de costos diferenciales entre proyectos. A modo de ejemplo, existirán costos diferenciales entre un proyecto de viviendas básicas ubicado en un barrio ya consolidado que incluye urbanización, jardines y parques acorde a los estándares, y un proyecto en una zona nueva, no urbanizada y sin jardines y parques.

---

<sup>13</sup> Véase Aristides Torche *et al.* (1988).

En el caso del proyecto en la zona nueva, el constructor se responsabiliza de sólo parte de la urbanización y no, por ejemplo, de los jardines y parques, cuya responsabilidad recae en los municipios. Éstos estarían asumiendo costos que no han generado o, dicho de otro modo, estarían internalizando externalidades provocadas por el programa de viviendas básicas de su comuna. De esta forma, el programa de viviendas básicas, al no hacer internalizar al constructor todos los costos asociados a los estándares definidos, estará privilegiando la construcción de viviendas básicas en las zonas nuevas, lo que tiene consecuencias de equidad y eficiencia.

Por otra parte, los propietarios de estas viviendas básicas no pagan contribuciones al estar legalmente exentos, por lo que el municipio en cuestión no podría resarcirse por esta vía de la carga que se le está imponiendo. En suma, éste es un caso en que típicamente existirán costos diferenciales, ya que el proyecto de la zona nueva no está pagando todos los costos correspondientes al estándar definido.

Por lo anterior, si el Minvu destina un monto fijo de recursos para financiar programas de viviendas básicas, independientemente de su ubicación, estará discriminando en contra de aquellos proyectos ubicados en barrios consolidados, ya que en estos barrios con alta probabilidad el costo final de las viviendas básicas para el Minvu será mayor, pues el precio del terreno ahí será lo suficientemente más alto al internalizar la valoración que la comunidad da a la urbanización completa<sup>14</sup>, *ceteris paribus* otros elementos que determinan los precios de los terrenos distintos a la urbanización. Si el Minvu exigiera al constructor internalizar en sus costos la externalidad que el proyecto provoca, se acabaría la mencionada discriminación y se permitiría una mejor asignación de recursos.

Otra forma de solucionar este problema sería dando mayores recursos —acorde al costo de la externalidad que se produce, en nuestro ejemplo, al construir parques y jardines— a los proyectos que se realicen en barrios consolidados.

Ahora bien, si el municipio en cuestión elude la responsabilidad que le ha sido arbitrariamente impuesta, caso en el cual las zonas originalmente destinadas para parques y jardines quedarían como “zonas café”, también podríamos hablar de la existencia de costos diferenciales, ya que en este último caso no se estarían cumpliendo los estándares prefijados por el Minvu cuando el proyecto se realiza en una “zona nueva”.

---

<sup>14</sup> Existen algunas excepciones a esta regla que se analizan más adelante.

### 3. Sistema de exacciones<sup>15</sup>

El uso de un sistema de exacciones para la construcción de viviendas básicas, en virtud del cual se obligara al constructor a financiar las obras de urbanización, parques, jardines, etc., según lo establezcan los estándares del Minvu, corregiría las externalidades anteriormente aludidas<sup>16</sup>.

Ello implicaría, sin embargo, que los precios de las viviendas básicas subirían, aun cuando se pudiera esperar una caída en el valor de los terrenos de las “zonas nuevas”. Esta eventual caída en el valor de los terrenos de las “zonas nuevas” podría producirse —en presencia de una curva de oferta de terrenos relativamente inelástica— porque el constructor sabe que al comprar un terreno en estas zonas deberá hacerse cargo directamente de todos los costos impuestos por el sistema de exacciones.

Cuando el constructor no se hace cargo de todos estos costos y el municipio es el que finalmente se encarga del cumplimiento de los estándares en las materias faltantes, entonces es probable —como se discute posteriormente— que sea el dueño del terreno quien finalmente se beneficie del “regalo” del municipio, ya que éste internalizará en su precio de venta del terreno el probable “regalo” futuro del municipio.

Como se puede apreciar, si se impusiera un sistema en que el costo de la urbanización, parques, jardines, y otras obras consideradas dentro del estándar mínimo, fuera financiado por el constructor, habría una mayor certeza del cumplimiento del estándar mínimo, lo que naturalmente implicaría la necesidad de mayores recursos para los programas de viviendas básicas del Minvu. Sin embargo, esto último no significa que la sociedad como un todo —representada por el Fisco o por las personas— gaste más recursos, ya que en el escenario actual los municipios pueden ser los que finalmente internalicen los costos de las externalidades de los estándares no cumplidos<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Para un análisis más detallado del sistema de exacciones, véanse A. Altshuler y J. Gómez-Ibáñez; D. Connors y M. High (1987); G. Edwards, A. Monge, J. I. Varas, G. Wagner y C. Williamson (1993); G. Edwards (1994); J. Frank, y P. Downing; J. Nicholas (1992).

<sup>16</sup> Como es obvio, podría subsistir una serie de otras externalidades en materias no relacionadas con las de los estándares mínimos.

<sup>17</sup> En rigor, para que haya eficiencia en la decisión de localización, lo importante no es que el constructor internalice todos los costos definidos dentro del estándar mínimo. Sólo se requiere que las diferencias de costos entre localidades sean percibidas por los constructores. Así, si dos localidades alternativas tienen igual necesidad de contar con, por ejemplo, un parque, entonces el que se cobre o no dicho parque no tendrá efectos sobre la localización de las viviendas.

En relación con este punto, el que se cobre o no sí tendrá efectos sobre la distribución de los ingresos. De hecho, el cobro de las obras podría liberar recursos fiscales para otros usos. Por otra parte, el que se cobre o no podría tener consecuencias de eficiencia, si la decisión de construir no es perfectamente inelástica a precio.

### 3.1. Sistema de exacciones y costos diferenciales

La pregunta que surge del análisis anterior es ¿qué ocurriría con el ranking de proyectos del Minvu si se usa un sistema de exacciones?

La respuesta dependerá del escenario que se considere en cuanto al grado en que el precio de los terrenos de zonas nuevas internaliza un eventual “regalo” futuro del municipio, o de otros organismos de gobierno, y de la valoración que las personas dan a los estándares mínimos de urbanización y parques y jardines que da el Minvu<sup>18</sup>.

Para los distintos escenarios a considerar se tomará como referencia una situación en que hay dos terrenos iguales en todo —ubicación, agrados, etc.—, salvo en que uno está en una zona ya urbanizada (que incluye parques y jardines) o consolidada y el otro en una zona nueva no urbanizada. Es decir, las diferencias que se visualicen entre los precios de estos terrenos se deberán sólo al hecho de que uno está en una zona urbanizada y el otro no, aunque en este último caso pueden existir expectativas de recibir un “regalo”. Además, se supone que hay libertad de entrada al negocio de construir viviendas básicas, lo que asegura que los constructores tengan las ganancias “normales” de un sistema competitivo.

#### *a) Situación en que los dueños de los terrenos creen que no habrá ningún regalo a futuro*

Supóngase que los dueños esperan que el municipio dejará las zonas café en aquellos lugares inicialmente destinados a la construcción de parques y jardines. En este caso, las diferencias en precio de los terrenos corresponderán a la valoración que el mercado da al hecho de tener o no un terreno urbanizado —con parques y jardines. Luego, si al constructor se le impone la obligación de urbanizar parcialmente —se le libera de la responsabilidad de construir parques y jardines—, se debiera esperar que el costo de una vivienda básica, que cumple con todas las especificaciones, sea menor en la zona nueva. Bajo estas condiciones, supongamos que el precio final de una vivienda básica en la zona A (consolidada) es de 200 UF y que el precio del mismo tipo de vivienda en la zona B (nueva) es de 160 UF. Las diferencias en estos valores —suponiendo que las personas valoran la urbanización (sin parques y jardines) en lo mismo que cuesta urbanizar—

---

<sup>18</sup> Se usa el caso de parques y jardines sólo como ejemplo de costos que no internaliza el constructor. En esta categoría, caben también los nuevos colegios, hospitales, servicios de bomberos, etc.

corresponderían entonces al valor que el mercado da al hecho de tener parques y jardines, lo que se refleja en definitiva en el valor del terreno<sup>19</sup>.

En una situación como la aquí planteada, el Minvu favorecerá el proyecto en la zona B, ya que es el de menor costo. Ahora bien, si *ex post*, habiéndose hecho el proyecto en la zona B, el municipio afronta la responsabilidad de construir los parques y jardines, y su costo es el equivalente a 30 UF por vivienda, tendremos que un sistema que incluyera explícitamente la modalidad de exacciones habría dado origen al mismo ranking —que es el eficiente— que bajo el sistema actual, ya que las viviendas en la zona B habrían costado finalmente 190 UF —cifra menor a las 200 UF que cuesta la construcción en la zona A. Sin embargo, si el costo de construir los parques y jardines es de 60 UF por vivienda, entonces tendremos que bajo un sistema de exacciones el costo de la vivienda básica en la zona B sería de 220 UF, con lo cual el Minvu favorecería el proyecto de la zona A y no el de la zona B, como ocurriría bajo el sistema actual. En esta última situación lo eficiente en lo social sería precisamente aprobar el proyecto de la zona A, porque lo eficiente es minimizar el costo en recursos de alcanzar el estándar mínimo. Además, en este último caso, está implícito el hecho de que las personas valoran los parques y jardines en menos de lo que cuesta construirlos, lo que de paso pone en discusión el proceso de fijación de los estándares mínimos, a pesar de que todavía podrían tener sentido si se apela a la existencia de externalidades o de ponderaciones redistributivas.

Ahora, como es evidente, si el costo de construir los parques y jardines es de 40 UF por vivienda, estaríamos en un caso de total indiferencia entre las zonas A y B, desde el punto de vista de eficiencia social.

*b) Situación en que los dueños de los terrenos creen que habrá un regalo a futuro*

En aquellas situaciones en que los dueños de los terrenos tienen la certeza de que el municipio construirá los parques y jardines a futuro, las diferencias en el precio de los terrenos dependerán de la valoración que el mercado da al hecho de tener un terreno urbanizado —excluyendo los parques y jardines.

El precio del terreno en la zona B estará influido por la valoración que las personas dan al hecho de tener parques y jardines —lo que hace que los constructores aumenten la demanda por terrenos no urbanizados— y

---

<sup>19</sup>Lo que se refiere a la urbanización parcial está incorporado en el valor de la vivienda desde el momento que el constructor tiene la obligación de proveerla.



por la elasticidad de oferta de terrenos no urbanizados y aptos para programa de viviendas básicas.

Si la oferta de terrenos no urbanizados es completamente inelástica al precio, los dueños de los terrenos recibirán íntegramente, a través de un mayor precio, los beneficios asociados al “regalo” futuro que hará el municipio. Si en estas circunstancias se supone además que las personas valoran la urbanización en lo mismo que cuesta urbanizar, tendremos que los costos de una vivienda básica serían iguales en la zona A y en la B: en ambas sería de 200 UF. Luego, el Minvu estaría indiferente entre ambos proyectos, aunque en rigor, si se cumplieran efectivamente los estándares en cuanto a parques y jardines —lo que supone que el municipio asume su responsabilidad—, el proyecto en la zona B sería más caro, porque habría que agregarle al costo de la vivienda básica los costos de construcción de los parques y jardines, siendo éstos los costos diferenciales. De esta forma, el Minvu estaría indiferente entre ambos proyectos, en circunstancias que lo que convendría —desde el punto de vista del Minvu y los municipios en forma consolidada— es hacer el proyecto de la zona A. Lo que ocurre en este caso es que habría una transferencia o un regalo a los dueños originales de los terrenos por parte de la municipalidad<sup>20</sup>.

Ahora bien, bajo un sistema de exacciones, en que el constructor debe asumir la responsabilidad total de la urbanización, incluyendo los parques y jardines, tendríamos que las diferencias en el precio de los terrenos corresponderían a la valoración que se haga de la urbanización y de los parques y jardines. Asimismo, en este caso el costo de una vivienda básica sería igual en la zona A y B —en ambas de 200 UF—, por lo que el Minvu estaría indiferente entre los dos proyectos. La gran diferencia entre este caso y el anterior es que ahora el municipio no tendría que asumir ninguna externalidad, porque el constructor ha debido financiar los parques y jardines, los que ya están incluidos en las 200 UF. Luego, en esta situación se obtendría la solución socialmente eficiente y no existirían costos diferenciales. Además, esta solución pareciera calificar mejor desde el punto de

---

<sup>20</sup> En el caso extremo en que la oferta de terrenos no urbanizados es totalmente inelástica, el sistema actual que permitiría a los dueños de los terrenos internalizar los beneficios de regalos futuros de los municipios implicaría una mera transferencia entre grupos, por lo que no se podría asegurar que socialmente los costos sean mayores al construirse en la zona B, aunque hay una alta presunción de que así sea cuando se considera el enfoque de ponderaciones distributivas y cuando se considera que los mayores egresos fiscales han sido probablemente financiados con impuestos distorsionadores.

Por otra parte, si la oferta de terrenos en las zonas no urbanizadas tiene una elasticidad positiva, entonces a la transferencia que se produce habría que agregarle la mala asignación de recursos que este “regalo” induciría, ya que por la existencia del mismo se destinarían más terrenos no urbanizados a viviendas básicas de lo que sería socialmente óptimo.

vista de equidad, ya que no habría redistribuciones desde el municipio hacia los dueños originales del terreno.

Finalmente, si la oferta de terrenos no urbanizados es completamente elástica al precio, los dueños de los terrenos no recibirán un mayor precio como consecuencia del “regalo” futuro que hará el municipio. En este caso serían los consumidores —o el Estado— los que finalmente aprovecharían el regalo del municipio, ya que, al haber libertad de entrada a la actividad del constructor, el precio final al cual se podrán ofrecer las casas en estos terrenos sería menor. En efecto, si en estas circunstancias se supone además que las personas valoran la urbanización en lo mismo que cuesta urbanizar, tendremos que los costos de una vivienda básica en la zona B sería de 160 UF mientras que en la zona A sería de 200 UF. Luego, en esta oportunidad se replica el caso (a) anteriormente comentado, para todo lo que se refiere al tema de eficiencia social<sup>21</sup>.

### 3.2. Distribución comunal de los programas de viviendas básicas

Este es un tema algo específico, pero que adquiere importancia en atención al objetivo declarado del Minvu de que haya una efectiva integración social de los sectores más pobres.

Bajo el sistema actual en que opera el Minvu, en que hay costos diferenciales y en que los municipios muchas veces deben absorber los efectos de las externalidades, están dadas las condiciones para que los programas de viviendas básicas tiendan a concentrarse en determinadas comunas en desmedro de la integración social. Esto es así porque los grupos más ricos de la población tratarán de escaparse de aquellas comunas en que hay programas de viviendas básicas, porque saben que, en último término, el que su municipio absorba dichas externalidades significará un peor servicio para ellos o bien mayores gravámenes<sup>22</sup>. De esta forma, el sistema actual con que opera el Minvu es consistente con redistribuciones

---

<sup>21</sup> Es preciso aclarar que en la zona A también habría un “regalo” si los parques y jardines fueron construidos por la municipalidad y si el valor de dichos parques y jardines está incorporado al precio de los terrenos. La diferencia está en que, en el caso de la zona B, dichos parques no están hechos, por lo que los costos son evitables, y en consecuencia la internalización de costos por parte del constructor afecta la eficiencia en lo que a localización de viviendas nuevas se refiere.

<sup>22</sup> El que los grupos más ricos de esta comuna hagan abandono de la misma complicará a su vez las finanzas municipales y se hace más improbable que el municipio pueda afrontar a futuro las externalidades de los programas de viviendas básicas, con lo cual probablemente se termina en una situación en que, a fin de cuentas, no se cumple con los estándares mínimos que se supone debieran cumplirse.

comunales de ingreso, lo que trae efectos perversos al darse incentivos a evadir los gravámenes cambiándose de comuna. En este sentido, es claramente preferible enfrentar el tema de la redistribución de ingreso como un objetivo nacional y no comunal<sup>23</sup>.

Al efecto perverso aquí aludido, que se deriva directamente de la inexistencia de un sistema de exacciones, habría que agregar un efecto natural de mercado que se traduce en que los precios de los terrenos aledaños a aquellos en que se hacen viviendas básicas serán menores, por lo cual parece más probable que a futuro se haga otro programa de viviendas básicas en dichos terrenos, al ser menores los precios a los cuales se podrán ofrecer viviendas básicas.

En relación con este punto, también es interesante destacar que cuando los individuos tienen preferencias distintas acerca de qué bienes públicos locales proveer, una forma de evitar el conflicto es que los individuos se localicen en comunidades donde los miembros tengan gustos similares<sup>24</sup>. Así quienes valoran un elevado nivel de bienes públicos locales se pueden agrupar en comunidades en que están dispuestos a aceptar impuestos más altos a cambio de una mayor provisión de dichos bienes; y quienes valoran determinados tipos de bienes, como los parques con juegos infantiles, se agrupan en aquellas localidades que los provean.

Al considerar los aspectos anteriores, es claro que la integración social de los grupos más pobres, desde el punto de vista de la localización de sus viviendas, no es tarea fácil.

Un sistema de exacciones podrá combatir exitosamente el primer efecto que se menciona, desde el momento en que los programas de viviendas básicas deben internalizar todos los costos asociados al cumplimiento de los estándares mínimos. De esta forma, los grupos más ricos de la comuna no tienen los incentivos a trasladarse de comuna como forma de evitar mayores gravámenes o de verse sujetos a un peor servicio de su municipio; el sistema de exacciones es consistente con la idea de que la redistribución del ingreso es un objetivo nacional, desde el momento en que los mayores costos que debiera tener un programa de viviendas básicas bajo este sistema serían financiados con fondos generales de la nación y no con fondos municipales.

Un sistema de exacciones, sin embargo, no podrá evitar el segundo efecto mencionado, ya que para que esto ocurra debieran establecerse es-

---

<sup>23</sup> Este punto fue discutido más arriba en relación con el tema de equidad.

<sup>24</sup> Este es el principio detrás del Modelo de Tiebout. Véase C. Tiebout (1956), citado en R. Frank (1992).

tándares muy altos en calidad de la construcción y de los barrios en general, lo que es impensable cuando hablamos de programas de viviendas básicas que experimentan grandes limitaciones de recursos.

### 3.3. Eficiencia de un sistema de exacciones para alcanzar los estándares mínimos

Un sistema de exacciones sería eficiente socialmente para guiar las licitaciones sobre programas de viviendas básicas si el criterio de adjudicación es el de mínimo costo social, dado el cumplimiento de los estándares.

Esta condición de que la propuesta debe cumplir los estándares establecidos a mínimo costo requiere de precisiones adicionales. En un sistema de licitaciones de viviendas básicas en que los beneficiarios tienen muy poco espacio de acción, un sistema de exacciones que sólo garantiza el cumplimiento del estándar mínimo puede ser ineficiente si es que no considera los costos diferenciales que se imponen sobre los beneficiarios en relación a necesidades distintas a las que cubren los estándares mínimos. En este sentido, si hay dos proyectos de viviendas básicas con distinta localización, no basta con elegir la propuesta de mínimo costo que hacen los constructores —consistente con el cumplimiento de los estándares mínimos—, sino que también es muy importante considerar las diferencias en los costos que tendrán los beneficiarios por el hecho de que uno de los proyectos esté más alejado de los centros comerciales y/o de las áreas donde la gente trabaja, o que en uno de los proyectos los beneficiarios deban financiar, por ejemplo, las instalaciones de las redes de gas, que no están dentro de los estándares mínimos, etc.<sup>25</sup>

En un sistema de exacciones, los constructores sólo se preocuparían del cumplimiento del estándar mínimo, no considerando para nada lo que pueda significar para el futuro adjudicatario bajos estándares, o altos costos, en materias fuera del campo de los estándares mínimos. La no consideración de estos factores se produce porque el adjudicatario no tiene la opción de explicitar los diferenciales de costo que experimentaría en distintas localizaciones, sino que es el constructor el que toma la decisión acorde

---

<sup>25</sup> Obviamente, la consideración de dichos costos no implica que necesariamente los proyectos de viviendas sociales vayan a ubicarse en el centro o en zonas más centrales, ya que en el centro hay muchos sustitutos al uso de la tierra (comercial, etc.). La discusión no es sobre dónde localizar las viviendas básicas sino sobre qué señales son las correctas para que las decisiones de localización sean las eficientes.

con la opción de mínimo costo consistente con el cumplimiento de los estándares mínimos. Si fuera posible que el beneficiario explicitara los costos asociados a distintas localizaciones, la suma de estos costos a los valores de mínimo costo que dan los constructores para proyectos de distinta localización —que cumplen los estándares mínimos— permitiría obtener soluciones eficientes desde el punto de vista social. Habría que elegir aquella opción que minimice el costo global —que incluye los costos del constructor y los de los beneficiarios— de alcanzar los estándares mínimos.

De esta forma, la eficiencia en la asignación de recursos exigiría corregir los valores mínimos de las distintas propuestas por las diferencias en costos —que son recursos reales que la sociedad perdería por una determinada localización— que se imponen a los beneficiarios en materias como las señaladas. Si no se corrigen los valores señalados, podrían adoptarse decisiones socialmente ineficientes y tal vez se afecta negativamente la situación de los adjudicatarios de las viviendas básicas —que son los relativamente más pobres—, ya que, casi por definición, un sistema de licitaciones que no hiciera estas correcciones beneficiaría aquellos proyectos que implicaran mayores gastos a los beneficiarios en materias de locomoción, tiempo de traslado, etc. Esto es así porque los terrenos serán más baratos en la medida en que haya menos facilidades en este sentido, lo que hace más atractivo para el constructor iniciar proyectos en dichas zonas. Luego, en este caso habría que tener presente que la redistribución de ingreso que se les da a aquellos que participan en los programas de viviendas básicas termina siendo menor a lo aparente, ya que los adjudicatarios deben pagar a futuro mayores precios por una serie de ítemes que no forman parte de los estándares mínimos.

Se puede aclarar la situación descrita mediante un ejemplo. Supongamos que los constructores se presentan a las licitaciones con la restricción de que su propuesta debe cubrir íntegramente los estándares mínimos definidos y que existen dos zonas distintas donde se presentan propuestas. Los mínimos costos por vivienda en las zonas 1 y 2 son respectivamente P1 y P2. Ahora, si los adjudicatarios de las viviendas básicas tienen costos mayores por vivir en la zona 1 —por concepto de locomoción, etc.— y estas diferencias de costo por vivienda se expresan por S (en dinero), entonces se garantiza una buena asignación de recursos si el criterio de selección del Minvu es elegir el valor mínimo entre  $P1 + S$  y P2. Es ineficiente socialmente circunscribir el criterio de selección a una comparación entre P1 y P2, que son los mínimos costos por vivienda que ofrecen los constructores.

Si  $P1 + S < P2$ , la eficiencia social exigiría elegir la propuesta de la zona 1, y si  $P1 + S > P2$  convendría elegir la propuesta de la zona 2<sup>26</sup>. Ahora, este criterio garantiza soluciones socialmente eficientes, y tiene consecuencias muy fuertes en la distribución del ingreso y en los costos de los programas de viviendas básicas. Los beneficiarios de viviendas básicas siempre preferirán que los proyectos se realicen en la zona 2, ya que así se ahorran  $S$ . Luego, tendrán un impacto negativo en su nivel de vida cuando  $P1 + S < P2$ . Por otra parte, desde el punto de vista financiero el Estado preferiría hacer el proyecto que tenga el menor costo directo, es decir, el mínimo entre  $P1$  y  $P2$ .

Ahora bien, la implementación práctica de este criterio de selección puede ser compleja, ya que se requeriría saber las diferencias en costos que tendrían los adjudicatarios en distintas localizaciones en materias vinculadas a los diferentes bienes y servicios.

Otro aspecto a considerar en relación al vínculo estándares mínimos/exacciones es que bajo un sistema de exacciones, donde se cobra al constructor por el cumplimiento de los estándares, éstos se tienden a fijar los demasiado altos. Podría haber una disociación entre quien fija los estándares y quien paga.

#### 4. Consideraciones finales

Como se desprende de esta última discusión, se garantiza una buena asignación de recursos si el criterio de selección del Minvu es elegir el valor mínimo entre  $P1 + S$  y  $P2$ . La implementación práctica de este criterio puede tomar varios caminos:

Una primera opción es dar a los beneficiarios la oportunidad de elegir hacia dónde canalizar el subsidio de vivienda que reciben, ya que ellos son los que mejor internalizan los efectos que tienen las distintas ubicaciones de los proyectos. Sin embargo, la libertad de elección sin restricciones en cuanto a ningún tipo de estándar podría contraponerse a la idea misma del establecimiento de estándares mínimos, ya que las personas pueden preferir comprar viviendas con características tales que vayan más

---

<sup>26</sup> Se podría pensar que los precios de los terrenos deberían tomar en cuenta justamente esta diferencia. La razón de lo contrario —que no siempre se dé la igualdad entre  $P1 + S$  y  $P2$ — podría justificarse por la existencia de soluciones esquina (todas las viviendas básicas se localizan en un mismo lugar), o bien por la falta de participación de los beneficiarios en el proceso de selección de la ubicación de su vivienda y por las trabas que éstos enfrentan para vender sus viviendas antes de un período determinado.

allá de los estándares mínimos en algunas materias y que no cumplan los estándares en otras. Luego, si se quiere mantener vigente la necesidad de cumplir con ciertos estándares mínimos, la opción de libre elección debiera estar restringida por el cumplimiento de dichos estándares.

De esta forma, bajo una opción de esta naturaleza, los conjuntos habitacionales que se vayan a construir estarían obligados a cumplir con los estándares mínimos, y los beneficiarios del subsidio elegirían dónde comprar sus viviendas. Si se supone que el Minvu da un subsidio parejo de 100 UF, independientemente de la ubicación de la vivienda, los beneficiarios tomarán su decisión de ubicación luego de comparar los valores de  $P1 + S$  y  $P2$ . La ventaja de un sistema en que el beneficiario toma directamente la decisión de ubicación, es que él conoce mejor que nadie el valor de  $S$ , valor que en rigor es un valor presente de las diferencias de costo por vivir en la Zona 1. Luego esta opción garantiza soluciones socialmente eficientes, ya que si  $P1 + S < P2$ , elegirá una vivienda en la Zona 1 y viceversa. Además, desde el momento en que los beneficiarios pasan a ser agentes activos en la determinación de la localización de sus viviendas, los valores de los terrenos comienzan a internalizar directamente las valoraciones de los beneficiarios, con lo cual se tiende a converger hacia situaciones en que  $P1 + S$  se hace igual a  $P2$ . Se debe destacar que bajo esta modalidad, el precio de la vivienda puede llegar a ser muy distinto según la localidad. Ello significa que, bajo este esquema, el monto del subsidio debe tener mayor independencia del valor de la vivienda que en la actualidad.

Otra modalidad sería establecer un sistema de exacciones que obligue al constructor al cumplimiento de todos los estándares mínimos y que el Minvu, por su parte, haga estudios especiales para determinar los costos diferenciales (el valor de  $S$ ) que experimentan directamente los consumidores por distinta localización de los proyectos de viviendas básicas. Esto obligaría hacer cálculos muy gruesos y agregados, ya que el valor de  $S$  difiere entre los distintos beneficiarios.

Una variante de esta modalidad, que puede ser más simple y eficiente, sería exigir a los constructores presentar proyectos en distintas zonas —que cumplan con los estándares mínimos— y dar prerrogativas al Minvu para seleccionar proyectos que no correspondan necesariamente a los de mínimo costo dado por los constructores, es decir, en que hubiera espacio para que el Minvu pudiera aceptar proyectos más caros desde el punto de vista financiero, pero que desde un punto de vista social pudieran ser más baratos, acorde con los criterios de eficiencia anteriormente definidos. Esta opción requeriría, por cierto, que el Minvu comparara la diferencia en costo entre las propuestas presentadas por los constructores con las

diferencias en costos (con el valor de  $S$ ) que tendrían los adjudicatarios en distintas localizaciones. Ante la dificultad de medir con precisión el valor de  $S$ , el criterio operativo sería preguntarse si el valor de  $S$  podría o no ser mayor a la diferencia en costo por vivienda de distinta localización que se deduce de las propuestas de los constructores<sup>27</sup>. Otra ventaja de esta variante es que el Minvu siempre tendría puntos de referencia en distintas localizaciones, aspecto que no está asegurado en la modalidad original, ya que podría ocurrir que sólo hubiera propuestas en una localización determinada.

Ahora bien, la adopción de cualquiera de las modalidades aquí planteadas supone el cumplimiento de los estándares mínimos por parte del constructor, lo que, bajo condiciones normales —según discusión anterior—, significaría un aumento en el precio de las viviendas básicas. Esta situación haría imprescindible un mayor aporte fiscal a los programas de viviendas o bien que los beneficiarios se vean obligados a hacer una mayor contribución al financiamiento de su vivienda. Sin embargo, esto último no significa necesariamente que la sociedad como un todo —representada por el Fisco y las personas— gaste más recursos, ya que en el escenario actual los municipios y otros ministerios pueden ser los que finalmente internalicen los costos de las externalidades de los estándares no cumplidos.

La implementación de un sistema de exacciones, junto al criterio de elegir el valor mínimo entre  $P1 + S$  y  $P2$ , podría enfrentar una dificultad adicional. Ésta es que puede ser difícil presentar la idea de que los constructores se hagan cargo del cumplimiento de todos los estándares mínimos, incluso aquellos que se refieren al campo de la educación, de la salud, etc. Con esta modalidad, sería el Minvu el que formalmente deba financiar los mayores costos que inevitablemente acarrearían las propuestas de los constructores bajo este sistema, es decir, se concentrarían en este Ministerio, costos que hoy en día soportan otros ministerios o municipalidades o que simplemente nadie hoy está afrontando.

Si esta estructura impusiera problemas de organización al gobierno central, existe una opción que es coherente con un sistema de decisiones eficiente como el que se ha sugerido. En efecto, podría obligarse al constructor el cumplimiento de algunos estándares mínimos y al gobierno central o a otros ministerios o municipalidades, el cumplimiento de otros, pero el criterio de selección entre proyectos de distinta localización debe seguir siendo el sugerido, ya que ese es el criterio socialmente eficiente.

---

<sup>27</sup> De adoptarse una modalidad de este tipo habría que usar consideraciones lo más técnicas posibles, de forma de minimizar las arbitrariedades.



Lo anterior significaría desagregar P1 y P2, entre el componente que directamente va a financiar el Minvu a través del sistema de licitaciones y el que se comprometen a financiar los otros ministerios o municipalidades cuando sea menester. De esta forma, definiendo  $P1 = P1' + M1$  y  $P2 = P2' + M2$ , donde P1' y P2' serían los costos de las propuestas presentadas por los constructores, obligados al cumplimiento de sólo algunos estándares mínimos, y M1 y M2 serían los costos para asegurar los otros estándares mínimos —no imputables a los constructores— y que debiera financiar ya sea el gobierno central u otros ministerios. Bajo esta formulación, lo eficiente socialmente es elegir el mínimo entre  $P1' + M1 + S$  y  $P2' + M2$ . La diferencia en este caso es que el Minvu sólo aportaría recursos para financiar P1' o P2', según corresponda.

Para poner en contexto nuestras proposiciones, es útil recurrir al siguiente esquema, en el cual se pueden distinguir cinco niveles de decisión.

Nivel 1	Minvu	Vivienda, terreno, urbanización base, etc.
Nivel 2	Más otros organismos gob. central	Más educación, salud, etc.
Nivel 3	Más organismos gob. local	Más áreas verdes comunales, etc.
Nivel 4	Más beneficiarios	Más tiempos de viaje, locomoción, etc.
Nivel 5	Más terceros	Más congestión, etc.

En los programas actuales se consideran sólo los costos de nivel 1.

El nivel 2 se refiere a aquellos costos que dependen del gobierno central (Ministerio de Hacienda). Si las decisiones son tomadas por el gobierno central considerando como restricción sólo su presupuesto, entonces éstos serían los costos a considerar.

El nivel 3 incorpora adicionalmente los costos a nivel municipal dentro de las decisiones. Estos costos adicionales son cubiertos con fondos municipales, los que a su vez provienen en gran medida de las contribuciones. Si las viviendas están exentas, estas obras muchas veces simplemente no se realizan. El gobierno central es, a nuestro juicio, el encargado de suplir la menor recaudación municipal producto de las exenciones, ya que la redistribución de ingresos debe ser un objetivo nacional, no local, por las razones expuestas anteriormente.

El nivel 4, que es precisamente aquel que contempla nuestra propuesta, se refiere a los costos que, además de la vivienda, asumen los mismos beneficiarios. El tiempo de viaje es el caso más típico de este tipo de costos adicionales.

En estos casos, si la localización es definida por el Minvu, el beneficiario aceptará el subsidio consciente de que al monto del mismo debe descontar todo costo adicional por tiempo de viaje que dicha localización implique. Si, por otra parte, la localización es definida por el mismo beneficiario, él se encargará de internalizar el costo diferencial correspondiente.

Cabe insistir que, en esta segunda modalidad, el Minvu no deberá considerar el tiempo de viaje como costo diferencial. Si dos conjuntos habitacionales son iguales en todo salvo en precio y tiempo de viaje, será el propio beneficiario quien decida dónde comprar, guiando de esta forma la localización de los distintos conjuntos. Esta es una ventaja de la modalidad privada sobre la modalidad Serviu del Programa de Viviendas Básicas del Minvu. Asimismo, es importante destacar que en el mismo sentido operaría la modalidad, a introducirse durante el segundo semestre de 1997, en virtud de la cual el Minvu ofrece un menú de alternativas habitacionales (con localización precisa) a los postulantes habilitados y el postulante puede presentar dos prioridades de postulación a dos poblaciones. De esta manera el postulante estaría de alguna forma internalizando las dificultades de acceso u otras que puede tener una población respecto a otra; la decisión de localización la toma el postulante.

En este punto, es importante destacar que el estudio "Costo Nacional Diferencial de Localizar Viviendas Básicas" (CIAPEP, 1985) incorpora los costos sólo hasta el nivel 3 descrito<sup>28</sup>. Por otra parte, el estudio "Diagnóstico Costo Nacional Diferencial de Localización de Viviendas" (CEC, 1995) sí incluye los costos de viaje. Ambos estudios consideran puntos específicos en el espacio y, por lo mismo, no son necesariamente válidos a nivel comunal o metropolitano.

El nivel 5 incorpora además las externalidades producidas sobre terceros. Tal sería el caso de la congestión.

Este tipo de externalidades vinculadas a la urbanización aparece cuando se trata de servicios que operan en redes. En el caso de redes, se manifiestan dos tipos de problemas:

---

<sup>28</sup> Si bien el estudio incorpora los tiempos de viaje en anexos, los excluye en la evaluación general del trabajo principal.

- a) Los impactos puntuales en la red tienen una influencia que repercute en distinta medida sobre el conjunto de ella.
- b) Los costos diferenciales debidos a localización están fraccionados entonces entre los directamente imputables al punto afectado y los que resultan del efecto red.

En este caso, el costo directo sobre el punto debe ser entendido como un costo privado (por ejemplo, una conexión a la red en un área fuera de su territorio de operación), mientras que el costo sobre la red puede ser entendido como una externalidad, *cuando ella causa congestión sobre el sistema*.

Este segundo tipo de impacto tiene relación con la estructura misma de la red, y, evidentemente, con las características en el lugar de intervención (jerarquía del tramo, grado de utilización, relación con el resto de la red, etc.)

El diseño de un mecanismo que intente medir estos impactos se encuentra con diversas dificultades:

- a) La existencia de permanentes impactos sobre la red provenientes de distintas obras simultáneas. Por ejemplo, la vialidad es afectada por cada nueva urbanización, pero también por nuevos malls, construcciones industriales u otras modificaciones que difícilmente pueden ser separadas; la medición de dichas externalidades exigiría aislar el efecto sobre la red de cada actividad en cada localización posible.
- b) La escala de medición puede llegar a ser muy microeconómica, para poder aislar un mayor o menor efecto según la importancia o condiciones de la urbanización, como, por ejemplo, lo que sucede al urbanizar una ladera en que el impacto sobre el alcantarillado es diferente según la distinta altura.

La estimación del impacto global de estas externalidades puede ser abordada a través de la construcción de modelos que incorporen todas las variables involucradas y su distinta ponderación. Sin embargo, y por razones más que nada de tipo práctico, se recomienda utilizar el mismo criterio que en los casos de agua potable y electricidad, descritos en el punto II de este trabajo, que supone que no existe costo diferencial para localizaciones distintas dentro de la red correspondiente<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Se debe destacar que los estudios mencionados anteriormente no consideran los costos adicionales de nivel 5 ni cuantitativa ni cualitativamente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altshuler, A. y Gómez-Ibáñez, J. "Regulation for Revenue: The Political Economy of Land Development Exactions". Mimeo.
- Braun, J. (1992). "Administración urbana y municipal: Eficiencia y equidad". *Documento de Trabajo* N° 185, Centro de Estudios Públicos, octubre.
- CEC (1995). "Diagnóstico costo nacional diferencial de localización de viviendas".
- CIAPEP (1985). "Costo nacional diferencial de localizar viviendas básicas". Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- CIEDESS (1996). "Acceso a la vivienda en Chile. Manual técnico". Cámara Chilena de la Construcción.
- Connors, D. y High, M. (1987). "The Expanding Circle of Exactions: From Dedication to Linkage". *Law and Contemporary Problems* (invierno, 1987).
- Edwards, G.; Monge, A.; Varas, J. I.; Wagner, G. y C. Williamson (1993). "Plan Regulador: Externalidades, precio del suelo y regulación". Trabajo no publicado. Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile, mayo 1993.
- Edwards, G. (1994). "Financiamiento del Desarrollo Urbano". *Documento de Trabajo* N° 172, Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Frank, J. y P. Downing. "Patterns of Impact Fee Use". En A. Nelson, (ed.). *Development Impact Fees. Policy Rationale, Practice, Theory and Issues*. American Planning Association. Planner Press.
- Frank, R. (1992). *Microeconomía y conducta*. McGraw-Hill/Interamericana de España S.A.
- Glaeser, E. J. (1993). "The Political Economy of Urban Development". Trabajo no publicado, Universidad de Harvard.
- Larrañaga, O. (1996). "Descentralización y equidad: El caso de los servicios sociales en Chile". *Cuadernos de Economía*, N° 100, diciembre.
- Nicholas, J. (1992). "On the Progression of Impact Fees". *Journal of the American Planning Association*, v. 517 (otoño).
- Tiebout, C. (1956). "The Pure Theory of Local Expenditure". *Journal of Political Economy* (octubre), pp. 416-424.
- Torche, Arístides, et al. (1988). "Investigación de alternativas de sistemas habitacionales: Resumen y conclusiones". Trabajo de investigación realizado con la participación del Instituto de Economía de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Wagner, G. (1994). "Mercado, Estado y descentralización: Un escenario para el análisis de la regulación urbana". *Documento de Trabajo* N° 175, Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile. □

José Donoso: *El Mocho*  
(Santiago: Editorial Alfaguara, 1997.)

## DONOSO, FINAL ABIERTO

**Carlos Franz**

Una industria desfalleciente acaba de terminar en Lota; una “terrible belleza ha nacido”. Quizá un capítulo del inconsciente colectivo nacional puede haberse abierto al cerrarse los piques. Pocos lo habían visto antes. Allen Ginsberg lo intuyó durante su visita a la explotación en los años 60. Se fue diciendo que su único recuerdo del país eran: “los ojos de los mineros bajando en el gran ascensor de Lota”. En 1890 el complejo de minas había sido escenario para una de las más importantes series narrativas de nuestra tradición: *Sub Terra*, de Baldomero Lillo. Y luego nada, o casi nada, hasta casi un siglo después. Como si el tajo, el trauma, estuviera esperando un intérprete capaz de esa metáfora. En 1980, un hombre pálido, de ojos azulinos y aspecto distraído, merodeó por los piques. Hizo pocas preguntas, pero oyó mucho, como era su estilo. Subió a los barracones de los mineros en lo alto de la bahía. Se paseó por el majestuoso parque de 14 hectáreas, donde en el siglo XIX los dueños originales —la familia Cousiño— soñaron un impresionante palacio a la vista del mar austral, y de la colina de escoria negra, siempre creciente, que secretaba su mina.

---

Carlos Franz. Escritor. Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales. Autor de cuentos y de las novelas *Santiago Cero* (Primer premio en el Cuarto Concurso Latinoamericano de Novela, CICLA, en Lima) y el *Lugar donde Estuvo el Paraíso* (Primer finalista del Premio Planeta de Novela, 1996). Enseña literatura en la Universidad Diego Portales, Santiago, y ha colaborado en las secciones de crítica literaria y cultural de *El Mercurio* de Santiago, del *Clarín* y *El Cronista* de Buenos Aires, *El País* de Montevideo, y *Nexos* de México; así como en las revistas *Mensaje* y *Reseña* de Santiago.

Dieciséis años después de esa visita, el novelista que patentó los delirios de la vejez y la decrepitud como su principal metáfora, había sido alcanzado por sus fantasmas. Un desahuciado José Donoso luchó hasta el postrer día en su buhardilla santiaguina, a ratos alucinando, para escribir esta última de destitución y bastardaje.

Situada en aquel escenario agónico, *El Mocho* podría leerse desde muchas perspectivas. En cierto sentido el libro mismo es una mina, una red narrativa de galerías subterráneas. Algunos de esos túneles nos conduce a labores ya explotadas anteriormente por el autor. Otros parecen tiros condenados que el océano de un subconsciente agonizante inundó sin remedio. Por fortuna, hay ciertos pasadizos más iluminados, más abiertos al público. Entre ellos, el que nos narra el origen del primer “moho”.

En época imprecisa de fines del siglo pasado, un hijo descarriado de la familia propietaria de la mina es enviado desde París a la lejana carbonífera austral. Blas Urízar viene a supervisar la construcción del Palacio, como último remedio para encarrilarlo. Desde su llegada se aficiona a los vinos crudos y comparte las juergas de los mineros. Por su acento extranjero es conocido como “el lengua mocha”. Previamente, la oveja negra termina por aprovechar su destierro para descarrilarse del todo. El hijo del fundador de la mina se amanceba con la fundadora del prostíbulo local: india pehuenche de la cual nacerán dos estirpes. Por un lado, una dinastía de “mochos”: así se llamaba a los hermanos menores, de categoría ínfima, en un convento. Por el otro, una línea de mujeres, prostitutas o esposas de mineros, igualadas en la explotación y la dependencia, como la mimma misma. Todo hilado por una de esas cronologías donosianas, en las cuales la conjetura reemplaza a la fecha.

El estilo es igual de complejo que la trama. Como solía ocurrir con Donoso su prosa no brilla, pero hipnotiza. En un solo párrafo de 12 líneas se relevan hasta cuatro voces distintas. Las mutaciones del punto de vista marean al lector, centrifugándolo en esos planos giratorios donde lo real no es lo que se ve, sino el propio movimiento narrativo. Hacia el final del libro sentimos que este paisaje en fuga huía a mayor velocidad que aquella a la cual el propio novelista desfalleciente era capaz de perseguirlo. El argumento queda en esbozos, glosas, apuntes truncados.

Sin embargo, utilizando ese discurso caleidoscópico, Donoso logra recuperar en esta obra póstuma la inventiva onírica que fue su mejor activo. El que enriqueció sus obras mayores, y que tanto se echó de menos en trabajos tardíos, como *El Lugar donde Van a Morir los Elefantes*. A fuerza de prismática y facetada, *El Mocho* nos deja imágenes de una insólita belleza. La mendiga vadeando la playa gélida de Lota, “pescando el carboncillo

de las olas con su red negra como la muerte”. Elba (la esposa que viola el tabú impuesto a las mujeres y que desciende al Pique Grande provocando la tragedia), “avanzando por el interior nervado de las fortificaciones que ci— en el túnel, como los anillos de una víscera viva que me engulle”. Y en la superficie, ese obsoleto paisaje industrial virado al delirio: “la colina de tosca se desplaza lenta y tibia, como el cuerpo de un dragón resbaloso cuyos vapores enredan los fierros de las maestranzas, y esa gigantesca polea que baja el ascensor con cien hombres hasta el fondo de la mina, en un entrevero de fierros negros y cintas y escaleras y enormes ruedas, como la silueta de un Luna Park de pesadilla”.

En paralelo, con emocionante deliberación, Donoso intentó en *El Mocho* una suerte de *summa* o convocatoria final de las imágenes obsesivas que lo asediaron a lo largo de su vida creativa. El Parque de Lota, sus rejas y el cuidador Arístides, nos remite indefectiblemente a *Casa de Campo* y sus mayordomos. El prostíbulo proletario de la Bambina, con sus mineros borrachos, prolonga el escenario de la que, a mi juicio, permanecerá como su obra perfecta: *El Lugar sin Límites*. La propia Bambina, casi ciega, llevada en andas por sus asiladas a ese magistral picnic en la playa carbonífera y lluviosa, protagoniza medio siglo más tarde una nueva *Coronación*. Arístides sin piernas —físicamente mochado—, arrastrándose y pidiendo limosna en una esquina de Santiago, es el retorno de ese “cuchepo” símbolo de todos los medios”hombres que habitan *La Desesperanza*. Por último, el mocho mismo, este hermano lego último en la jerarquía del convento, no puede ser otro sino un descendiente bastardo de aquel mudito Peñaloza, el sirviente ínfimo en *El Obsceno Pájaro de la Noche*; el narrador sin voz que vuelve aquí por última vez a buscar las palabras.

Como esfuerzo de síntesis, *El Mocho* convoca inevitablemente los mejores, y también los peores, atributos de su autor. Entre los últimos, baste mencionar las abstracciones alegóricas que se justifican en el puro intelecto, sin cuajar en la sustancia narrativa.

\*\*\*

Quizá a todo verdadero escritor”artista le corresponda aquello que el maestro favorito de Donoso, Henry James, repetía: “We work in the dark...”. Trabajamos a oscuras, en la vieja y sobreexplotada mina del idioma. Entre colinas de escoria y galerías condenadas, el novelista persigue vetas de sentido que o *termina* de hallar.

También por eso, hay una conmovedora belleza en el hecho de que la obra póstuma de Donoso sea precisamente este libro inacabado.

Según el diccionario, “mocho es todo aquello a lo que le falta la punta, o la debida terminación”. En un sentido, *El Mocho* concluye la narrativa donosiana proponiendo esa “falta de terminación”, como una clave de arco de toda su novelística. Soberano de las ambigüedades, Donoso había hecho su feudo e el más pantanoso de los terrenos literarios, en el tembladeral de las contradicciones y los finales abiertos, en las arenas movedizas de la conjetura, en el país de la duda, donde el indeciso es rey. Terminar una obra en esos territorios debía significar inevitablemente, para Donoso, dejarla trunca, “mocha”. Y por lo tanto abierta, viva. □



## EL FUTURO EN RIESGO: NUESTROS TEXTOS ESCOLARES\*

Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine

**E**xiste un amplísimo acuerdo en cuanto a la necesidad de mejorar a fondo la educación en Chile. Eso sólo es posible sobre la base de un mejoramiento sustancial de la calidad de las clases, actividades, ejercicios y evaluaciones que llevan a cabo profesores y alumnos. La clave está en lo

---

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

LORETO FONTAINE. Profesora de educación básica. Master en educación (M. S.), Universidad de Kansas. Se ha desempeñado como profesora de enseñanza básica, en programas de rehabilitación de problemas de aprendizaje y como coordinadora académica en los colegios Los Andes y Tabancura. Ha asesorado proyectos de biblioteca y lectura de la Sociedad de Instrucción Primaria (Escuelas Matte) y Fundación Los Nogales. Ha publicado antologías de cuentos infantiles. Investigadora del Centro de Estudios Públicos.

\* El presente documento corresponde a la Introducción del libro editado por Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine, *El futuro en riesgo: Nuestros textos escolares* (Santiago: Centro de Estudios Públicos, 1997). Aquí se describen los objetivos del trabajo realizado por la Comisión de Estudio de Textos Escolares del Centro de Estudios Públicos, y se reseñan las principales conclusiones de la investigación.

En este número de *Estudios Públicos* se reproducen también los documentos "Por qué es importante el texto escolar", correspondiente al capítulo 1 del mismo libro, y "Reflexiones y experiencias sobre la enseñanza del castellano" y "Reflexiones y experiencias sobre la enseñanza de las matemáticas", parte primera y segunda, respectivamente, del capítulo 5 del mismo libro.

que ocurre en la sala de clases y en las horas que el estudiante dedica a su estudio personal. Los textos escolares dan una forma concreta al currículum y permiten que el profesor pueda planificar sus clases. Son una herramienta sumamente eficaz para actualizar y perfeccionar la formación del profesorado. A la vez permiten a los alumnos estudiar independientemente si es necesario y paliar las deficiencias educacionales de su familia o de su escuela. Quienes hemos escrito este libro estamos convencidos de que la metodología y los contenidos de los textos de estudio pueden llegar a jugar un papel muy relevante si se quiere una reforma educacional razonable, realista, rápida, de amplio alcance y compatible con una sociedad pluralista.

Todos los años el Estado chileno llama a licitación mediante propuesta pública a las principales editoriales del país para proveer gratuitamente de textos escolares a los alumnos de la educación subvencionada. Recibe este importante beneficio el 92,7% del alumnado total de enseñanza básica del país, lo que es un logro notable y representa un importante progreso de las últimas décadas. El costo promedio de esta operación es sólo de tres dólares por alumno y cubre entre dos y cuatro libros por niño. Año a año las editoriales se preparan para esta licitación creando un producto *ad hoc* para poder participar. Sin embargo, los miles de profesores que tendrán que usar estos textos no esperan mucho de ellos: saben por experiencia que los libros que les llegan son generalmente discontinuos e inadecuados a sus necesidades. Muchas veces se resisten a usarlos, al punto que no es raro que la escuela presione a sus alumnos para que adquieran otros en el mercado privado<sup>1</sup>. Pero tampoco es ésta una buena solución para el profesor o el padre de familia que desee algo mejor. Aunque quiera gastar en un libro hasta veinte veces lo que gasta el Estado en los textos entregados en la escuela, descubrirá que, en general, lo que se ofrece en el comercio para los alumnos de colegios particulares son los mismos textos que cada año se presentan a la licitación (los que ganan la propuesta y también los que no se la adjudican), sólo que impresos en papel de mejor calidad. Con la excepción de unos pocos libros extranjeros y uno que otro nacional, prácticamente no hay otros textos escolares en Chile.

La posibilidad de que esta oferta limitada e insatisfactoria de textos pudiera frenar el efectivo mejoramiento de la calidad educacional fue lo que condujo al Centro de Estudios Públicos a revisar el tema del texto escolar. Nuestras inquietudes podrían expresarse en las siguientes pregun-

---

<sup>1</sup> Las estadísticas proporcionadas por algunas editoriales nos indican que se vende en Chile un número de textos mucho mayor que el que corresponde al alumnado de la educación particular.

tas: ¿Qué importancia tienen los textos para la calidad de la educación? ¿Cómo son nuestros textos escolares? ¿Cómo se diferencian de los de países con alto nivel educacional? ¿Por qué son como son? ¿Cómo mejorar la calidad de los textos? ¿Qué validez tienen los mecanismos de calificación y selección del Ministerio? ¿De qué forma el gigantesco poder adquisitivo que representa el Ministerio de Educación determina lo que sucede con toda la producción del texto escolar? ¿Cómo se puede responder mejor a las diferentes necesidades de los usuarios?

Nuestro estudio se propuso examinar entonces el papel del texto como factor del aprendizaje, evaluar la calidad de los textos disponibles en Chile, analizar los elementos que determinan esa calidad y formular proposiciones para solucionar los problemas observados. Con estos objetivos, se formó a comienzos de 1996 un grupo multidisciplinario de profesionales\* para llevar a cabo las siguientes tareas:

- examinar los textos chilenos de matemática y castellano que hoy se usan, sirviéndose de una comparación con textos extranjeros de países de alto nivel educacional, para iluminar la revisión y dar una perspectiva más amplia al problema. Se usaron para esta comparación, entre otros, textos escolares de Alemania, Colombia, España, Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña, México, Japón y Singapur, muchos de los cuales también se usan en colegios chilenos (no se consideraron en este estudio los textos de otras asignaturas, no por considerar menos importante estudiarlos sino por privilegiar un análisis en mayor profundidad);
- formular proposiciones acerca de qué mejorar en cuanto a contenido y metodologías;
- analizar las condicionantes que determinan la calidad de los textos, específicamente costos, procesos de selección y sistema de licitación, para delinear esquemas alternativos más eficientes.

El trabajo se organizó en tres comisiones: lenguaje, matemáticas y proceso de licitación. En las dos primeras se procuró que participaran tanto educadores como personas con un interés profesional en la disciplina, con el objeto de lograr mayor amplitud de puntos de vista. La comisión de

---

\* El grupo estuvo integrado por Belfor Aguayo, Fernando Alliende, Ernesto Ayala Munita, Ricardo Baeza, Enrique Barros, Harald Beyer, Jorge Cauas, Antonio Cussen, Bernardo Domínguez, Angélica Edwards, Luis Elmes, Eduardo Engel, Arturo Fontaine Talavera, Eduardo Friedman, David Gallagher, Pedro Gandolfo, Renato Hevia S.J., Sergio Hojman, María Inés Icaza, Andrew Inglis, Carmen Masramón, Carmen G. Medina, Sonia Montecino, Hugo Montes, Ana M. Oyaneder, Francisco Pérez, Bruno Philippi, Ernesto Rodríguez, Chris Rusell-King, Freddy Russel-King, Lucas Sierra, Héctor Soto, Jorge Soto, Ximena Torres, Felipe Valdés, Magdalena Vial, Alberto Vial, Elke Walter.

licitación fue integrada principalmente por economistas y abogados. Por cierto, se oyeron y se recibieron los valiosos aportes de las editoriales que han debido enmarcar su trabajo según las pautas fijadas por el Ministerio de Educación, así como de diversos expertos del propio Ministerio. A todos ellos agradecemos su colaboración.

Fue interesante comprobar el gran interés que suscita el tema; todos los participantes trabajaron intensamente, pese a que fue una tarea que demandaba mucho tiempo y a que todos tenían sus ocupaciones propias que cumplir. Fue preciso leer copiosamente, asistir a reuniones periódicas de discusión, redactar informes acerca de los textos leídos y revisar los informes de avance que poco a poco iban creciendo.

Paralelamente se revisó la investigación existente respecto al papel del texto dentro de las políticas educacionales en los países en desarrollo. Comprobamos que hay una importante evidencia del papel fundamental que juega la provisión de textos para el mejoramiento de la calidad educacional en estos países. También, que entre las medidas educacionales posibles, ésta es una de las más costo-efectivas. Recogimos a su vez evidencia de que la calidad de los textos entregados puede ser significativa para mejorar el aprendizaje, evidencia que se corrobora con algunas experiencias realizadas en Chile con textos extranjeros de alto nivel (véase Capítulo 1\*).

Aunque varios miembros del equipo conocían ya por su experiencia como profesores algunos de los textos examinados, fue una sorpresa la reacción unánime al leer un amplio conjunto de ellos y cotejarlos con los textos extranjeros. El sentimiento general fue de estupor y lástima por los alumnos y profesores que no tienen otra opción que usar esos libros por varios años seguidos. No siempre hubo acuerdo inmediato entre los miembros de estas comisiones acerca de cómo debiera ser un texto de estudio ideal o qué soluciones concretas requerían los problemas encontrados. Pero en cambio se dio consenso respecto a que nuestros textos presentan serias deficiencias y que es urgente mejorarlos. Las falencias se refieren a aspectos sustanciales de un texto de estudio, tales como la limitada e irrelevante información entregada, la pobre clarificación de objetivos, la reducida asimilación por parte de los autores de los aportes de la pedagogía actual y de aspectos fundamentales de la disciplina tratada, el descuido marcado en los detalles de presentación, planificación y secuencias y la escasa consideración por sus usuarios. Muchas de estas falencias probablemente se originan en el sistema actual de licitación, que en cierta forma desincentiva la calidad y coloca a los editores en un pie forzado.

---

\* El capítulo 1, "Por qué es importante el texto escolar", se reproduce, más adelante, en este número de *Estudios Públicos* (N. del E.).

## RESUMEN DEL TRABAJO DE LAS COMISIONES

**Conclusiones principales en el área de lenguaje**

Las deficiencias más notorias de los libros de lenguaje y también su principal diferencia con los libros extranjeros examinados tienen que ver sobre todo con las prioridades que los libros establecen: en nuestros textos hay un marcado predominio de ortografía, gramática, teoría literaria y teoría del lenguaje, por sobre lectura y redacción. En lugar de desarrollar en el alumno sus capacidades de *usar* la lengua, hablando, leyendo y escribiendo, estos textos dedican su limitado espacio a enseñar innumerables categorías y definiciones sobre la lengua y la literatura.

Los libros chilenos acusan un pobre cumplimiento de su papel en cuanto a incentivar la lectura y formar un alumno lector. El material para leer es tan escaso y tan mal seleccionado, que los libros no logran desarrollar fluidez ni inspirar amor por leer. Nuestros niños disponen de una cantidad considerablemente menor de páginas para leer que los niños de otros países. En su texto de lenguaje un niño alemán tiene para leer en un año escolar igual cantidad de páginas que el que tiene un niño chileno para toda su enseñanza básica. Se puede decir que estos libros enseñan poco y no ofrecen al niño la oportunidad de practicar.

En cuanto a la calidad de estas lecturas, también está a gran distancia de la que se ofrece en los textos de otros países. Mientras éstos se esfuerzan por dar a conocer a los alumnos lo mejor de su literatura tanto adulta como infantil, los nuestros optan por resúmenes, adaptaciones y autores de importancia secundaria, no sólo ignorando la mayor parte de la creación literaria universal sino también dejando de lado en forma notoria la poesía castellana. Ofrecen a los jóvenes una mala muestra de la lectura, presentándoles además las obras literarias sólo como vehículos para entregar los otros contenidos de gramática, ortografía y teoría literaria que estos libros privilegian. Especial crítica mereció el tratamiento marcadamente teórico de la literatura, con profusión de conocimientos irrelevantes y de terminología técnica, que en lugar de acercar, más bien alejan al alumno de la obra. Esto tiene implicancias serias por cuanto se desperdicia el papel que juega la buena literatura en el desarrollo intelectual, en el cultivo de la sensibilidad y en la formación ética de los jóvenes.

Igualmente, el trabajo de comprensión de lectura, con énfasis sobre todo en la retención y reproducción literal de lo leído, fue considerado deficiente e inútil, ya que no coincide con las verdaderas tareas que realiza el adulto instruido cuando se enfrenta a un texto escrito ni conduce al

desarrollo del pensamiento crítico. En este aspecto, los textos extranjeros difieren de los nuestros, pues se caracterizan por la intención de hacer reflexionar al alumno sobre lo que lee con preguntas que suscitan una interpretación, una reacción personal, una actitud crítica o una respuesta a las ideas que sustentan el texto más que el análisis teórico o la mera reproducción. La lectura como un medio para informarse o para aprender tampoco recibe en nuestros libros la atención necesaria, por la selección inadecuada de los textos, y porque no se enseña al alumno el uso de fuentes de información, no se hace una relación con otras áreas, no se enseñan destrezas de lectura vinculadas con otros ramos ni se da un entrenamiento sistemático en habilidades de estudio.

Los textos chilenos, en comparación con los extranjeros, dan poca importancia a la enseñanza de redacción. Evidencian una falta de claridad programática con una pobre clarificación de objetivos y deficiente gradación de las dificultades. La selección y secuencia de las actividades es asistemática y tanto la cantidad de ejercitación como el tiempo programado para ella son comparativamente mucho menores que en los textos de otros países. Contrariamente a los libros extranjeros, que se basan en fundamentos teóricos claramente distinguibles, en los nuestros se evidencia un escaso conocimiento por parte de los autores acerca de las habilidades implícitas en el acto de escribir y una pobre incorporación de las perspectivas pedagógicas y metodológicas actuales. Esto se revela en el predominio de aspectos formales y normativos, tales como definiciones de géneros, tipos de escritos o reglas de puntuación por sobre el contenido. También en la falta de atención y de instrucción respecto de las etapas del proceso de escribir, especialmente las etapas de formulación de ideas y estructuración de un texto y en el desconocimiento de las características del alumno, su desarrollo e intereses. La escasez de ejercicios, la ausencia de modelos adecuados y de criterios de evaluación fueron consideradas también falencias significativas.

Estas características, en forma más acentuada aún, se observan también en expresión oral que es, por lo demás, el área más abandonada por nuestros textos, al punto de que existen varios de ellos, de primer ciclo básico y de enseñanza media, que la ignoran por completo.

Los libros chilenos plantean la enseñanza de ortografía con una calidad muy irregular. En general, no intentan lograr en los alumnos las actitudes, los hábitos o los métodos de estudio indispensables para asegurar un eficiente aprendizaje de la ortografía y que constituyen casi el objetivo más importante de la enseñanza ortográfica en los libros extranjeros examinados. Nuestra enseñanza se limita por lo general a reglas y definiciones,

en tanto en los textos extranjeros ésta se basa más bien en una combinación de varios elementos: listas de palabras, estudio de dificultades específicas, estudio de la estructura de las palabras. Buscan además establecer una relación constante con la lectura y la redacción y procuran que el alumno adquiera los métodos y hábitos adecuados de trabajo. Otra limitación importante de nuestros textos se refiere a la limitada cantidad de ejercicios y de ejemplos.

Estas últimas características también se observaron en gramática, que se presenta con exceso de jerga y de modo tan superficial que se desaprovecha su potencial para perfeccionar el lenguaje o desarrollar el pensamiento. La estructura de los textos chilenos, con ejercicios de ortografía y gramática diseminados a lo largo de todo el texto, más el evidente descuido en la continuidad y en la diagramación son también un inconveniente que dificulta la práctica o el estudio independiente.

### **Conclusiones principales en el área de matemáticas**

Los libros presentan serias deficiencias: no facilitan al alumno el aprendizaje de la matemática ni apoyan la labor del profesor. Estas deficiencias se deben en parte a las limitaciones que imponen los mecanismos actuales de licitación y a los programas vigentes al momento de hacer los libros, pero también se atribuyen a una falta de conocimiento acabado de la matemática y de su metodología de enseñanza por parte de los autores.

Consideramos que no facilitan el aprendizaje porque dificultan innecesariamente la materia con un empleo abusivo de símbolos, nomenclaturas y distinciones de términos que muchas veces ni siquiera utilizan los matemáticos. Privilegian el dominio de lo formal y su orientación teórica difícilmente despierta el interés. La matemática se transforma así en una fuente de frustración para todos aquellos que no están especialmente dotados para ella. Los textos extranjeros, en cambio, son más atractivos, utilizan un lenguaje más natural, se apoyan en la intuición del alumno y son más concretos en sus exposiciones.

Restringen las posibilidades de profundizar los conceptos porque se limitan a la enseñanza de procedimientos de cálculo sin ahondar en su sentido matemático. El modelo simplista de aprendizaje que aplican nuestros libros supone equivocadamente que por el hecho de definir, explicar un procedimiento y exigir su aplicación mecánica repetidamente, se logrará la construcción de los significados profundos. Nuestros textos abordan cada tema de modo superficial, enunciándolos uno tras otro. Los textos extranje-

ros en cambio, se detienen más en cada concepto, utilizando un modelo más complejo de aprendizaje, con secuencias de experiencias múltiples y de naturaleza variada para llegar a la comprensión. Proponen explicaciones que despiertan la intuición del alumno, ofrecen actividades que ayudan a visualizar concretamente las operaciones abstractas y buscan que el alumno llegue a convicciones íntimas sobre los conceptos enseñados. Están orientados hacia la comprensión y manejo razonado de los conceptos matemáticos.

Nuestros libros no permiten que el alumno se involucre y le encuentre significado a la matemática porque la presentan desconectada de la realidad. Entregan los contenidos sin ejemplos reales de aplicación, los cuales le permitirían experimentar la matemática como algo necesario, desafiante, como una ayuda para entender y solucionar problemas de manera inteligente. En contraste con los textos extranjeros se observa una notoria escasez de problemas con situaciones reales. En efecto, cuando se controla por el número de páginas, los textos extranjeros presentan cuatro veces más problemas que los nuestros y ocho veces más cuando se estima en términos absolutos.

La formación y asimilación de conceptos también se ve amenazada por las limitadas oportunidades de ejercitación que ofrecen nuestros textos. Esta situación se contrasta con lo observado en los textos extranjeros: en una muestra amplia de temas se observó que éstos proponen cuatro veces más ejercicios numéricos que los nuestros, controlando por el número de páginas.

A nuestros alumnos no se les estimula un espíritu investigador, creativo ni el desarrollo de habilidades de pensamiento superior, porque los textos propician una actitud pasiva y no ejercitan el razonamiento lógico. No les exigen formular hipótesis, desarrollar experimentos sencillos, buscar estrategias alternativas, intentar soluciones cuando no conocen la fórmula. Los textos extranjeros permean toda la enseñanza con este tipo de exigencias y además modelan las maneras de enfrentar con flexibilidad los problemas.

Nuestros textos tampoco facilitan el estudio independiente, porque no son autosuficientes, es decir, no se prestan para que el alumno trabaje sin ayuda de su profesor. Por otra parte, los alumnos talentosos que quieran avanzar por su cuenta no encontrarán material que los estimule y aquellos que tengan dificultades y que quieran superarse con su esfuerzo tampoco encontrarán material de apoyo. Tampoco las familias, que muchas veces pueden ser una ayuda, podrán hallar las orientaciones necesarias para reforzar a sus hijos. Al hacer un análisis de los contenidos entregados a los



alumnos se constató que los textos contienen errores conceptuales que, debido a su número, comprometen la utilidad de estos textos como materiales auxiliares de enseñanza. Esto indica una falta de conocimiento cabal de las materias por parte de los autores que se traduce en que no pueden jerarquizar ni simplificar con libertad los contenidos por miedo a distorsionar lo que manejan con precariedad.

Los contenidos de los textos chilenos y extranjeros son muy similares, sin embargo difieren en su énfasis. Los extranjeros profundizan más ciertas materias que los libros chilenos abordan pobremente. Por ejemplo, los temas relacionados con el manejo de datos, la preparación al álgebra, la geometría y las destrezas relacionadas con la formación de un criterio numérico.

Desde el punto de vista metodológico, se observa que nuestros textos de matemática no respetan algunos de los principios básicos que posibilitan el aprendizaje: en primer lugar, no son sistemáticos, es decir no insisten lo suficiente en cada tema y se saltan pasos importantes. No ofrecen secuencias de aprendizaje bien graduadas, presentando un exceso de conceptos nuevos a la vez. Cometen también el error de introducir conceptos por medio de otros conceptos también desconocidos o más difíciles. Por otra parte, rara vez utilizan metodologías y técnicas de efectividad comprobada, como es el uso de experiencias concretas que se sabe positivamente que ayudan a la comprensión.

Para el profesor los textos chilenos de matemática no constituyen una fuente de perfeccionamiento ni de ayuda concreta para sus clases. En ellos no podrá encontrar trabajo suficiente para dar a sus alumnos ni una jerarquización clara de objetivos y contenidos que le permita saber a qué debe dar mayor importancia. Tampoco le ofrecen alternativas metodológicas para enfrentar a los alumnos con dificultades ni una explicitación clara de los objetivos últimos perseguidos con cada uno de los temas tratados, de modo que pueda transmitir con convicción lo que se propone enseñar.

### **Proposiciones**

Crear una serie de textos de estudio es una tarea difícil y de gran complejidad. En nuestro país, ésta tal vez no se ha abordado con la seriedad que se merece ni se han destinado los recursos humanos y monetarios que se necesitan. La variedad y complejidad de los déficits que hemos encontrado nos lleva a concluir que el esquema actual es incapaz de generar un material relevante y de calidad. Por lo tanto, se hace necesario revisarlo y

renovarlo. Además de los cambios referidos al sistema de licitación, que detallamos más adelante, se proponen cambios en cuanto a la gestión, estructura y contenido de los libros. Las proposiciones que sugerimos no emanan de visiones puramente teóricas, sino que han sido recogidas de los mejores textos escolares en uso en distintos países. Los miembros de la comisión aportaron sus conocimientos, su experiencia y su creatividad. Se intentó que estas proposiciones fueran prácticas, aterrizadas y basadas en el sentido común. Entre ellas destacamos:

- En relación con la gestión de los libros, se favorece la idea de equipos amplios, multidisciplinarios, que desarrollen series completas para varios cursos, de modo que se asegure la debida continuidad. La conformación de estos equipos debiera garantizar la adecuación de los textos a su uso en clases a la vez que su conformidad con los actuales conocimientos del área, tanto en lo que se refiere a la disciplina en estudio como a las visiones metodológicas. Se sugiere también que dichos equipos cuenten con acceso a publicaciones científicas y a textos extranjeros de buen nivel que sirvan de modelo e inspiración.
- Estos equipos debieran contar con plazos más prolongados que los actuales para desarrollar sus proyectos y con la posibilidad de probar los textos experimentalmente antes de su implementación.
- Otro mecanismo para incentivar la calidad sería estimular la publicación, en medios de prensa generales y especializados, de una crítica bien informada acerca de los textos disponibles en el mercado y los escogidos por el Ministerio cada año.
- Debiera exigirse un mejor desarrollo de la guía del profesor para aprovechar su potencial como vehículo de información y perfeccionamiento del profesorado. Incluimos una propuesta detallada acerca de cómo debiera ser esta guía para ambas asignaturas.
- Se estimó necesario para ambas asignaturas aumentar el número de páginas de los textos para así poder asegurar: la necesaria cantidad de ejercitación, la posibilidad de escoger actividades o contenidos de acuerdo con el nivel del alumnado y el aprovechamiento al máximo de las horas disponibles de clase.

Para los libros de lenguaje se propone:

- Cambiar la actual estructura de los textos, asignando un papel central a una antología, con ilustraciones, separada de los otros aspectos

- tos, como ortografía y gramática. De esta manera, se conseguiría acentuar la importancia de la lectura, incentivar el gusto por leer, valorar la lectura como un fin en sí mismo y asegurar que se entregue a todos los alumnos la cantidad adecuada de buen material escrito. Se sugiere aumentar la cantidad de páginas de lectura desde una página por semana, que es aproximadamente lo que ofrecen nuestros libros hoy, a por lo menos una página diaria.
- Organizar los otros aspectos como redacción, ortografía y gramática en secciones separadas para facilitar el estudio y la práctica independiente. Para la enseñanza media se propone además un manual de ortografía y gramática que sirva para los cuatro años.
  - Incluir algunas regulaciones para velar por una mejor calidad de los fragmentos recogidos en los textos. Por ejemplo, la creación de un listado común de obras, al cual deban recurrir las editoriales para al menos una parte de su selección. Se recomienda también la exclusión de resúmenes, adaptaciones y traducciones apócrifas, más la exigencia de incluir sólo autores publicados y de indicar las fuentes.
  - Corregir, mediante mecanismos y criterios específicos para cada uno de ellos, los siguientes problemas encontrados en lectura: evitar el enfoque teorizante de la literatura; adecuar las series para alumnos con diferentes capacidades; escoger temas más acordes con los intereses de los niños de hoy; incorporar en forma más consistente metodologías actualizadas para la comprensión y análisis de las lecturas; y enseñar a valerse de la lectura como fuente de información y de aprendizaje, relacionándola con las exigencias de otras asignaturas y enseñando técnicas de estudio.
  - Desarrollar un programa de redacción y expresión oral coherente, con una presencia más significativa de estas áreas en los libros, con objetivos y secuencias mejor establecidos, con grados de dificultad progresivos y métodos basados en la investigación actual. Se recomienda también una mayor utilización de modelos y una mejor selección de los temas para ambas actividades.
  - Aumentar considerablemente la cantidad de ejercitación tanto para redacción y expresión oral como para ortografía y gramática. Se estipulan las cantidades mínimas de ejercicios semanales que debería proporcionar el texto para cada área.
  - Cambiar el enfoque, la metodología y la selección de contenidos de ortografía y gramática. Especialmente, se busca relacionar éstas con el perfeccionamiento y uso del lenguaje y disminuir el uso de nomenclatura, reglas y definiciones. Para ortografía se indica la nece-

sidad de incluir la enseñanza de un método para estudiar la ortografía y de hábitos de revisión y corrección.

- Concebir el texto también como un manual de consulta, que incluya, por lo tanto, índices por materia, esquemas generales de la materia con referencia a años anteriores, listas de palabras de uso frecuente, conjugaciones de verbos, listas de raíces, etc., que el alumno pueda necesitar.

Para los libros de matemáticas se propone:

- Modificar el enfoque general que tienen nuestros textos de estudio para la enseñanza de la matemática. Ésta es la tarea primordial e implica reemplazar el formalismo presente, centrado en el uso de términos, nomenclaturas y procedimientos mecánicos de cálculo, por un acercamiento que involucre a los alumnos y apunte a la comprensión y manejo razonado de los conceptos. Para esto se sugiere utilizar un lenguaje natural al introducir los contenidos, “concretar” las materias valiéndose de situaciones reales y enfatizar las explicaciones de los principios que subyacen en los procedimientos de cálculo.
- Cambiar el enfoque mecanicista, de aplicación pasiva de procedimientos, por una aproximación que desarrolle una actitud inquisitiva y la capacidad de razonar lógicamente. Se sugiere permear el trabajo total de los contenidos con la exigencia de hacer razonar y descubrir relaciones. No se pueden cambiar actitudes en base a una serie de actividades aisladas.
- Aumentar la cantidad y calidad de la ejercitación ofrecida. La formación y asimilación de conceptos debe ser apoyada con ejercitación abundante, variada, interesante y bien graduada. Se deben incluir ejercicios desarrollados que puedan servir como modelos.
- Incorporar la resolución de problemas como una herramienta central de la enseñanza de la matemática. Se considera incluir al menos dos problemas por hora de clases, incorporándolos en las distintas fases de la adquisición de conceptos y no sólo al final del proceso.
- Demostrar a los alumnos que parte importante de las destrezas matemáticas se pueden adquirir y que no dependen sólo del talento natural. Para esto se debe incluir el trabajo sistemático de: estrategias de resolución de problemas, estimación, cálculo mental y sentido del número.

- Con respecto a los contenidos, incluir mecanismos de consultoría y revisión periódica por parte de académicos matemáticos para presentar las materias con las jerarquías correctas y evitar la profusión de errores y de detalles irrelevantes. Se indica también un listado de temas y conceptos que debieran trabajarse con mayor profundidad.
- Incorporar en forma consistente los aportes de la abundante investigación actual sobre el desarrollo de los conceptos matemáticos. Esto conduce a reemplazar el modelo simplista de aprendizaje utilizado en la construcción de nuestros textos por uno más complejo que dé cuenta de cómo aprenden en realidad los alumnos. Básicamente se propone detenerse más en cada concepto, utilizando secuencias de experiencias múltiples y de naturaleza variada para llegar a la comprensión.
- Estructurar los libros como textos base, de modo que permitan el estudio independiente. Los textos no debieran saltarse los principales pasos para la adquisición de conceptos.
- Incorporar diversos diseños que den oportunidades de aprendizaje a los alumnos con necesidades especiales; se exponen soluciones para potenciar a los alumnos talentosos, para apoyar a los alumnos de alto riesgo y para responder a las diferentes orientaciones vocacionales de los alumnos de enseñanza media.
- Aumentar el apoyo al profesor entregando alternativas metodológicas y mayor cantidad de trabajo en el texto del alumno, de modo que el profesor pueda invertir su tiempo en la dirección del proceso de enseñanza y no tanto en la confección de material de trabajo.

### **Conclusiones y proposiciones para el sistema de licitación**

Una buena parte de las falencias observadas en los textos se pueden explicar por los criterios de selección aplicados en las licitaciones y también, probablemente, por una producción demasiado rápida y de bajos costos. El análisis del sistema de licitación revela que una competencia por precios, como la que ha establecido el Ministerio de Educación, sin una revisión más exigente y pertinente, genera incentivos para reducir las inversiones que fortalezcan los contenidos de los textos y, en general, todos aquellos gastos que apunten a producir un texto de calidad. El bajo costo a que se llega con esta política de textos escolares induce a engaño, pues no se está entregando un material de calidad y que sea verdaderamente útil para el proceso educativo.

Otras características del proceso, como el hecho de que se seleccione un texto único sin considerar las desigualdades del alumnado, los plazos demasiado breves para el desarrollo de buenos proyectos, el que no se asegure la continuidad de una línea editorial, la falta de claridad sobre los requisitos y sobre quiénes son los responsables de la aprobación, el control de calidad errático y la inexistencia de mecanismos para probar previamente o evaluar los efectos del material entregado, conspiran para producir textos de baja calidad.

Con las medidas que detallamos a continuación se busca estimular un mejor desarrollo editorial incentivando la competencia en base a la calidad en lugar del precio y permitiendo una mayor diversidad de alternativas para satisfacer las diferentes necesidades de la población escolar.

Con estos fines, se proponen dos mecanismos posibles:

- a) un sistema de bonos (*vouchers*), que permitiría a los colegios elegir directamente el texto que le resulte más conveniente. El bono se podría emplear sólo en los textos aprobados por el Ministerio de Educación mediante un esquema de referato más serio que el actual. La venta de los libros escolares se realizaría en ferias regionales o provinciales, o como es común en otros países a través de catálogos. Por la conveniencia pedagógica que significa y por los menores costos promedios de producción, se sugiere que las editoriales compitan con ciclos de textos (esto es, por ejemplo, ciclos de 1° a 4° básico, 5° a 8° básico). Se sugiere, dependiendo de la materia, un bono que vaya de \$ 960 a \$ 1.230 por texto. Por cada 30 textos debe incluirse un libro del profesor. Esto significará, sin lugar a dudas, un mayor gasto para el Ministerio de Educación. Con todo, el gasto total apenas alcanzaría al 1% de su presupuesto;
- b) alternativamente al sistema de bonos se puede pensar en que el Ministerio de Educación defina un precio y seleccione centralizadamente más de un libro o ciclo por nivel (por ejemplo, 3 ó 4). Éstos se enviarían a los colegios, los que seleccionarían los textos más adecuados para sus objetivos, planes y programas. En este esquema el Ministerio de Educación también podría asegurar un ingreso mínimo a cada editorial ganadora, de modo que se reduzcan los riesgos editoriales de las mismas.

Se propone además una nueva estructura de control de la calidad que sea independiente del Ministerio de Educación, con un esquema similar al de Fondecyt. Este organismo aprobaría los libros por cuatro años,

durante los cuales no se llamaría a nuevas licitaciones o calificaciones. Las visaciones de este organismo deben ser públicas y fundadas. Los libros aprobados pueden competir en los sistemas de licitación indicados. Los criterios de aprobación deben hacerse más explícitos y transparentes, con especificaciones para cada asignatura.

Como una medida complementaria a las anteriores, se sugiere la creación de un fondo competitivo para incentivar la producción de textos o material educativo por parte de profesores de colegios o investigadores de las universidades chilenas.

Es deseable que se incentive la participación de editoriales extranjeras, algunas de las cuales tienen libros excelentes, probados en muchos países y realizados con abundancia de recursos.

Los esquemas aquí propuestos indudablemente abrirán el mercado, permitiendo una mayor diversidad en la oferta. Ello es especialmente claro en el caso de un esquema como el de bonos para textos escolares. Esta competencia y los controles de calidad más exigentes obligará a las editoriales chilenas a mejorar su producto con el consiguiente beneficio para profesores y estudiantes.

El Capítulo Cinco\* recoge un conjunto de breves ensayos escritos especialmente por sus autores para este libro. Pensamos que ellos contienen críticas y proposiciones valiosas. En algunos casos amplían y profundizan aspectos contenidos en los informes de las respectivas comisiones; en otros plantean puntos de vista de los que nos pareció conveniente dejar constancia.

Aunque las conclusiones de este trabajo ofrecen una imagen negativa de lo que nuestros textos escolares han ofrecido hasta el momento a estudiantes y profesores chilenos, la revisión de los textos extranjeros permite una visión más optimista, porque nos muestra que es posible estructurar en un texto un acercamiento más eficiente y atractivo a las dos asignaturas estudiadas. Se concluye de nuestro análisis que la elaboración de los libros debe ser más informada, detenida y contrastada empíricamente. Se concluye también que con un mejor diseño de los sistemas de calificación, selección y adquisición por parte del Estado se puede incentivar mejor la producción de textos escolares más adecuados y eficientes.

---

\* Capítulo reproducido en este número de *Estudios Públicos*, bajo los títulos de "Reflexiones y experiencias sobre la enseñanza de castellano" y "Reflexiones y experiencias sobre la enseñanza de la matemática". (N. del E.)

El mejoramiento de la calidad de la educación chilena no depende sólo de especialistas, ni de un gobierno ni de un gremio: es una tarea nacional. Involucra, por supuesto, al profesorado y a las familias, a las universidades y a los colegios, al gobierno, a los medios de comunicación y a las empresas, entre otros. Es una tarea vasta y de largo aliento. Con este libro el Centro de Estudios Públicos ha querido hacer un aporte intelectual específico: diagnosticar las fallas de nuestros textos escolares y hacer proposiciones concretas acerca de cómo debieran ser. El desafío es que los textos en que estudien nuestros hijos en el futuro estén a la altura del futuro que ellos se merecen. □



## **POR QUÉ ES IMPORTANTE EL TEXTO ESCOLAR\***

**Loreto Fontaine y Bárbara Eyzaguirre**

### CALIDAD Y FACTORES DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

¿Qué importancia tienen los textos para la educación? Los antecedentes recogidos muestran que para lograr mejores aprendizajes es muy ventajoso que todos los alumnos puedan disponer de un texto de

---

LORETO FONTAINE. Profesora de educación básica. Master en educación (M. S.), Universidad de Kansas. Se ha desempeñado como profesora de enseñanza básica, en programas de rehabilitación de problemas de aprendizaje y como coordinadora académica en los colegios Los Andes y Tabancura. Ha asesorado proyectos de biblioteca y lectura de la Sociedad de Instrucción Primaria (Escuelas Matte) y Fundación Los Nogales. Ha publicado antologías de cuentos infantiles. Investigadora del Centro de Estudios Públicos.

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

\* Este documento corresponde al capítulo 1 del libro editado por Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine, *El futuro en riesgo: Nuestros textos escolares* (Santiago: Centro de Estudios Públicos, 1997).

Véanse también en este número de *Estudios Públicos*, bajo el título "El futuro en riesgo: Nuestros textos escolares", las páginas introductorias del mismo libro, en las que se reseñan las principales conclusiones del estudio realizado por la Comisión de Estudio de Textos Escolares del Centro de Estudios Públicos. A su vez, los documentos "Reflexiones y experiencias sobre la enseñanza del castellano" y "Reflexiones y experiencias sobre la enseñanza de las matemáticas", corresponden respectivamente a la primera y segunda parte del capítulo 5 del libro.

estudio. Veremos también cómo las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación, basadas en la provisión de textos, pueden fracasar si éstos presentan características deficientes. Es decir, el factor de la calidad de los libros influye en el éxito del aprendizaje. Por esta razón consideramos que un examen crítico de los textos disponibles en nuestro país es una tarea necesaria y relevante en este momento por el que atraviesa la educación en nuestro país.

Cada vez es más evidente que los resultados de nuestra educación escolar son insatisfactorios y que es indispensable mejorar su calidad. No sólo en Chile, sino en muchos otros países en desarrollo la expansión de la cobertura se ha visto ligada a una declinación de la calidad de la educación (enseñanza y aprendizaje). En nuestro caso las deficiencias pueden apreciarse tanto en términos de las evaluaciones que hace el propio sistema escolar como en términos de la capacidad laboral y académica que exhibe la mayoría de los graduados del sistema. También los indicadores más gruesos, como la deserción escolar y la repetición de curso, muestran que el sistema es incapaz de ofrecer a todos los niños una eficiente oportunidad de educarse. (El índice de deserción para la educación básica fue de alrededor de 27% en 1994, y sólo el 41,47% de los alumnos de enseñanza básica logra completar este ciclo en los 8 años estipulados.)<sup>1</sup>

Aunque al hablar de calidad intuitivamente todos creemos referirnos a lo mismo, no es fácil definir la calidad de un sistema tan complejo como es el sistema educacional. Algunos estudios definen la calidad del sistema según la medida en que los insumos (recursos materiales, personal, infraestructura, etc.) o el proceso (prácticas pedagógicas y administrativas) se adecuan a ciertos estándares preestablecidos. Más recientemente se ha tendido a relacionar la idea de calidad con el concepto de *efectividad*, es decir la capacidad de lograr ciertas metas previamente propuestas y generalmente medidas con pruebas de rendimiento nacionales o internacionales o bien evaluando las consecuencias indirectas del proceso, tales como el trabajo y salarios que obtienen los graduados. Intuitivamente, sin embargo, sabemos que calidad es algo más que todo eso y nos sentimos más cerca de la idea que queremos expresar si al concepto de eficiencia agregamos la capacidad del sistema para establecer metas que sean verdaderamente *relevantes* para sus alumnos en su desarrollo personal y para la sociedad. No sirve un sistema educacional aunque cumpla con los objetivos que se ha trazado si éstos son demasiado pobres o irrelevantes para satisfacer las necesidades

---

<sup>1</sup> Mineduc, *Compendio de Información Estadística 1994*.

individuales y de la sociedad en general. La capacidad de *compensar las desigualdades* de entrada de sus alumnos es también componente importante de la calidad de un sistema, sobre todo en sociedades con grandes desigualdades como la nuestra<sup>2</sup>. Es decir, no podríamos hablar de calidad si un sistema produce excelentes resultados sólo en un segmento de la población. Finalmente, cuando nos referimos a la calidad de una cosa, a menudo queremos expresar también "algo más", algo que va más allá de su efectividad, de su relevancia y su equidad y que tiene que ver con lo que podríamos llamar "excelencia" y también "inspiración". En educación podría ser "esa cualidad extra de inventiva, estimulación, entusiasmo... que se encuentra, aunque rara vez, en algunos colegios y en algunos maestros"<sup>3</sup>. En nuestro estudio sobre los textos hemos procurado mantener esta visión compleja de lo que es la calidad, sin limitar ésta tan sólo a consideraciones sobre su efectividad en el logro de las metas propuestas, sino también reflexionando sobre la relevancia de estas metas, la capacidad de los libros de aumentar el aprendizaje de los sectores más desfavorecidos y esa "cualidad extra", más indefinible, que denominamos excelencia.

Se sabe que hay algunos elementos o características del proceso educacional que inciden más que otros en el aprendizaje de los alumnos o en la eficiencia de un colegio. Las investigaciones más recientes sobre el impacto de políticas educacionales indican que, en educación primaria, las siguientes formas de intervención del sistema escolar tienen más posibilidades de afectar positivamente el aprendizaje: *mejorar el currículum, aumentar el material de instrucción, aumentar el tiempo de instrucción, mejorar la calidad de la instrucción*. De todas éstas, sin duda es la calidad de instrucción la más significativa, ya que un buen profesor puede compensar deficiencias de los otros factores.

Pero el material instruccional (principalmente los textos de estudio, pero también otros, como la guía para el profesor, materiales audiovisuales y libros complementarios de lectura o consulta) no sólo influye en el rendimiento, sino que además su efecto parece ser multiplicador, pues también se ha podido comprobar su capacidad para influir por separado sobre los otros tres factores: la forma en que se pone en práctica el currículum, la calidad de la instrucción y el tiempo que se emplea en

---

<sup>2</sup> V. Arancibia, "Efectividad escolar, un análisis comparado", *Estudios Públicos*, 47, (invierno 1992).

<sup>3</sup> H. Hawes y D. Stephens, *Questions of Quality, Primary Education and Development* (Essex: Longman, 1990).

ella<sup>4</sup>. Hemos concentrado nuestro estudio en los textos escolares por esta capacidad que ellos tienen de afectar el rendimiento y también porque son una variable costo efectiva y relativamente fácil de modificar en un plazo breve, debido al importantísimo papel que desempeña el Estado en su generación y financiamiento.

#### VALOR PEDAGÓGICO DEL TEXTO DE ESTUDIO

El texto de estudio es una obra diseñada para usarla en clases y provee una introducción sistemática a una disciplina o asignatura. Recogen "lo no controvertido de las disciplinas, lo que se ha decantado como conocimiento aceptado y cabal, lo que puede transmitirse sin merma de la autoridad"<sup>5</sup>. En el caso de los textos escolares modernos, generalmente cuentan con el vocabulario apropiado, ilustraciones, ejercicios para el alumno y ayuda para el profesor.

En los países en desarrollo la presencia de textos de estudio es uno de los factores que más consistentemente han demostrado tener una influencia positiva sobre el rendimiento escolar. La coincidencia de diversas investigaciones al respecto ha llevado a muchos países a considerar los textos como una opción importante dentro de las políticas educacionales y a asignar recursos y esfuerzos de cierta magnitud para producirlos. El Banco Mundial, entre las políticas que recomienda aplicar en la década del 90 en los países en desarrollo, enfatiza el aumento de la provisión de estos materiales y el mejoramiento de su calidad<sup>6</sup> y considera que proveer de textos adecuados sería "la más segura de las inversiones"<sup>7</sup>.

Una revisión de la investigación existente acerca del efecto de diferentes factores sobre el aprendizaje, muestra que de 24 análisis efectuados en países subdesarrollados controlando la variable socioeconómica de los

<sup>4</sup> M. Lockheed y A. M. Verspoor, *Improving Primary Education in Developing Countries* (Oxford: Oxford University Press, 1991). Véase también N. McGinn y A. M. Borden, *Framing Questions, Constructing Answers, Linking Research with Educational Policy for Developing Countries* (Cambridge: Harvard University Press, 1995), p. 110.

<sup>5</sup> F. Lolás, *Apología del texto de estudio, literatura terciaria de la ciencia*, discurso de presentación (Santiago: Editorial Universitaria, 1996).

<sup>6</sup> M. Crossley y M. Murby, "Textbook Provision and the Quality of School Curriculum in Developing Countries: Issues and policy options", *Comparative Education*, 2, vol. 30, 1994.

<sup>7</sup> K. Gannicott y D. Throsby, "Educational Quality in Economic Development: Ten propositions and an Application to the South Pacific", *International Review of Education*, 38 (3), 1992.

alumnos, 16 confirman un efecto positivo del suministro de textos. En tanto las investigaciones acerca de factores más costosos, como tamaño de los cursos, salario de los profesores y mejoras en infraestructura, no han demostrado resultados tan concluyentes sobre sus efectos en el rendimiento<sup>8</sup>. En un estudio anterior, Heynemann y otros ya habían concluido que “al comparar con otros correlatos potenciales de rendimiento escolar, como entrenamiento de los profesores, tamaño de la clase, salarios de los profesores, facilidades de internado, repetición de curso, etc., la disponibilidad de textos de estudio aparece tan consistentemente asociada a mejores niveles de rendimiento que merece más experimentación y un examen más prolijo como instrumento para influir en el aprendizaje”<sup>9</sup>.

Se ha demostrado también que los alumnos aprenden más usando textos de estudio que sin ellos, cuando se mantienen constantes sus habilidades y la calidad de los profesores. Dos estudios separados citados en un compendio de investigaciones sobre políticas educacionales, editado por la Universidad de Harvard, demostraron que los alumnos provistos de textos se desempeñaron significativamente mejor en las pruebas de rendimiento de fin del año escolar que aquellos que no disponían de textos. Igualmente se cita un estudio en Brasil que concluye que los alumnos que trabajaron con textos durante un período de cinco años obtuvieron resultados significativamente mejores que los alumnos que no recibieron libros escolares<sup>10</sup>. Se ha podido establecer también que el uso frecuente de los textos (informado por los profesores) se correlaciona significativamente con un mayor número de conceptos matemáticos enseñados<sup>11</sup>. El impacto de los textos parece ser mayor en sectores rurales y cuando son usados por estudiantes de bajos ingresos o cuyos padres tienen un bajo nivel educacional<sup>12</sup>. Por otra parte, en un estudio sobre factores de calidad educacional en los países del Pacífico Sur se cita la escasa disponibilidad de textos de los alumnos de

---

<sup>8</sup> B. Fuller, “What School Factors Raise Achievement in the Third World”, *Review of Educational Research*, 3, vol. 57, otoño 1987, pp. 255-292.

<sup>9</sup> S. P. Heyneman, J. P. Farrell y M. A. Sepúlveda-Stuardo, “Textbooks and Achievement in Developing Countries: What we know”, *Journal of Curriculum Studies*, 3, vol. 13, 1981, pp. 227-246. Véase también P. Farrell, P. Joseph y Stephen P. Heyneman (eds.), *Textbooks in the Developing World, Economic and Educational Choices* (Washington, D.C.: The World Bank, 1989), pp. 2-13.

<sup>10</sup> N. McGinn y A. M. Borden, *Framing Questions, Constructing Answers, Linking Research with Educational Policy for Developing Countries* (Cambridge: Harvard University Press, 1995), p. 110.

<sup>11</sup> M. Lockheed, S. Vail y B. Fuller, “How Textbooks Affect Achievement in Developing Countries”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 8, 1986, pp. 379-392.

<sup>12</sup> B. Fuller, *op. cit.*

sectores rurales en las islas Fiji como el factor decisivo de su insuficiente desempeño escolar en el nivel secundario, al compararlo con alumnos urbanos<sup>13</sup>.

En realidad, los textos de estudio no sólo “transportan” el currículum sino también, en gran medida, lo determinan. Esto es especialmente cierto en los casos, como el nuestro, en que el currículum oficial está expresado como objetivos muy amplios o generales. Corresponde entonces a los textos (y también por cierto a los profesores) especificar y decidir por qué medios lograr estos objetivos, qué alcance y volumen tendrán los contenidos y también qué nivel de dificultad se exigirá.

Más aún, investigaciones recientes acerca de políticas educacionales reconocen este papel del texto e invitan a quienes toman las decisiones a ocuparse de él como el verdadero vehículo del currículum. Para ilustrar mejor este punto es necesario distinguir entre lo que se llama el currículum “deseado” (*intended*), es decir, estipulado oficialmente en términos de objetivos, contenidos, cursos y horas de clases, y el currículum “puesto en práctica” (*implemented*), es decir lo que realmente se lleva a cabo en la sala de clases. Cabe observar que en la actualidad son pocas las diferencias en las metas entre los currículos oficiales de países industrializados y los de países del tercer mundo. Sin embargo, las diferencias a nivel de los resultados son muy marcadas, lo que lleva a concluir que el desarrollo del currículum no basta para lograr mejores prácticas educacionales. De hecho, muchas reformas educacionales se han concentrado en mejorar el currículum “deseado” con pocos resultados en términos de rendimiento. Más promisorias parecen ser las políticas encaminadas a mejorar el currículum “implementado” a través de los textos de estudio. Aspectos claves de este enfoque son el diseño instruccional (secuencia y construcción de los conceptos), la legibilidad del material (lenguaje) y la exactitud de los contenidos entregados<sup>14</sup>.

El texto y el libro guía correspondiente a menudo se transforman, de hecho, para el profesor, en la única fuente de conocimiento acerca de los contenidos del currículum. Esto es especialmente válido cuando se dan problemas de falta de entrenamiento adecuado para los profesores o dificultades para readecuar su preparación a nuevas materias o nuevos enfoques<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> K. Gannicott y D. Throsby, *op. cit.*

<sup>14</sup> M. Lockheed y A. Verspoor, *op. cit.*, pp. 46-47.

<sup>15</sup> N. McGinn y A. M. Borden, *op. cit.*, pp. 106-124.

Pero el texto no sólo cumple el papel de informar respecto del currículum; un buen texto tiene la capacidad de generar cambios independientemente de la capacitación del profesorado, y de compensar posibles deficiencias de su formación. La mayor parte de los textos modernos sugieren también al profesor una metodología y pueden aprovecharse eficazmente como medios para entrenar a los maestros con relativa rapidez en nuevas técnicas de enseñanza que su preparación anterior no les había entregado. Es decir, el texto también tiene un papel en el perfeccionamiento del profesor. Pero aun si su formación es satisfactoria, los libros siguen siendo una ayuda valiosísima para los maestros con sobrecarga de trabajo. Además de sugerencias metodológicas, entregan una planificación y una secuencia de los contenidos; proporcionan ejercitación, ejemplos, actividades de evaluación, ideas para motivar a los alumnos y actividades para los alumnos retrasados o aventajados. Entre los factores que determinan el efecto de los textos en la calidad educacional se cuenta la guía del profesor, que los acompaña. Ésta se considera un elemento de gran utilidad tanto para dar a conocer los contenidos del programa como para ayudar al profesor en los aspectos prácticos de la clase<sup>16</sup>. Los proyectos editoriales más actualizados de series escolares no pueden prescindir de este instrumento realizado con gran prolijidad y que provee a los profesores de abundante información para ayudarle a realizar mejor su trabajo.

Los textos de estudio aumentan las oportunidades de aprender, sea en clases o en el hogar, ya que tienen la capacidad de prolongar el tiempo que los alumnos dedican al aprendizaje. Por lo tanto, afectan positivamente el impacto del currículum. El alumno que tiene un buen texto a su disposición puede trabajar con él en forma relativamente autónoma. De esta forma se posibilita que tanto los alumnos aventajados como los más retrasados trabajen a su ritmo en aquello que les es más pertinente. Investigaciones recientes demuestran que el tiempo destinado a aprender y el buen uso de este tiempo tienen influencia sobre el aprendizaje. El uso de textos lleva a aprovechar este tiempo al máximo, al evitarse escribir al dictado o copiar material de la pizarra, al permitir al profesor trabajar en forma más eficiente con grupos de nivel heterogéneo y al permitir a los alumnos trabajar independientemente en caso de no asistencia a clases o ausencia del profesor.

Los textos constituyen una fuente de información que permanece al alcance inmediato del estudiante y su familia, contribuyendo así al aprendi-

---

<sup>16</sup> N. McGinn y A. M. Borden, *op. cit.*, p. 38.

zaje de todos. Según datos de la Cámara Chilena del Libro, una de cada cuatro familias chilenas no tiene ningún libro en su casa. En estas circunstancias el texto puede transformarse en un medio muy eficaz de transmisión cultural, pues para muchas familias de bajos ingresos es el único material impreso con que se cuenta.

#### COSTO-EFECTIVIDAD DEL TEXTO ESCOLAR

Los textos de estudio no sólo constituyen una variable de alta incidencia en el rendimiento, sino, además, son un costo efectivo. Lockheed y Verspoor, en su estudio sobre las perspectivas de la educación primaria en países en desarrollo, concluyen que la provisión de textos es una de las medidas más eficientes y más realizables en relación con el costo y el esfuerzo administrativo que implica y sostienen que “los países debieran concentrarse en proveer a sus escuelas con libros de estudio pedagógicamente correctos, culturalmente relevantes y físicamente durables y animar a sus profesores a que los usen”<sup>17</sup>. Jamison demostró en un estudio hecho en Nicaragua, en 1982, que para equiparar los beneficios del aprendizaje alcanzado mediante los textos de estudio sería necesario, si no se cuenta con ellos, disminuir el tamaño de los cursos de 40 a 10 alumnos por profesor<sup>18</sup>. También se ha podido establecer que la disminución de la repetición y de la deserción escolar compensa con creces los gastos en que se ha incurrido para la provisión de textos<sup>19</sup>. En Chile, el gasto en textos ha correspondido en los últimos 15 años sólo al 0,3% del presupuesto anual de educación. Con esto se han entregado libros de dos a cuatro asignaturas a la totalidad de la población escolar básica del sistema subvencionado (dos millones de alumnos aproximadamente)<sup>20</sup>. Es interesante comparar estos montos con el presupuesto asignado a proyectos de computación: en el presupuesto de 1996 se destinan 2.717 millones de pesos a textos escolares

---

<sup>17</sup> M. Lockheed y A. M. Verspoor, *Improving Primary Education in Developing Countries* (Oxford: Oxford University Press, 1991), p. 57. Véase también, M. Crossley y M. Murby, “Textbook Provision and the Quality of the School Curriculum in Developing Countries: Issues and Policy Options”, *Comparative Education*, 2, vol. 30, 1994.

<sup>18</sup> D. Jamison, “Reduced Class Size and Other Alternatives for Improving Schools: an Economist View”, citado en B. Fuller, *op. cit.*

<sup>19</sup> M. Lockheed y A. M. Verspoor, *op. cit.*

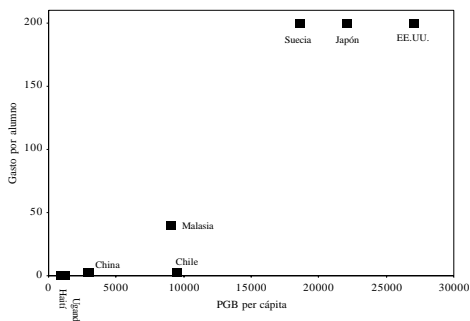
<sup>20</sup> Mineduc, *Compendio de Información Estadística*, 1994, y datos del Ministerio para 1996.



y 6.856 millones de pesos al programa de informática educativa. Se gastaron en promedio \$1.262 pesos por alumno de enseñanza básica y el precio promedio por libro fue 327 pesos, sin incluir costos de distribución. Para I medio se gastaron aproximadamente \$1.672 pesos (4 dólares) por alumno; este costo incluye dos textos (castellano y matemáticas) y las respectivas guías para el profesor. La suma total para este curso fue de 343 millones de pesos aproximadamente.

Los países con alto nivel educacional realizan un gasto mucho mayor en textos, como lo demuestra el Cuadro N° 1 que relaciona ese gasto con las características de la enseñanza y sus resultados.

GRÁFICO N° 1: GASTO EN TEXTOS ESCOLARES POR ALUMNO Y PGB PER CÁPITA (PPP) (PAÍSES SELECCIONADOS) (EN US\$)



Fuente: J. P. Farrell y S. P. Heyneman, *Textbooks in the Developing World: Economic and Educational Choices* (Washington: Banco Mundial, 1989), p. 6; Banco Mundial: *World Bank Atlas*, 1997.

Como se puede apreciar, el gasto que hasta hoy ha realizado Chile en textos no corresponde a su nivel actual de desarrollo ni a su ingreso per cápita (véase Gráfico N° 1). Es llamativa la comparación con Malasia, que cuenta con un PGB per cápita próximo al nuestro y gasta en textos escolares diez veces lo que se gasta en Chile.

CUADRO N° 1: RELACIÓN ENTRE CALIDAD DE EDUCACIÓN BÁSICA Y GASTOS ANUAL EN TEXTOS

Gasto anual en textos por niño	Indicador	Producto	Ejemplos
Menos de US\$ 1	1 texto por clase, que lo tiene el profesor. Se espera que los niños copien del pizarrón y memoricen.	Memorización mecánica. Escasa elaboración de la información.	Uganda, Liberia, Haití
US\$ 3	1 texto por alumno en cada materia. Los profesores exhiben habilidades ligeramente superiores a	las del grupo anterior. Aumento de la información presentada. Escaso progreso en destrezas de adquisición independiente	de información e investigación.  Filipinas, China,
Chile*	US\$ 40 Varios textos por estudiante por materia. El profesor escoge, entre varios materiales, el mejor o el más apropiado. Exige considerable inde-	pendencia intelectual de parte del profesor. Flexibilidad de los programas educacionales, dependiendo de las habilidades individuales de los estudiantes. Aumento significativo en el	desarrollo de destrezas cognitivas. Malasia**
	US\$ 200 15 títulos de material de lectura complementaria o 40 libros en total por alumno, además de una amplia variedad de paquetes programáticos, libros de referencia, mapas, diccionarios, videos, cintas grabadas, documentales e instruc-	ción por computador.  Hábitos de aprendizaje independiente. Habilidad para investigar nuevas ideas y para reconocer la fuerza o debilidad de los argumentos que las sostienen. Importante aumento de la creatividad cognitiva.	Amplio acceso a la cultura y a las ciencias.  Japón, EE.UU., Suecia

\* Dato agregado al cuadro por las editoras.

\*\* El desarrollo económico de Malasia es comparable con el de Chile.

Fuente: J. P. Farrell y S. P. Heyneman, *Textbooks in the Developing World: Economic and Educational Choices* (Washington: Banco Mundial, 1989), p. 6.

POR DEPENDER DEL ESTADO, ES POSIBLE DE MODIFICAR EL TEXTO  
EN UN PLAZO RELATIVAMENTE BREVE

En Chile, el Estado financia y selecciona los textos de estudio para la mayor parte del alumnado, pues, en forma centralizada, escoge y distribuye textos a todos los alumnos de educación básica del sistema subvencionado. Como éstos representan el 92,7% de la población escolar de enseñanza básica, se puede comprender cómo esta adquisición, que se lleva a cabo cada año mediante licitación pública, determina lo que sucede con toda la producción de textos escolares en el país. En efecto, las editoriales ajustan su producto a los requisitos impuestos por el Ministerio de Educación y mantienen desarrollado y disponible un texto hecho para estas licitaciones. Para los colegios particulares no subvencionados, cuyos alumnos no están cubiertos por el beneficio estatal, se aprovechan las economías de escala, editando los mismos textos y modificando sólo la calidad del papel. En estas condiciones, corregir características del sistema o de los textos mismos parece una tarea realizable en forma relativamente rápida, debido a la función central que desempeña el Estado en su generación y financiamiento.

CALIDAD DE LOS TEXTOS Y APRENDIZAJE

Como hemos visto, tratar de mejorar la calidad del sistema educacional mediante la entrega masiva de textos es una política adecuada, de bajo costo y de alto potencial. En ese sentido, Chile ha dado pasos importantes al aumentar paulatinamente la cobertura de la entrega de textos y lograr una distribución efectiva y a tiempo. Pero, como ya se sabe, la magnitud del esfuerzo no condice con los resultados obtenidos por nuestra educación en general. Se sabe que en otras naciones algunos proyectos basados en la provisión de textos no han arrojado los resultados esperables debido a las características deficientes de los libros. Los estudios de estos países han identificado en los textos los siguientes rasgos que impedirían su adecuado aprovechamiento: diseño curricular defectuoso, con errores en la secuencia y en los niveles de dificultad (demasiado fáciles o demasiado difíciles), errores de información y de lenguaje, diferencias muy marcadas en el nivel del lenguaje utilizado entre textos de un mismo curso, ilustraciones inapropiadas, falta de desarrollo de destrezas del pensamiento, de resolución de problemas y de pensamiento crítico<sup>21</sup>. El mismo tipo de fallas se

---

<sup>21</sup> J. Cope, C. Denning y L. Ribeiro, *Content Analysis of Reading and Mathematics Textbooks in Fifteen Developing Countries*, citado en M. Lockheed y A. M. Verspoor, *op. cit.*, pp. 46-47.

describen también como responsables de bajos rendimientos y alta deserción en los países en desarrollo<sup>22</sup>. También el nivel de lectura exigido puede superar la capacidad de comprensión de los alumnos o el estilo de enseñanza de los textos puede ser incompatible con el estilo en que han sido entrenados los profesores que deben usarlos<sup>23</sup>. Otro factor que es necesario examinar es el uso efectivo de los libros en la clase. (La mayor parte de estos estudios sólo se refieren a la disponibilidad de textos, sin establecer cómo se aprovechan en la clase.) E. Schiefelbein, en una revisión de diez estudios en que en siete de ellos se demuestra una relación positiva entre disponibilidad de textos y rendimiento, aventura que “en los casos en que los resultados son negativos, los textos podrían no estar bien diseñados para enseñar aquello en que se examina al estudiante o los maestros pueden no estar empleando eficientemente los libros de que disponen”<sup>24</sup>. Naturalmente, mientras menos adecuados sean los libros, más posibilidades hay de que los profesores eviten utilizarlos.

Por otra parte, si bien no contamos con estudios comparativos bien controlados, hemos podido recoger una serie de testimonios y experiencias de profesores y colegios que han optado, en nuestro país, por usar textos extranjeros de reconocida calidad para algunas asignaturas, por considerarlos más efectivos que los nuestros para aumentar el rendimiento. Esto revela por lo menos una cierta insatisfacción o desconfianza con los libros disponibles en el país. Estas experiencias no sólo se han dado en colegios de elite sino también en sectores de bajos recursos. Es decidir que en algunos casos los establecimientos y los profesores tuvieron que salvar numerosas dificultades, de financiamiento, de idioma y de organización para usar los libros importados y aun así les pareció un esfuerzo que valía la pena. Efectivamente, todas las escuelas de las cuales tenemos esta información son consideradas exitosas y han obtenido buen rendimiento en el SIMCE<sup>25</sup>.

---

<sup>22</sup> K. Gannicott y D. Throsby, *op. cit.*

<sup>23</sup> N. McGinn y A. Borden, *op. cit.*, pp. 110 y 216.

<sup>24</sup> E. Schiefelbein, “Los determinantes del rendimiento escolar: Reseña de la investigación para los países en desarrollo”, *Educación Hoy*, 60, 1980.

<sup>25</sup> M. Vial, “Experiencia con textos extranjeros en una escuela rural”, capítulo 5, en este mismo volumen [reproducido en este número de *Estudios Públicos*, en documento “Reflexiones y experiencias sobre la enseñanza de la matemática”. (N. del E.)]. Otras experiencias similares se han llevado a cabo en otras escuelas de la misma Fundación Barnechea con textos de matemáticas, ciencias e historia universal. También en otras fundaciones educacionales, como la Marcelo Astoreca en la comuna de Renca, con textos de matemática y ciencias naturales, norteamericanos; y Fundación Los Nogales, en Puente Alto, con textos de matemáticas norteamericanos.

En estos momentos se piensa incrementar el gasto en educación por parte del Estado y se da también la posibilidad de que los padres aporten a la escuela mediante el financiamiento compartido. Parece entonces una tarea útil y relevante realizar un examen cuidadoso de los textos en uso en nuestro país con miras a determinar si su potencial está desarrollado para producir aprendizaje y a formular proposiciones acerca de cómo mejorar su calidad para responder adecuadamente a las necesidades actuales.

#### LA ALTERNATIVA DEL COMPUTADOR

Pero ¿tiene sentido ocuparse de los textos en esta era de la computación? La computación es hoy en día uno de los elementos que suscitan mayor interés entre los educadores. Se la ve con esperanza, como una solución acorde con los tiempos, receptiva al rápido crecimiento de la información y al avance de los procesos de comunicación. Incluir programas de computación en un colegio es una medida popular tanto entre los padres como entre los alumnos y, por lo tanto, políticamente atractiva. Al respecto conviene analizar el papel que puede tener el computador en un sistema de enseñanza masivo, tomando en cuenta las edades de la población que se intenta alcanzar, la disponibilidad de recursos, la formación del profesorado y los resultados de la investigación más reciente sobre el tema.

En este análisis es necesario distinguir dos dimensiones del uso del computador en la sala de clases: la primera se refiere al computador como una herramienta de trabajo con funciones tales como procesador de textos, base de datos, planilla de cálculos y acceso a información tanto en programas enciclopédicos como en redes informáticas. En esta función, el computador representa un instrumento de gran utilidad y significación tanto para el trabajo académico como para el futuro desempeño laboral del alumno y, como tal, parece ser indispensable proporcionar a los estudiantes una oportunidad de familiarizarse y adquirir el entrenamiento apropiado en su manejo. Este entrenamiento requiere afortunadamente de poco tiempo y no es necesario que los alumnos pasen los doce años de escuela frente a la pantalla para lograrlo. En un sistema de recursos escasos bastaría con algunos módulos semestrales o anuales convenientemente distribuidos en algún momento de la enseñanza, cuando los alumnos tienen ya suficientes conocimientos y las tareas que deben realizar permiten aprovechar verdaderamente las potencialidades de un computador.

La segunda dimensión es la utilización del computador como medio de instrucción, con programas interactivos o de simulación diseñados espe-

cialmente para enseñar aspectos específicos de las diversas asignaturas. Es esta dimensión la que a veces se percibe como la panacea universal, solución para todos los problemas de nuestra educación y que nos colocará finalmente en la recta de una educación de calidad. Al respecto caben algunas reflexiones.

Los análisis sobre la efectividad de políticas educacionales en la educación *básica* revelan que los computadores sí son capaces de incrementar el aprendizaje de los alumnos, pero sólo cuando se usan en una base individual por un tiempo diario relativamente largo por alumno (para *cada* asignatura). Por ejemplo, un estudio revela buenos resultados en matemática cuando los alumnos trabajan individualmente con el computador el 30% del tiempo destinado a esa asignatura<sup>26</sup>.

Sin embargo, el costo de implementar programas con estas características es, en la actualidad, simplemente muy alto: se necesita una gran cantidad de máquinas, reentrenamiento masivo del profesorado, fuertes inversiones permanentes en mantención y reposición de los equipos, cambios en la infraestructura y reorganización de la estructura horaria del sistema escolar. Se considera que una inversión en este tipo de programas, *por el momento*, no es costo-efectiva e incluso sería poco práctica en países con alto nivel de desarrollo. Especialmente el entrenamiento de los profesores se percibe en los países del tercer mundo como muy costoso en tiempo y en dinero<sup>27</sup>.

Al inconveniente del alto costo se agrega que el rápido desarrollo tecnológico de los sistemas computacionales hacen que toda inversión en ese campo sea altamente inestable y los equipos adquiridos hoy día sean absolutamente inservibles (y su contenido, ilegible) en pocos años. "Un libro puede pasar un siglo entero sin que nadie lo lea: lo único que necesita para volver a la vida es que lo abra y ponga en su contacto el cerebro de una persona alfabetizada. Ese CD-ROM suyo... ¿qué máquina podrá leerlo dentro de cien años? Cada generación de máquinas como ésas destruye las anteriores..."<sup>28</sup>

Los dos inconvenientes descritos pueden naturalmente subsanarse con el tiempo y no es descartable que en algunos años más el costo de los sistemas computacionales llegue a ser tan bajo que cada niño posea en su hogar un equipo y se traslade de la casa al colegio con sólo un disquete en

---

<sup>26</sup> J. T. Bruer, *Schools for Thought* (Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1993), pp. 121-123.

<sup>27</sup> M. E. Lockheed y A. M. Verspoor, *op. cit.*, pp. 40 y 56-57.

<sup>28</sup> J. Updike, "Diálogo en el ciber-espacio", *El Mercurio*, 28 de julio 1996.

su mochila. Cuando esto suceda, al igual que sucede hoy con los textos de estudio, el éxito del proceso educacional dependerá no sólo de que el niño tenga o no el disquete sino de la calidad del contenido de éste. Tanto el disquete como el libro, cada uno con puntos fuertes que los distinguen, son sólo un *medio* y, como tal, su valor radica en el mensaje que contienen. Un programa de instrucción por computador puede ser bueno o malo y cuando se transforme en el vehículo masivo de la enseñanza su contenido requerirá de análisis críticos tan cuidadosos como el que hemos realizado hoy sobre los textos.

En estas líneas hemos revisado lo que se sabe respecto de la relación entre textos de estudio y calidad educacional. Hemos visto cómo en los países en desarrollo la disponibilidad de textos contribuye positivamente a mejorar el rendimiento y cómo los países con alto nivel educacional asignan proporcionalmente mayores recursos a la provisión de textos. A la vez hemos llamado la atención sobre los problemas de calidad que pueden afectar los resultados de tales programas, haciendo ver la necesidad de realizar un examen cuidadoso del contenido de los textos escolares que se escogen para estos efectos. En estos momentos, en que hay una voluntad nacional por mejorar la calidad de nuestra educación escolar, es una tarea pertinente evaluar los textos de estudio y los sistemas que los generan y formular proposiciones para corregir las deficiencias encontradas. □

## REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO\*

- Antonio Cussen:** LOS DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN CHILE
- Angélica Edwards:** LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA CLÁSICA EN EDUCACIÓN BÁSICA
- Arturo Fontaine T.:** DE LA CONVERSACIÓN A LA LITERATURA Y DE VUELTA A LA CONVERSACIÓN
- David Gallagher:** LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN CHILE Y GRAN BRETAÑA
- Andrew Inglis:** TEXTOS DE LENGUAJE: SU PAPEL Y TENDENCIAS ACTUALES
- Sonia Montecino:** CONSTRUCTORES DEL AFUERA Y MORADORAS DEL INTERIOR. REPRESENTACIONES DE LO MASCULINO Y DE LO FEMENINO EN LIBROS ESCOLARES CHILENOS
- Hugo Montes:** LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL LICEO

---

\* Primera parte del Capítulo 5 del libro editado por Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine, *El futuro en riesgo: Nuestros textos escolares* (Santiago: Centro de Estudios Públicos, 1997). Aquí se recogen ensayos sobre la enseñanza del castellano (o de la lengua materna, como en el caso del artículo de Andrew Inglis), en los que distintos miembros de la Comisión de Estudio de Textos Escolares del Centro de Estudios Públicos exponen sus reflexiones y puntos de vista.

Véanse también en este número de *Estudios Públicos* "Reflexiones y experiencias sobre la enseñanza de las matemáticas", correspondiente a la segunda parte del capítulo 5, así como "Por qué es importante el texto escolar", correspondiente al capítulo 1, y "El futuro en riesgo: Nuestros textos escolares", que contiene las páginas introductorias del libro, en las que se reseñan las principales conclusiones del estudio.



LOS DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA  
DE LA LECTURA EN CHILE

**Antonio Cussen**

El primer Informe de Avance que elaboró la Comisión de Estudio de Textos Escolares del CEP hizo un examen exhaustivo de las causas principales del mal estado del aprendizaje de la lectura en Chile y puso especial énfasis en las deficiencias de los textos escolares. Más que un nuevo diagnóstico, quisiera aportar a la Comisión algunas ideas para mejorar los programas, y, en especial, los textos de castellano.

De todas las lenguas occidentales modernas, el castellano es quizás la que exhibe mayor simplicidad fonética, de lo que resulta una gran aproximación entre los sonidos de la lengua y las letras que los representan. Aprender a leer en castellano es, o debería ser, una tarea abordable en los primeros dos años de educación básica. La pregunta que surge es: si es tan fácil aprender a leer, ¿por qué se lee tan poco y tan mal en nuestro país?

Es paradójico que hayamos sobrepasado la crisis del analfabetismo puro y nos enfrentemos a una nueva forma de analfabetismo. Un gran número de chilenos saben enunciar palabras escritas pero no saben asimilarlas, o si saben no practican la lectura. Esta nueva forma de analfabetismo es quizás más preocupante que la anterior, por cuanto en el Chile rural (por darle un nombre) al menos subsistía una cultura oral en que tenían cabida el cuento y a veces el poema y la canción. Me atrevería a decir que hoy la mayoría de los chilenos no saben cantar una sola canción, ni recitar un solo poema. Y el arte esencial del cuento ha sido sustituido por la teleserie.

Estas tres formas de expresión literaria —el cuento, el poema y la canción— deben transformarse en pan de cada día en los hogares chilenos. El primer libro de lectura debe, en lo posible, entregarle al niño que comienza a leer (y a través suyo a su familia) la posibilidad de dedicarle algo de tiempo a una de estas actividades. Las formas literarias del “alfabetismo” oral podrían así ser redescubiertas por medio de la lectura en voz alta

---

ANTONIO CUSSEN. Recibió su doctorado en literatura comparada de la Universidad de California (Berkeley). Fue profesor de Literatura en Haverford College. Su libro *Bello and Bolívar*, publicado en 1992 por Cambridge University Press, aparecerá en castellano con el sello del Fondo de Cultura Económica.

de cuentos y poemas en la escuela y el hogar, y también por canciones, recitaciones y quizás puestas en escena de entremeses u obras de teatro cortas. No es necesario ni aconsejable que estas formas literarias se limiten al folclor nacional. Al contrario, y como queda claro en el Informe, en un mundo crecientemente urbano y cosmopolita es fundamental incorporar a los alumnos a formas literarias de otras latitudes, siempre y cuando éstas seduzcan al niño lector.

Esta primera etapa de aprendizaje de la lectura (de primero a cuarto básico) debe incorporar también cuentos y poemas que podríamos llamar clásicos. Se me ocurre que el libro de lectura podría incorporar algunos romances españoles; mitos o fábulas de la Antigüedad (ojalá traducciones de autores como Ovidio, que los hayan contado con mayor fuerza y elocuencia); los pasajes más vivos de *La Araucana*; cuentos de la literatura española, hispanoamericana y universal; algunos capítulos de *El Quijote*. A algunos les puede parecer exagerado este programa, pero creo que los niños o niñas de 10 años perfectamente pueden gozar con el episodio de los molinos de viento. La selección específica de las obras, en todo caso, dependerá del nivel cultural del grupo de alumnos, pero a mi entender todo libro de lectura (desde el primero hasta el último) debe contener un porcentaje alto de obras clásicas.

Los ejercicios de escritura en esta primera etapa pueden relacionarse con las lecturas, pero de la manera más creativa posible, lo que obliga al profesor a estimular la imaginación del niño. Estoy convencido de que la forma más fácil de organizar los pensamientos (podría hablarse de lógica primaria) es por medio de la ilación de un cuento. Desde el primer curso de básica los niños deben escribir pequeños cuentos, algunos de los cuales pueden leerse en clase en voz alta.

En el segundo ciclo de educación básica (quinto a octavo) creo que se debe intensificar y ampliar lo aprendido en el primer ciclo. Lo primordial al seleccionar los textos es que los niños puedan establecer conexiones entre éstos, permitiendo así el desarrollo de la imaginación. Los profesores deben invitar a sus alumnos a establecer puentes de todo tipo: entre un poema y la vida personal, entre un cuento y la sociedad que empiezan a conocer. Y para solidificar las bases de la cultura incipiente, los profesores deben crear vínculos entre los textos del libro de lectura y entre éstos y otras materias. Así, al leer pasajes de *La Araucana* pueden pedirles a los alumnos que reflexionen sobre episodios de la conquista y la colonización de Chile. No se trata de *usar* la literatura para otros fines, sino de entretenerse creando vínculos.

Para facilitar estas conexiones entre distintas “disciplinas” sería aconsejable que el libro de lectura incluyera obras que la costumbre no ha considerado como estrictamente literarias. Siguiendo en torno al ejemplo de *La Araucana*, sería tal vez útil introducir junto con ella algunos cuentos mapuches, algunas cartas de Pedro de Valdivia y partes del diario de Cristóbal Colón. Este mismo esfuerzo de contextualización obviamente puede usarse con obras literarias de todas las épocas.

En materia de escritura creo que en el segundo ciclo debe continuar el ejercicio de escribir cuentos pero complementados con otras formas de escritura más analítica. Las operaciones mentales de comparación y contraste (que pueden introducirse en el primer ciclo de básica) deben intensificarse en este ciclo. Lo fundamental es que los alumnos se acostumbren a escribir de manera frecuente y que el profesor les indique formas de mejorar estos trabajos. Es un error en ésta y en cualquier otra etapa devolver los trabajos con la versión corregida (aunque esta práctica sea mejor que devolver el trabajo con sólo una nota). Dentro de lo posible, creo que en esta etapa también deberían comenzar a adquirir destreza en el manejo de las computadoras, empleándolas como fuentes de información (Internet y medios audiovisuales) y comunicación (correo electrónico). Sería óptimo que los alumnos chilenos aprendieran a teclear en las computadoras (léase “escribir a máquina”) con los diez dedos. En los países desarrollados un alto número de personas tienen esta práctica, lo que permite que se sientan más cómodas con el empleo de las herramientas que ofrece la tecnología de la información.

En la educación media los alumnos deben, lo antes posible, leer textos completos de alta calidad (lo de completo es necesario sobre todo en las novelas con trama imbricada y sostenida; a mi juicio, es menos fundamental en novelas episódicas, como *El Quijote*, y particularmente en poemas épicos como *La Araucana*, que difícilmente pueden sostener la atención de un muchacho o una muchacha de diecisiete años que vive en el Chile de hoy). En esta etapa los alumnos deben concebir lo que podría llamarse el *arco* de una obra literaria: la manera en que se integran las partes y el hilo conductor latente que las une. Asimismo, deberían ser capaces de integrar sus conocimientos literarios adquiridos en etapas anteriores con los que está adquiriendo en la actualidad. Idealmente, el programa de lectura de la enseñanza media debería sugerir a cada instante que el alumno comienza a entrever las partes de un todo: que el romance que se aprendió de memoria en tercero básico vuelve a aparecer cuando lee el *Poema de Mío Cid*; que las tres o cuatro octavas reales de *La Araucana* aprendidas en cuarto básico las lee el alumno en su cauce original; que la

descripción de un crimen en *Crónica de una muerte anunciada* evoca asociaciones de múltiples dimensiones cuando en el último año del liceo leen *A sangre fría*.

Durante los cuatro años de educación secundaria las prácticas de las clases de literatura pueden seguir siendo las mismas que las que se desarrollaron a lo largo de la educación básica —leer en voz alta, recitar poemas—, conversar sobre la trama y los personajes de un cuento o una novela—, pero los alumnos ya deberían tener una familiaridad tal que les permita cierta soltura en la conversación sobre temas literarios. Esta conversación no debe tener un fin “didáctico”; no debe proponerse el aprendizaje de aspectos técnicos (ni mucho menos teóricos). Asuntos como géneros literarios, perspectiva del narrador, o métrica sólo deben incorporarse si surgen de la curiosidad de los alumnos. Pero éstos y otros aspectos jamás deben presentarse como *materia*. No hay nada más mortífero en la enseñanza de la literatura. Todo esto queda muy bien explicado en el Informe.

Con respecto a la escritura, los textos de lectura deberían proponer ejercicios frecuentes (de unas quinientas palabras o dos hojas escritas a máquina), que el profesor devolvería a los alumnos con indicaciones de cómo corregirlos. El libro de lectura también podría tener ensayos de claro corte contemporáneo sobre asuntos vinculados con el mundo en el que viven los alumnos y que sirvan de modelo para que escriban ensayos en que expresen sus ideas sobre experiencias personales, el acontecer de la sociedad o las conexiones entre las obras que están leyendo y el mundo en que viven. A los dieciocho años, como a los seis, la literatura debe concebirse como un ejercicio de conocimiento que prepara a los alumnos a conocerse mejor a sí mismos y a los demás; esto es, a mirar la vida en varias dimensiones.

Por último, una reflexión sobre la Internet y el creciente uso de los medios audiovisuales, que inevitablemente se transformará en un tema de la educación en todos sus ámbitos, incluyendo la enseñanza de la literatura. Creo que tal como por siglos coexistió la literatura oral con la literatura escrita, en el futuro habrá dos mundos literarios paralelos, con relaciones complejas y potencialmente de infinita riqueza. Por un lado seguiremos leyendo y escribiendo obras bajo el molde de la lógica y de la retórica que podríamos llamar clásicas. Debido al formato del libro, y anteriormente de los códices, estas obras siguen un curso lineal que obliga al escritor a moverse de un ámbito a otro por medio de transiciones calculadamente moduladas. La literatura del libro ha sido exitosa en la medida en que el autor explore la potencialidad de la transición. Con la llegada de la Internet o, para ser más precisos, del hipertexto ha surgido el potencial de una

nueva narrativa en que la transición de un ámbito a otro sólo exige que el escritor (y luego el lector) señale un vocablo o una frase subrayada en el texto que está en la pantalla. Al apretar el *mouse* sobre este vocablo o frase, se abre un nuevo texto que elabora el tema subrayado. Leemos lo que aparece en la pantalla hasta que nos seduce un nuevo vocablo o frase subrayada, o volvemos atrás y buscamos en el primer texto algún concepto que nos apetezca. Podemos también encontrar un vocablo o frase que nos lleve a un texto preparado por otro autor. Las variedades de este juego son infinitas. Pero en este juego queda fuera la lógica lineal del código y del libro. El escritor y el lector se desplazan de un ámbito a otro sin necesidad alguna de transición.

Hoy día en Chile hay cinco computadoras por cada cien habitantes, un porcentaje superior al de los restantes países de la región, aunque considerablemente inferior al de los Estados Unidos y de los países más ricos de Europa, donde la cifra a veces supera el veinte por ciento. A medida que Chile siga creciendo económicamente y que las herramientas de la información se transen a precios más bajos, es posible pensar que de aquí a diez años un gran número de estudiantes chilenos cuenten con computadoras en las aulas. Vendrá la tentación de solucionar todos los problemas de la educación, incluyendo el de la lectura, mediante el uso de las herramientas que nos ofrecen la Internet y otros medios audiovisuales. Por esto será necesario dar una temprana señal de alerta y no sucumbir a los estragos reformistas del pasado.

Debemos celebrar la llegada de nuevos medios de información y comunicación y explorar las posibilidades que ellos tienen. Debemos también fomentar la creación de material en castellano que explique las distintas asignaturas de la manera más atractiva posible. Pero simultáneamente debemos entregarles a los alumnos lo mejor de la cultura que ha llegado hasta nosotros, y para hacer esto debemos darles material de lectura entretenido y abundante, presentado en libros de formato tradicional, sin una exagerada pleitesía al color y a los brincos. No me mueve aquí la expectativa de una nostalgia por la cultura del libro, sino la convicción de que el desuso de la lectura en su molde tradicional provocará el fin de la dimensión del pasado, por cuanto el alumno nunca desarrollará los hábitos de concentración continuada que le exigen la literatura y en general todas las obras escritas con anterioridad a nuestra época. Como ha advertido Claudio Magris, en una entrevista reciente sobre el tema de la Internet, la pérdida de la memoria histórica es un camino seguro hacia el reino de la imbecilidad.

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA CLÁSICA  
EN EDUCACIÓN BÁSICA**Angélica Edwards**

La educación media, en la asignatura de castellano que pertenece, hoy en día, al área de Lenguaje y Comunicación e incluye literatura, da una importancia capital a las obras de la literatura clásica española, vistas cronológicamente, entre primero y cuarto año de enseñanza media. A esto se agregan las obras de autores hispanoamericanos que podríamos llamar clásicos por su calidad de autores canónicos en nuestra cultura, así como un pequeño número de clásicos de la literatura universal. Aunque nos parece que la lectura de algunos clásicos españoles e hispanoamericanos es cuestionable, dada su dificultad y cierto anacronismo para crear interés literario en nuestros adolescentes, pensamos que grandes obras como *El Quijote*, *Las Coplas* de Jorge Manrique, los poemas de San Juan de la Cruz, por nombrar sólo algunas, son determinantes en la formación cultural y humanística de un alumno que termina su enseñanza media.

Así también, creemos que es esencial que un alumno que termina su educación básica, haya adquirido una cultura amplia en cuanto a lecturas de los clásicos de la llamada *literatura infantil*, como ser, por ejemplo, los cuentos de los hermanos Grimm, Andersen, Perrault, entre otros. Y hablamos de literatura infantil siguiendo el uso corriente, aunque no concordamos con esta denominación, pues pensamos que las obras de estos autores, también llamadas cuentos de hadas, son grandes obras de interés literario para cualquier lector amante de la buena literatura.

Pero, en nuestros actuales textos de castellano, en básica, textos que son, a veces, la única lectura de un niño medio en Chile, tenemos que hurgar para encontrar las grandes obras de la literatura universal. Muy a menudo, encontramos malas versiones en castellano de los textos clásicos o

---

ANGÉLICA EDWARDS V. Profesora de Castellano, Universidad Católica de Chile. Doctorado en Literatura en la Universidad de París VIII (Centre Expérimental de Vincennes). Docente de literatura hispanoamericana en la Universidad de París VIII, Universidad Católica de Santiago, Universidad de Santiago y Universidad Andrés Bello. Profesora de castellano en los colegios Saint George, Jeanne d' Arc, La Girouette, Santiago College y San Esteban. En estos dos últimos además ha dirigido la "hora del cuento" para alumnos de enseñanza básica. Autora de *La hora del Cuento I y II* (Editorial Universitaria), *Para leer, contar y conversar*, (Editorial S. M.) y recopilaciones de mitos y leyendas para niños de Editorial Hachette.

malas adaptaciones de los mismos. A esto se agrega que muchos de los cuentos allí entregados —exceptuando, felizmente, a algunos autores contemporáneos importantes— relatan historias de ositos, ratoncitos, hormiguitas, florcitas u otros personajes, nombrados siempre con diminutivos, narraciones a menudo cargadas de mensajes intolerables y conformadas por temas insípidos y sosos que no pasan de ser papilla literaria que nada transmite a las personas que los leen o los escuchan. A esto se agrega que es frecuente encontrar, en básica, a muchos profesores de castellano que no conocen las versiones completas de los clásicos para niños, que no han hecho estudios importantes de literatura clásica y por lo mismo no pueden entregar estas obras, para analizarlas y comentarlas con los alumnos.

Como profesora de literatura, no trabajo con niños de básica más que a través de la *Hora del cuento*, que hacemos en la biblioteca con niños invitados a escuchar y luego conversar sobre cuentos de los hermanos Grimm, Perrault, Andersen u otros grandes cuentos de la literatura universal, muchos de los cuales nacen en la tradición oral de los pueblos. Me consta, a través de la práctica, el enorme interés que estos cuentos despiertan en niños hasta de sextos, séptimos e incluso octavos años, siempre que hayan sido educados en este tipo de narraciones, pues de otro modo, los escuchan con el prejuicio de que son cuentos para *guaguas*, por oposición a otros cuentos que he leído, de éstos que llamaba papilla literaria, y que no despiertan ningún tipo de real interés y, por añadidura, conversación. Los niños, no por pequeños, son estúpidos. Tienen una comprensión de la vida infinitamente mayor a la que muchos adultos les atribuyen. En estas horas del cuento, al escuchar las observaciones de los pequeños, sus opiniones, quedamos muchas veces asombrados, perplejos de la comprensión que los niños tienen de los grandes conflictos de la condición humana, hasta el punto en que, en muchas oportunidades, sólo nos queda el guardar silencio y aprender de ellos; cambiar por un momento nuestro rol de maestro por el de alumno que aprende.

Antes de seguir adelante con la defensa de la enseñanza de la literatura clásica en la básica, quisiéramos decir algunas palabras de cómo nació nuestro interés por esta actividad, a la cual aludiremos con frecuencia y que llamamos la *Hora del cuento*, nombre que fue recogido por Gabriela Mistral a raíz de lo observado en muchos países de cultura anglosajona. Hace más de diez años, trabajando como profesora de literatura e idioma castellano con alumnos de primeros años de universidad y últimos de enseñanza media, y observando el profundo desinterés de los jóvenes por la buena lectura, tuve ocasión de leer las siguientes palabras de Gabriela Mistral en *Magisterio y niño* (Editorial Andrés Bello):

Entre las iniciativas ingeniosas para crear en los chiquitos la apatencia de leer, están la “Hora del cuento” en la escuela o la lectura por el bibliotecario en la misma sala de libros.

Contar es encantar, dice la Mistral, contar es medio horario en la enseñanza y medio manejo en la formación de los niños; se puede contar la biología, contar la zoología; y agrega:

Mayor bien que muchos cursos de esos llamados de especialización traerían unos de buen leer y de buen contar, hechos para maestros y bibliotecarios. El resultado de ellos podría ser un desplebeyamiento de la lectura del aula, una promoción del leer corriente a ejercicio selecto y a un desprezarse de la lectura en general.

Estas palabras de Gabriela Mistral produjeron un vuelco en mi modo de enseñar la literatura (si es que ésta es enseñable). Además de poner en práctica la hora del cuento en la biblioteca, con los niños, la preocupación por el buen leer, el cuidado por el ritmo de la narración oral, por el educar la respiración —tema excelentemente tratado por Octavio Paz en un capítulo titulado “Poesía y respiración” en *El arco y la lira*— se han transformado para mí en práctica permanente no sólo para transmitir la literatura y el gusto por ella a los pequeños, sino a gente de cualquier edad. “...Aquellos que saben contar un cuento, poseen una fascinación parecida a la música que amansa.” dice Ana María Matute en prólogo a los cuentos de Andersen (Alianza Editorial). El buen leer, el buen contar, es un ideal para el buen transmitir las obras literarias que amamos.

En cuanto a la hora del cuento llevada a cabo con los niños en la biblioteca, ella pretende resucitar la tradición oral del cuento, creando un tiempo y un espacio de encuentro entre pequeños y grandes, tiempo aparentemente detenido, alejado del tráfico cotidiano, durante el cual, entre el lector y personas que escuchan, y la obra escuchada y luego comentada, se establecen relaciones tales que podemos afirmar que la obra nos configura. Este encuentro entre la obra y los que entramos en ella es fuente de entusiasmo, de curiosidad, de afectividad; nos abre mundos nuevos, ensancha nuestra visión del universo y nos devuelve, enriquecidos interiormente, a nuestra realidad cotidiana.

La literatura clásica da lugar a estos grandes encuentros que nos abren a mundos nuevos y ensanchan nuestra visión del universo, pues allí nos encontramos frente a los grandes conflictos de la vida. La condición humana, igual como en todas las grandes obras literarias, se muestra en todas sus posibilidades de grandeza y pequeñez, generosidad y mezquindad, heroísmo y cobardía; allí están encarnados los amores, los odios, los



celos, la amistad, la bondad y la maldad, la ambición, la humildad. Bajo la falsa impresión de ingenuidad que conllevan algunos cuentos de hadas, como los de los Grimm, Andersen y otros, se halla todo un mundo rico en relaciones humanas de muy variados matices y en situaciones que tienen un fuerte asidero en la realidad de los pueblos. Estas obras, breves pero importantes, nos preparan para leer bien a Shakespeare, a Cervantes, a Homero, a los grandes trágicos de la antigüedad, por nombrar algunas de las grandes obras de la literatura universal. Y la razón de ello es porque los temas de estos cuentos, que a menudo nacen en la tradición oral, entroncan en los grandes temas de la humanidad, de los mitos, que son los grandes temas de la literatura.

Además del interés de los temas de estos cuentos, nos hallamos ante la belleza del idioma; pero, esto, lo debemos cuidar. Debemos preocuparnos al seleccionar las versiones al castellano —siempre completas— que entreguemos a los niños, pues éstos son esencialmente sensibles y gustan del buen lenguaje al momento de escuchar o leer un cuento.

Si me he alargado refiriéndome al interés por la enseñanza de la literatura clásica, en general, y del cuento de hadas, en particular, en la educación básica, esto se debe a la polémica que surge frecuentemente entre los adultos en torno a la literatura infantil, y su rechazo a ella. Este rechazo de muchos adultos hacia la literatura clásica, y especialmente hacia los cuentos de hadas, se centra frecuentemente en las escenas de violencia, de dolor u otras que allí se hallan encarnadas. Bajo esta actitud de los adultos, se esconde un deseo de sobreproteger a los niños. Hay muchos padres y educadores que piensan que al niño no se le pueden mostrar ciertos aspectos duros de la vida; hay que mostrarles el lado hermoso, dulce, suave del universo; lo otro no tiene más sentido que angustiarse de modo innecesario. Pero, frente a esta postura educacional, ¿qué salida pueden tener los sentimientos violentos, la agresividad, las angustias de los niños? La maldad, la violencia, no están fuera de la persona; están en cada uno de nosotros. No mirar estos sentimientos, estos impulsos, es no querer verlos; pero éste no es el camino más apropiado para evitarlos, superarlos. Bruno Bettelheim, psicólogo y educador, en un artículo llamado “La violencia: un modo de comportamiento olvidado”, en *Educación y vida, moderna* (Editorial Grijalbo), dice:

Lo que necesitamos es un reconocimiento inteligente de “la naturaleza de la bestia”. No podremos afrontar eficazmente la violencia mientras no estemos dispuestos a verla como parte de la naturaleza humana. Cuando nos hayamos familiarizado bien con esta idea, y hayamos aprendido a vivir con la necesidad de domesticar nuestras

tendencias violentas, entonces, por medio de un proceso lento y tenue, puede que consigamos domarlas, primero en nosotros mismos y luego, partiendo de esta base, también en la sociedad. [...] la violencia se encuentra en el mismo principio del desarrollo del hombre hacia un ser humano socializado.

La conversación con los niños en torno a un cuento escuchado, conversación sencilla, reflexiva y exenta de teorías, da respuesta a las inquietudes primordiales de los pequeños, sus alegrías, sus celos, sus temores. Al escuchar o leer un cuento, el niño adquiere, a través de la imaginación, una amplia comprensión de fenómenos que ocurren en su vida. El material de los cuentos le permite llevar a cabo cambios de identificación entre los problemas reales de la vida y los problemas vividos, a través de la imaginación, en la lectura o relato oral de los cuentos. Pero, para llevar a cabo estas conversaciones es importante el análisis previo, el estudio detallado de la obra, lo que nos permite recoger toda la riqueza que la obra pueda entregarnos; y para esto, por cierto, es importante seleccionar obras que tengan riqueza literaria, que nos enfrenten a los grandes conflictos de la vida, como nos lo aseguran los cuentos clásicos. Si nuestra lectura de los cuentos, previa a la transmisión de los mismos, es distraída, también lo será la de los niños. La capacidad de observación lectora de las personas, análoga a la capacidad de observación de la realidad, es uno de los objetivos de una buena educación.

La reflexión en torno a detalles de algunos cuentos de hadas nos permitirán ver cómo éstos, bajo su aparente sencillez e ingenuidad, nos van mostrando rasgos de la condición humana que nos encaminan a un mayor conocimiento de nosotros mismos y conllevan una mejor relación con el otro: difícil conocimiento, como dice D. Quijote a Sancho:

Has de poner los ojos en quien eres, procurando conocerte a ti mismo, que es el más difícil conocimiento que puede imaginarse. Del conocerte saldrá el no hincharte como la rana que quiso igualarse con el buey.

A modo de ejemplo, veamos un cuento de la literatura infantil que, al quitársele la corteza y entrar al meollo, en palabras de Berceo, nos revela situaciones poco conocidas; tomemos el cuento de la Caperucita Roja que, de tan supuestamente conocido, es despreciado y descalificado hasta el punto en que, al referirnos a algo soso, tonto, digamos frases al estilo de "esto es como el cuento de la Caperucita".

En la versión francesa de Charles Perrault, la niña, en el desenlace de la narración, es devorada por el lobo, luego de que éste, oculto bajo el

manto de la cama de la abuela, la invita a acostarse con él. De la moraleja que Perrault añade al final, descubrimos cómo el autor da gran importancia al rasgo coqueto de la personalidad de la joven protagonista y dedica el cuento a jóvenes adolescentes, elegantes y bonitas, que fácilmente pueden ser seducidas por su misma coquetería:

Vemos aquí que los adolescentes  
y más las jovencitas  
elegantes, bien hechas y bonitas,  
hacen mal en oír a ciertas gentes,  
y que no hay que extrañarse de la broma  
de que a tantas el lobo se las coma.  
Digo el lobo, porque estos animales  
no son todos iguales:  
los hay con un carácter excelente  
y humor afable, dulce y complaciente,  
que sin ruido, sin hiel ni irritación  
persiguen a las jóvenes doncellas,  
llegando detrás de ellas  
a la casa y hasta la habitación.

¿Quién ignora que son estos melosos  
lobos, ¡ay!, los que son más peligrosos?

En la versión de los hermanos Grimm —sus versiones de los cuentos de la tradición oral nos interesan muy especialmente por su fuerte asidero en la realidad popular—, el relato nos introduce en el conocimiento de una niña sin nombre determinado, cuyo rasgo distintivo se nos da en las primeras líneas: “Érase una vez una pequeña y dulce coquetuela, a la que todo el mundo quería, con sólo verla una vez; ...” A esta coquetería de la niña se agrega otra pequeño detalle, decisivo para comprender su encantadora vanidad. Su abuela, que era quien más la quería, la malcriaba hasta el punto de no saber ya qué regalarle; así, en cierta ocasión, “le regaló una caperucita de terciopelo rojo, y como le sentaba tan bien y la niña no quería ponerse otra cosa, todos la llamaron de ahí en adelante Caperucita Roja.”

De este modo, llena de encanto, segura de sí misma y de la simpatía que crea en torno a ella, Caperucita sale al ancho mundo sin miedos, pero a la vez con la ingenuidad encantadora de la persona que no sospecha de un posible lado malo de la gente. Así, la niña llega al bosque donde sale a su encuentro el lobo, “pero la niña no sabía qué clase de fiera maligna era, por lo tanto, no se asustó”. Con estilo rápido, directo, conciso, los Grimm nos entregan la entrada del lobo, símbolo del personaje malo, al mundo de la narración; se inicia el conflicto entre la protagonista y las fuerzas oscuras del mal.

El lobo deberá usar de toda su astucia para detener a la niña en su visita a la abuela, para apartarla del camino. Sólo así podrá devorar, primero, a la abuela, y luego a esta “joven y delicada cosita”, siguiendo sus instintos naturales. La astucia del lobo se expresa en palabras profundamente engañosas por su aparente buen sentido e inocencia: parecen incitar a la pequeña únicamente a gozar de la naturaleza, a no pasar inadvertida ante la belleza natural del bosque que la rodea. Estas palabras, tan inocentes en su apariencia, pueden ser motivo de lindas conversaciones con los niños:

—Caperucita Roja, mira esas hermosas flores que te rodean; sí, pues, ¿por qué no miras a tu alrededor?: me parece que no escuchas el melodioso canto de los pajarillos, ¿no es verdad? Andas ensimismada como si fueras a la escuela, ¡y es tan divertido corretear por el bosque!

Las palabras engañosas del lobo son bellamente seductoras; convienen a la niña de la estupidez de su conducta obediente a su madre, al ir corriendo por la orilla del bosque sin mirar ni apreciar la belleza del lugar. La seducción del lobo es perfectamente comparable al canto de las sirenas ante el cual Odiseo, para poder resistir su hechizo, obliga a sus hombres a taparse los oídos con bolitas de cera y les ordena que lo amarren a él, de pies y manos, al mástil del barco, hasta ya no escuchar el canto de estos bellos monstruos, mitad aves y mitad mujeres. Odiseo, hombre adulto, conoce el poder de la seducción; no así Caperucita, que aún es encantadoramente ingenua.

Podríamos seguir analizando este cuento, dada su enorme riqueza literaria. Más adelante, nos hallamos ante la actitud noble y generosa del cazador por oposición al más puro egoísmo del lobo, otro tema que atrae profundamente a las personas que escuchan la versión completa de los hermanos Grimm. Pero, nuestra intención al referimos a algunos temas de este cuento es sólo mostrar cómo Caperucita Roja, al igual que otros cuentos de hadas, está lejos de ser el relato soso, liviano, únicamente divertido, centrado en el tan conocido diálogo entre la Caperucita y el lobo: “—¡Oh, abuela, qué ojos tan grandes tienes! —Para que así, yo pueda verte mejor”. En casi todos los cuentos de los Grimm encontramos frases, detalles que nos permiten saltar desde el simple argumento a un nivel interesante de reflexión sobre el hombre y sus circunstancias.

En esta defensa de la enseñanza de la literatura clásica en la educación básica, que hemos llevado a cabo centrándonos en los cuentos de Perrault, Andersen y particularmente los hermanos Grimm, que son los que

más hemos trabajado en nuestras horas del cuento, quisiéramos destacar lo siguiente: pensamos que una lectura seria, honda de los clásicos nos transforma hasta conformar en nosotros un modo nuevo de pensar, de sentir, de actuar; “arte de pensar y a veces de sentir”, como dice Marguerite Yourcenar, refiriéndose a los clásicos en *Archives du nord* (Editions Gallimard):

Su lectura (de los clásicos) imprime sello en el hombre medio miembro de un grupo y casi de un club. Ella lo provee de un *modicum* de citas, pretextos y ejemplos que lo ayudan a comunicarse con sus contemporáneos, utilizando el mismo bagaje intelectual que ellos, lo que no es poca cosa. En un nivel que se alcanza con menos frecuencia, *los clásicos, ciertamente, significan más que eso: son soporte y módulo, cordel y plomada, y escuadra del alma, un arte de pensar y a veces de existir.* (Las cursivas son mías).

Los niños, al escuchar estos cuentos y conversar en torno a ellos, no buscan pertenecer a un club; simplemente se dejan encantar por ellos, sin mayor conciencia de cómo van afinando su sensibilidad, desarrollando su imaginación y creando un pensamiento autónomo, original, que les permite abrirse y enraizarse mejor en la diversidad del ancho mundo.

#### DE LA CONVERSACIÓN A LA LITERATURA Y DE VUELTA A LA CONVERSACIÓN

**Arturo Fontaine Talavera**

Hablamos, conversamos, pensamos, nos expresamos o intentamos hacerlo o no hacerlo, mentimos o nos callamos y todavía seguimos expresándonos de algún modo. Y todo ello oralmente o por escrito. El lenguaje

---

ARTURO FONTAINE TALAVERA. Licenciado en Filosofía, Universidad de Chile. M. A. y M. Phil. en Filosofía, Universidad de Columbia (Nueva York). Profesor de filosofía política, Pontificia Universidad Católica de Chile. Ha enseñado literatura y filosofía en la Universidad de Columbia y en la Universidad de Chile. Director del Centro de Estudios Públicos. Miembro del directorio del colegio The Grange School. Autor de *Oír su voz* (novela) y los libros *Nueva York, Poemas hablados* y *Tu nombre en vano* (poesía)

no es una cáscara para un pensamiento ya constituido ni un mero vehículo para transportarlo. Más bien lo que ocurre es que el pensamiento se constituye al interior de un lenguaje determinado y se desenvuelve con y a partir de él. A eso apunta Wittgenstein cuando propone, para mostrar su imposibilidad: “simplemente piensa el pensamiento pero sin las palabras”...<sup>1</sup> Y este planteamiento hace juego con el siguiente, de particular importancia, creo, para el campo de la literatura: “Hablamos de entender una oración en el sentido de que puede ser reemplazada por otra que dice lo mismo; pero también en el sentido de que no puede ser reemplazada por ninguna otra (del mismo modo en que un tema musical no puede ser reemplazado por ningún otro). En un caso el pensamiento de la oración es algo común a diferentes oraciones; en el otro, algo puede ser expresado sólo por estas palabras en estas posiciones (entender un poema)”<sup>2</sup>.

Al hablar deseamos que se nos entienda, que de alguna manera se nos comprenda. El lenguaje deja de ser tal si pierde de vista al otro, al que escucha o lee. Todos tenemos la experiencia de actos lingüísticos más logrados que otros. Lo sentimos así tanto respecto de nosotros mismos como respecto de los demás. Al decir “actos lingüísticos” me refiero a operaciones verbales tales como, por ejemplo, narrar o contar, describir, preguntar y contestar, explicar y exponer, opinar y argumentar, prometer, aseverar, informar, bromear, expresar (dolor, miedo, risa o amor, por ejemplo), pedir, exclamar, ordenar y agradecer. También es un acto lingüístico escuchar. Porque en rigor sólo escucha quien habla. Si uno se atiene a la intención, habría que reparar en que podemos querer halagar y celebrar, criticar y objetar, convencer o persuadir, ofender y zaherir. El lenguaje permite sugerir tanto el amor como el odio, la rabia y la maravilla, lo cómico y la tristeza, la alegría y el aburrimiento, la admiración y el encono.

Los seres humanos tenemos la necesidad de intentar despertar simpatía, ese “sentir con nosotros” y, a la vez, de sentir con los demás. Ponerse en el lugar del otro y escucharlo es una buena parte de lo que entendemos por “humanidad”. El lenguaje es una de las maneras de buscarlo. Hay otras: la música, el lenguaje de los gestos, por ejemplo.

¿Cómo se aprende a hablar? Imitando. ¿Cómo se aprende a conversar? Imitando. De lo que se trata, entonces, es de poner al alumno en contacto con modelos. Imitándolos podrá encontrar su propia expresión.

---

<sup>1</sup> Ludwig Wittgenstein, *Logical Investigations* (Nueva York: Macmillan, 1968, primera edición 1953), párrafo 330, p. 107.

<sup>2</sup> Ludwig Wittgenstein, *op.cit.*, párrafo 531, pp. 143-144.

¿Dónde encontrar modelos de actos lingüísticos tan variados como los antes señalados? ¿Cómo saber si son actos de lenguaje de alguna manera logrados?

Un modo sería exponer a los alumnos a casos de la vida real. Llevarlos a diferentes lugares y hacerlos testigos de conversaciones, alegatos, interrogatorios, descripciones, narraciones. Llevarlos a la Vega, por ejemplo, y tratar de que descubran allí conversaciones que en algún sentido tengan interés por su vivacidad. O hacerlos cotejar un partido de fútbol real con la narración que hace un locutor. Ejercicios como éstos son perfectamente válidos. Sin embargo, son difíciles de documentar por múltiples motivos. El más importante de ellos es que por no conocerse bien las circunstancias que rodean a ese acto lingüístico es improbable que estemos en condiciones de juzgarlo. Por ello, pese a ser un procedimiento útil, no puede ser el único ni el principal.

La ficción literaria es justamente un medio lingüístico de relativa autonomía o autosuficiencia. Al menos lo es más que otras manifestaciones del lenguaje. El lenguaje periodístico, aun en manos de un gran escritor como Hemingway o García Márquez, exige todo un cúmulo de informaciones anexas para ser evaluado y comprendido. Además la literatura está a la mano y fácilmente se puede compartir con todo un curso. No sólo eso: las obras literarias de calidad contienen todos los actos lingüísticos señalados y en sus más diversos matices y modificaciones. Sumirse en una novela o un cuento es participar en un acto lingüístico que engloba a casi todos los demás. Un buen escritor sabe evocar también el papel de las circunstancias, los gestos y los silencios. Incluso el fracaso de la comunicación, la imposibilidad de hablar, suelen brotar del interior del lenguaje de un escritor de un modo que sería difícil hallar en la vida real. La contradicción consigo mismo y el resentimiento, por ejemplo, ¿dónde hallarlos en la vida real mejor que en *Memorias del subsuelo*? ¿Dónde encontrar humor más hondo y humano que en algunas escenas de *Don Quijote*? ¿Cómo documentar mejor que en *Hamlet* esa mezcla de celos y de justa venganza, de lo mezquino y de lo noble, que inspira tantos de nuestros actos? ¿Será posible suscitar reflexiones éticas de un modo más adecuado que a través de la literatura? Leer es escuchar a otro; y escuchar es ya una forma del habla.

El idioma alcanza en las grandes obras literarias su uso más pleno, variado y potente. La lectura y relectura de las sucesivas generaciones se ha concentrado en un conjunto de obras paradigmáticas. Los clásicos son el producto espontáneo de una tradición. Como tal depende, en parte, de prejuicios, omisiones culpables, miopías, olvidos, faltas de juicio y sensibi-

lidad, en fin... Sería un error tratar de hacer de los clásicos un conjunto cerrado basado en criterios infalibles. Deben ser tomados, más bien, como el producto de un naufragio. Son las obras que la memoria ha salvado de los dientes del tiempo. Son las que más larga permanencia han tenido en el interés de más hombres. Han sido obras originadoras de obras y comentarios. Más que originales, son obras originantes. Es decir, han estado irri-gando por siglos la imaginación y la sensibilidad de la humanidad. "Día a día tenemos que habérmola con la paradoja de que el clásico cambia y, sin embargo, conserva su identidad. No sería leído, y por lo tanto no sería un clásico, si no lo creyéramos de alguna manera capaz de decir más de lo que su autor quería; e incluso, si fuere necesario, si no creyéremos que decir más de lo que el quería era lo que él quería"<sup>3</sup>.

Los cuentos anónimos tradicionales, las fábulas, los mitos, los grandes poemas, cuentos, dramas y novelas despiertan y aguzan la sensibilidad, proponen maneras de comprender qué sienten y qué mueve la acción de los seres humanos, muestran cuán diferentes y cuán similares a pesar de ello somos los unos respecto de los otros. En ese decir más de lo que podía querer decir su autor es posible, a veces, ir más allá de las creencias, convenciones y restricciones del momento histórico. Virginia Woolf, por ejemplo, sostiene que "sigue siendo un hecho extraño y casi inexplicable que en la ciudad de Atenas, donde se mantenía a las mujeres en un estado casi oriental de inhibición como odaliscas o siervas, sin embargo el teatro haya producida figuras como Clitemnestra y Casandra, Atosa y Antígona, Fedra y Medea, y las demás mujeres que dominan obra tras obra al misógino Eurípides"<sup>4</sup>. Por otra parte, esta libertad de las obras de imaginación se corresponde con la libertad que tienen los lectores. Los habitantes de las grandes ciudades quieren leer sobre tierras remotas, por ejemplo; y la vida de las princesas interesa a miles y miles de personas. Un niño de Atacama no tiene por qué no gozar un cuento de Coloane situado en Tierra del Fuego; y un niño de Tierra del Fuego podrá apreciar los poemas de Zurita sobre los desiertos de Atacama. Qué es ser niño o viejo, hombre o mujer, padre o madre, sano o enfermo, adolescente o adulto; qué es estar enamorado o perder un amor; qué mueve a la violencia y qué causa el crimen; la culpa y el arrepentimiento; las pasiones y la indiferencia; lo admirable y lo condenable; el nacimiento de un hijo y la muerte de un ser querido; el

---

<sup>3</sup> Frank Kermode, *The Classic* (Boston: Harvard University Press, 1983), p. 80.

<sup>4</sup> Virginia Woolf, *A Room of One's Own* (Londres: Penguin Modern Classics, 1975, primera edición 1928.), p. 45.



transcurso del tiempo; la experiencia del dolor, de lo que es un acto ético, de lo que es un acto malvado, de la felicidad, de la desgracia, de lo noble, lo heroico y de lo vil, de Dios y las inquietudes sobre el más allá, en fin, ¿dónde puede explorar todo aquello un joven sino en las grandes obras literarias? Aunque digo mal: una novela no trata nunca de “el crimen” sino de este crimen, no muestra “lo noble” sino este acto de nobleza particular.

La interpretación del clásico, entonces, no podrá ser rígida y definitiva. Por el contrario, los nuevos autores de calidad a menudo arrojan nuevas luces sobre obras viejas e invitan a su relectura. “De hecho las únicas obras que valoramos lo suficientemente como para llamarlas clásicas son aquellas que, y lo demuestran al sobrevivir, son lo suficientemente complejas e indeterminadas como para permitirnos nuestras necesarias pluralidades... Es de la naturaleza de las obras de arte el ser abiertas en cuanto son buenas; aunque es de la naturaleza de los autores, y de los lectores, el cerrarlas”<sup>5</sup>.

Por otra parte, el énfasis en que los estudiantes conozcan algunas de las obras matrices de la tradición se debe a que ello crea vínculos verticales y horizontales, vale decir con el pasado, con los que vendrán y con los contemporáneos. Son puntos de referencia comunes que facilitan la conversación acerca de lo humano. Una sociedad pluralista y tolerante requiere de ciertas experiencias y ritos de pasaje comunes si no quiere fragmentarse indefinidamente en pos de un individualismo de seres solitarios. En ese sentido los clásicos son una herencia que reúne, que integra, que nos hace pertenecer a algo, a una reflexión sobre lo que es vivir en la tierra, que no empezó ni terminará con nosotros. Esto supone romper con nacionalismos culturales estrechos y abrirse a la literatura castellana en su conjunto y también, por cierto, a las obras traducidas de la literatura universal. De otro modo no se comprende, desde luego, la literatura chilena. ¿Cómo situar a Neruda si no es en relación con la literatura francesa, a la que lo introdujo de niño su profesor en la escuela? ¿Cómo ubicar las fuentes literarias de Donoso si no es en relación con sus lecturas de literatura inglesa guiadas por su profesora del colegio?

La lectura de textos “informativos”, como el manual de un automóvil, es de menor importancia relativa. No es que sea inconveniente, pero no sustituye a la literatura. Desde luego, se trata de textos aburridísimos y a los cuales uno recurre por necesidad. ¿Quién prefiere leer un conjunto de

---

<sup>5</sup> Frank Kermode, *op. cit.*, p. 121.

instrucciones a escuchar el viejo cuento de *El Gato con Botas*? ¿Qué oponer a la fascinación que produce el desafío que el astuto gato le plantea al temible ogro cuando le sugiere que quizás no tenga tanto poder como para transformarse en laucha? Forzado a cambiar la rueda del automóvil, estudio atentamente el manual de instrucciones. De lo contrario, no. Terminada la operación, el manual dormirá en la caja de guantes y yo olvidaré dónde ha de ponerse la gata para que el vehículo no se desbanque en el momento cúlmine. En cambio el gigante transformado en ratón ante el Gato con Botas perdura en mi memoria y vuelve a maravillarme cada vez que pienso en él. Una receta de cocina: se lee con ganas cuando se va cocinar. Como herramienta pedagógica, los manuales son difíciles de utilizar en abstracto o acudiendo a situaciones hipotéticas. En seguida, son sumamente limitados. No permiten experimentar lo que es una exclamación, un argumento, una petición, una duda o una aflicción y la lucha por expresarla.

¿Pero no ocurre que mucha gente “alfabeta” y con varios años de enseñanza básica no sabe encontrar un número en la guía de teléfonos? Posiblemente. Pero mi hipótesis sería que esas personas leyeron pocos cuentos en su niñez. Una persona que ha escuchado y leído muchos cuentos debería ser capaz de entender cómo se usa una guía de teléfonos sin necesidad de haber sido fastidiada, de niño, con una materia tan tediosa y mecánica como buscar números en la guía.

¿No se aburren los estudiantes con los clásicos? Sí, a veces sí. Pero eso no es razón para eximirlos de ese esfuerzo. En el aprendizaje de cualquier destreza —ya se trate de las matemáticas, la cocina, la música o los deportes— hay una parte que cuesta trabajo, hay una parte importante del encanto y la entretención que sólo se consiguen una vez que se han adquirido ciertos hábitos. *Le plaisir du texte* es posible después que ciertas destrezas básicas se han automatizado, una vez que el alumno es un lector con cierta competencia, es decir, que gradualmente ha ido haciendo la experiencia de la lectura. Esto es insustituible: a leer, cualquiera sea el nivel de profundidad buscado, se aprende leyendo.

La idea de que aprender es siempre fácil y espontáneo no se compadece con la experiencia. “Ya sea que nuestro aprendizaje se produzca por una revelación ordenada o por un golpe de suerte o por ardua atención movida por la aprehensión, sabemos que el proceso por el que pasamos para alcanzar la comprensión de algo es complejo, sutil, a menudo misterioso y a veces nada de entretenido”<sup>6</sup>. George Steiner ha insistido última-

<sup>6</sup> Theodore R.Sizer, *Horace's Compromise* (Boston: Houghton Mifflin Company, 1992, primera edición 1984), p. 2.

mente en cómo los mejores talentos prefieren hoy las ciencias exactas y las humanidades se quedan con los más mediocres. Uno se pregunta hasta qué punto ello se relaciona con el temor a exigir esfuerzo y rendimiento elevado, que es tan común en los que enseñan humanidades; y que contrasta con los profesores de matemáticas y de ciencias exactas, quienes, en general, no vacilan en exponer a los alumnos cada vez a materias difíciles. Un célebre pedagogo afirma en un libro reciente: "No podemos seguir permitiéndonos aceptar la falsa creencia según la cual la escuela adecuada es natural e indolora, y más una función del talento individual que del trabajo duro. Debemos rechazar el falso planteamiento según el cual demorar el aprendizaje hasta que el niño esté listo acelerará el aprendizaje a la larga. Debemos dejar de oír ese canto de sirena según el cual el aprendizaje debería estar motivado únicamente por un amor interior a la materia misma y por el sólo interés en ella, sin un agregado significativo de incentivos externos"<sup>7</sup>. Es necesario que los estudiantes tengan ocasión de exhibir y dar a conocer sus comentarios, análisis e interpretaciones de las obras. La experiencia de la lectura debe documentarse y ser evaluada periódicamente. No siempre, no en cada caso; pero la ausencia de evaluación hace que ella pierda importancia para el alumno común. En la escuela, tanto como en la universidad, el tiempo de la mayoría de los estudiantes termina asignándose en buena medida en función de la nota. Pero ello no impide que la escuela destine un tiempo para que los alumnos lean libremente y sin la obligación de dar cuenta de sus lecturas. El punto es que ello debe ser algo complementario. Es asimismo conveniente que haya oportunidades en las que los estudiantes elijan un libro de una lista recomendada por el profesor y hagan un trabajo sobre él. Sin embargo, parece irremplazable la lectura guiada y comentada por el profesor en clase.

La lectura de un cuento, por ejemplo, debe dar pie a comentarios personales. Tal como ocurre al salir de una película. Un buen filme suscita comentarios. En cierto sentido se trata de una reacción espontánea y personal. A la vez se quiere que esos comentarios convengan y parezcan atinados. Los comentarios literarios debieran partir de esta experiencia espontánea y poner en marcha una conversación. Conviene que gradualmente las preguntas que han de acompañar al libro de lecturas se refieran al lugar, el tiempo, los personajes, el argumento, en fin. Pero debe evitarse que los cuentos o poemas se conviertan en objeto de análisis antes de que el niño haya podido entrar en ellos y habitar su mundo. La lectura comentada en

---

<sup>7</sup> E. D. Hirsch, *The Schools We Need* (Nueva York: Doubleday, 1996), p. 217.

clase tiene la ventaja de permitir enseñar a leer reparando en esto o aquello sin que se pierda de vista el texto. El profesor buscará modo de hacer que el texto en cuestión sea aplicable en alguna medida a las inquietudes de los estudiantes. No debe evitarse la discusión, salvo que ella se produzca antes del texto. Quien quiere discutir un autor ha de conocerlo. Debe procurarse que los alumnos argumenten y justifiquen sus opiniones. Los debates orales y por escrito pueden ser de gran utilidad. Eso hace más vivas las obras.

Algo análogo ocurre con las obras de teatro. Si se las actúa aparecen en su verdadera naturaleza. Por cierto, sería muy ventajoso que las escuelas y liceos contaran con obras clásicas en video. Ver y leer *El Burlador de Sevilla* tiene completamente otro efecto que sólo leerlo.

No me refiero a pruebas de opción múltiple sino a exposiciones orales o escritas, ensayos y comentarios. También, quizás, a imitaciones y puestas en escena. No conviene asimilar las humanidades a los imperativos de una racionalidad calculadora que busca la exactitud en un campo en el cual los matices, las sugerencias, conjeturas y ambigüedades son consustanciales a la materia. El filósofo Richard Dreyfus, entre otros, ha hecho mucho para explicar el espejismo que ese modelo de cálculo a base de la aplicación de reglas significa, procurando mostrar que quienes alcanzan grados de competencia actúan en base a una intuición educada por la experiencia. "En efecto, hay más situaciones que las que pueden nombrarse o definirse con precisión, de manera que nadie puede prepararle al alumno una lista que indique la acción a seguir en cada situación posible"<sup>8</sup>. En pocas áreas es esto más evidente que en la enseñanza de la literatura. Por eso "se debe procurar que los niños cultiven sus capacidades intuitivas a fin de que puedan llegar a ser expertos, y no alentarlos a razonar por cálculo y, con ello, que se transformen en máquinas humanas lógicas"<sup>9</sup>.

Adentrarse en un clásico puede requerir cierto trabajo, pero la recompensa será enorme. Hecho ese esfuerzo inicial, lo que sigue será más llevadero que el estudio de casi cualquier otra asignatura. Una buena novela entretiene, sigue entreteniendo años después que se la ha leído y vuelve a entretener cuando se la lee de nuevo. Y es un error pensar que los jóvenes rehúyen el empeño y no tienen tesón. Basta observar los sufrimientos a que se someten voluntariamente por amor al deporte para convencerse de lo contrario.

---

<sup>8</sup> Richard Dreyfus, "De Sócrates a los sistemas expertos", *Estudios Públicos*, 46, (otoño 1992), p. 35.

<sup>9</sup> Richard Dreyfus, *op. cit.*, p. 41.

La lectura de buenas novelas, cuentos, obras de teatro, poemas, requiere desde luego profesores que crean en ellos y que sean capaces de transmitir su pasión. Si un profesor no cree en el valor de la literatura, no podrá enseñarla bien. “Creo que durante una generación”, sostiene el profesor Eric Anderson, “los que trabajamos en los colegios hemos sido muy tolerantes con los grotescos sustitutos de la alta cultura, demasiado ansiosos de agradar mediante la permisividad con los gustos de nuestros estudiantes en lugar de hacerlos compartir los nuestros[...]”. “Es nuestro privilegio”, nos urge el ex rector de Eton, “enseñarles a los jóvenes que participar en juegos de equipo con sus amigos es mejor que matar el tiempo en un videojuego; que *The Crucible* es, sin lugar a dudas, una experiencia mucho más grande que *Jurassic Park*, así como lo es Mozart frente a Michael Jackson en la música; y cómo Macbeth resulta cientos de veces más interesante que Mickey Mouse. Si no llenamos la mentalidad de los jóvenes con lo que es importante, hay otros esperando para llenar rápidamente ese vacío. Vivimos, después de todo, en una sociedad dedicada a las ganancias egoístas, a los gustos bajos y a la implacable persecución de novedades irrelevantes. Ella dispone de una parte mayor del tiempo de nuestra juventud que nosotros, y capta con mayor facilidad su atención. Ella vencerá sin esfuerzo a menos que seamos capaces de mostrar a los jóvenes una visión de la vida más elevada”<sup>10</sup>.

Enseñar bien y con pasión no es imponer nomenclaturas, atiborrar de clasificaciones *a priori*, establecer interpretaciones y juicios apodícticos ni alejarse de lo que es la experiencia de la lectura de la obra concreta en beneficio de teorías y caprichos academizantes. “La comprensión”, escribe George Steiner, “se gana pacientemente y es, en todo momento, provisional. Hay preguntas que no hacemos a quien ‘llama’ a nuestra puerta, a la presencia convocada en el poema o en la música, por miedo a que disminuyan tanto al objeto de nuestra pregunta como a nosotros mismos. Hay discreciones cardinales en cualquier encuentro provechoso con el ofrecimiento de la forma y de sentido. Donde el lenguaje, el arte y la música son más expresivos nos hacen sensibles al fundamento de secreto que contienen dentro de sí mismos.”<sup>11</sup> Para que la conversación sobre literatura tenga sentido debe ser discreta y respetuosa de las obras mismas y de los puntos de vista de los diversos lectores. Un proyecto de este tipo posiblemente

<sup>10</sup> Eric Anderson, *What has gone wrong with our schools?* (Boston: The Boston Conversazioni, Boston University, The University Professors, 1994), p. 14.

<sup>11</sup> George Steiner, *Presencias reales (Real Presences)* (Barcelona: Ediciones Destino, 1991, versión original 1989), pp. 215-216.

exija revisar la formación que reciben nuestros profesores poniendo más énfasis que el habitual en el “qué enseñan”, es decir, en las disciplinas mismas, y menos en el “cómo enseñan”. Ya son muchas las experiencias que apuntan a demostrar que las clases que ponen “el foco en el contenido” brindan mejores resultados académicos<sup>12</sup>.

La novela, la poesía, el teatro invitan a los alumnos a salir de sus preocupaciones inmediatas para explorar mundos que a primera vista pueden parecerles muy ajenos. Justamente esto es parte de lo que se pretende: enseñar a escuchar lo ajeno, aprender a salir de sí mismo y tratar de ver el mundo desde el punto de vista o la situación de otro. Leer libros como *Lear*, *Emma* o *En busca del tiempo perdido*, escribió Virginia Woolf, aguza los sentidos, “uno ve después”, dice, “más intensamente; parece que al mundo se le hubiera quitado su cobertura y otorgado una luz más intensa”<sup>13</sup>. Y la sensibilidad importa porque “los bienes y los males que nos llegan”, como dice La Rochefoucauld, “no nos tocan según su grandeza sino según nuestra sensibilidad”. Por lo demás, no se trata de que los estudiantes sólo lean clásicos. Deben ser tomados como puntos de partida. Deben estar allí, pero no ocupar todo el tiempo. Por cierto que el libro de lecturas debe contener además otros autores.

La literatura permite asomarse a qué es ser el otro, la imaginación novelesca y dramática muestra un mundo múltiple, variado, plural. Pero también sugiere la multiplicidad que suele haber dentro de uno mismo. Los comentarios que Bajtin ha hecho a propósito de la obra de Dostoiévski son clásicos: “[...]se trata de elegir, de solucionar el problema, ‘¿quién soy?’, ‘¿con quién estoy?’ Encontrar su voz orientándola entre las otras voces, combinarla con unas, oponerla a otras o aislarla de la otra voz con la que la propia se funde, imperceptiblemente; éstos son los problemas que los héroes solucionan en la novela[...] En aquel susurro de Raskólnikov, acostado en la oscuridad, ya estaban sonando todas las voces, también la voz de Sonia. Él se estaba buscando entre aquellas voces[...]”<sup>14</sup> ¿Por qué un joven no va a poder entrar a ese dramático juego de búsqueda de la propia voz?

¿Pero no ocurre que el énfasis en la buena escritura resulta inadecuado para educar a las grandes mayorías? ¿No se incurre al pretenderlo en

<sup>12</sup> Al respecto ver E. D. Hirsch, “La venganza de la realidad”, *Estudios Públicos*, 66, (otoño 1997).

<sup>13</sup> Virginia Woolf, *op.cit.*, p. 108.

<sup>14</sup> Mijaíl M. Bajtin, *Problemas de la poética de Aristóteles* (México: Fondo de Cultura Económica, 1988, edición original 1979), pp. 337-338.

un proyecto “elitista”? La necesidad de contar es un dato de la vida humana. Lo que diferencia a ciertas culturas de otras no es el hecho del contar, sino la especial fertilidad que han demostrado algunas de ellas para producir relatos memorables y que han interesado a generaciones y generaciones de personas de otras culturas. Muchas de estas narraciones son de origen popular: los mitos griegos, los cuentos de *Las mil y una noches*, de los hermanos Grimm. Otras se mantuvieron, al menos, en la memoria oral del pueblo: *La Ilíada*, *La Odisea*, el *Mío Cid*... Buena parte de la mejor literatura trata de recoger los giros, entonaciones y maneras del habla viva y popular. Por ejemplo, ello ocurre en los cuentos de Juan Rulfo.

¿Pero no sucede que las nuevas generaciones, acostumbradas al cine y sobre todo a la televisión, carecen de los hábitos de concentración requeridos para disfrutar las obras literarias? ¿No será que lo que antes daba la literatura ahora lo dan estos otros medios? Desde luego, los hábitos de concentración, memoria, inteligencia, imaginación, perseverancia y paciencia que exige la lectura de un cuento o una novela son necesarios para el estudio de la historia, las ciencias naturales, las matemáticas y las demás disciplinas que forman parte del currículum escolar. En cuanto a lo que dan el cine y la televisión no cabe duda de que la novela y el teatro hoy nutren a los guionistas. Una parte de lo que da una novela la da también un filme. Y sin embargo la literatura, al ser un medio menos saturado, permite un ejercicio más libre de la imaginación. Quien lee una novela imagina la escena; quien ve la misma escena en televisión la está viendo. En ese sentido la lectura es más personal e íntima. Por lo mismo está menos atada históricamente y permite, por su ritmo más lento, una meditación más sosegada, una decantación más detenida. Por eso conviene no sólo ver teatro sino también leerlo. Lo mismo vale para los guiones de cine de buena calidad.

David Denby, el destacado crítico de cine conocido especialmente por sus contribuciones a *New York Magazine*, *The New Yorker*, *The New Republic*, entre otras revistas, ha publicado recientemente el libro *Great Books*, que ha causado cierto revuelo al aparecer comentado en la portada del *New York Times Book Review*. La experiencia que relata Denby es particularmente reveladora. Comenzó a dedicarse a la crítica de cine en 1969, pero, dice, “a principios de los años noventa” como “miembro de los medios audiovisuales [*the media*], estaba también cansado de los medios audiovisuales”. Quiso ver cómo leían literatura y filosofía los estudiantes de hoy, porque “habían crecido inmersos en los medios audiovisuales”. Tomó los cursos básicos de humanidades que ofrece el college de la Universidad de Columbia y es obligatorio para todos sus estudiantes. Como

alumno de ese *college* había seguido esos mismos cursos cuyo *syllabus* de clásicos ha sufrido pocas modificaciones a lo largo del siglo.

Denby ha escrito un libro vibrante con capítulos sobre Homero, Safo, Platón, Aristóteles, Esquilo, el Nuevo Testamento, San Agustín, Boccaccio, Dante, Montaigne, Shakespeare, Austin, Conrad y Woolf, entre otros autores a los que llama “los indestructibles”. En el epílogo concluye diciendo que “las películas han decaído; lo *pop* ha llegado a ser un área de conformismo y autocomplacencia, mientras que la tradición de la alta cultura, a través de su misma extrañeza y dificultad, les llega a los estudiantes como algo raro. Incluso puede chocarles”. Y escribe más adelante: “es justamente esa experiencia de leer el canon lo que fuerza a los estudiantes a confrontar lo otro. Lo hacen todos los estudiantes, y no sólo los blancos, al leer acerca de los inmisericordes guerreros de Homero y acerca de mujeres como Antígona o Dido, que escogen la muerte como una cuestión de honor. Lo confrontan al ver la insistencia de Platón en una educación esterilizada de las representaciones del mal o de la debilidad, y en el ideal aristotélico de la participación en el gobierno como un deber ciudadano [...]. El estilo, la manera y el pensamiento de estos libros están muy lejos de nosotros. Sin embargo, son también parte de nosotros, se han fijado en nuestro lenguaje y en nuestras instituciones, en nuestros ideales y hábitos [...]. Estos libros —o cualquier otra selección representativa— hablan de la manera más potente acerca de lo que un ser humano puede ser. Dramatizan el *summum* de lo que cada uno de nosotros es capaz en el amor, el sufrimiento y el conocimiento. Ofrecen la representación más directa de las posibilidades de existencia civil y del desastre de su disolución. Leyendo y discutiendo los libros, los estudiantes inician un acto de reposición. Se sacan de encima esa bruma de segunda mano que entregan los medios audiovisuales”<sup>15</sup>. Al leer la experiencia que narra, Denby le da la razón a Calvino: “la levedad del pensar puede hacernos parecer pesada y opaca la frivolidad”<sup>16</sup>.

Nada de lo anterior impide, por cierto, que los estudiantes se queden sin tener la oportunidad de conocer algunos textos informativos, históricos, periodísticos y argumentativos. Pero quien tenga experiencia como lector de cuentos, poemas, novelas, será naturalmente un buen lector de esos textos no ficticios.

La literatura es un buen entrenamiento de la capacidad de atención. Un niño que se acostumbra a oír cuentos y a leerlos, aprende sin

<sup>15</sup> David Denby, *Great Books* (Nueva York: Simon & Schuster, 1996), pp. 459-460.

<sup>16</sup> Italo Calvino, *Seis propuestas para el próximo milenio* (Madrid: Ediciones Siruela, 1989), p. 22.



darse cuenta a controlar su cuerpo; a fijar su mente en el discurrir de la mente de otro, es decir, en las palabras del narrador; a retener los gestos, expresiones y circunstancias, a veces, pequeños detalles que dan sentido a la situación en la que se encuentran los personajes, pues, como escribiera Flaubert, “el buen Dios está en los detalles”. Al hacerlo el alumno ejercita habilidades que le permitirán seguir atentamente una clase de cualquier asignatura; y trabajar sólo a la hora de estudiar, contestar una prueba o escribir un trabajo. Quizás lo más importante: ese continuo esfuerzo por interpretar los móviles de los personajes y prever consecuencias que se da en la lectura es análogo al que estamos haciendo casi siempre en la vida de la familia, las amistades y el trabajo. “La ficción es como la tela de una araña, sujeta quizás muy tenuemente, pero incluso entonces siempre sujeta a la vida por los cuatro costados.”<sup>17</sup>

Hirsch argumenta como pedagogo de ahora, siguiendo una idea tradicional, que “los cuentos son mejores maestros que la filosofía o la historia, porque la filosofía enseña a través del aburrido precepto (la instrucción guiada) y la historia enseña través de inciertos ejemplos (el método de los proyectos). El cuento, en cambio, reúne al precepto y al ejemplo, enseñando y deleitando a la vez.”<sup>18</sup> La relación entre la ficción y la ética siempre ha sido compleja. Nunca quizás ha podido separarse del todo el juicio estético del ético, a pesar de que sean diferentes. De una u otra manera una novela, un cuento, un poema, un drama plantean situaciones y decisiones de contenido ético. El sociólogo Peter Berger sostiene que la conciencia moral no se forma a partir de preceptos generales sino que, por el contrario, “nuestro sentido de que debemos actuar de un modo y no de otro se desencadena, por así decirlo, mediante escenas que surgen ante nuestra vista y que conllevan estas implicaciones morales [...]. La conciencia cristiana, en mi opinión, se expresa primordialmente a través de una voz que dice ‘no’ o, de un modo más exacto, que dice: ‘¡mira esta escena: no debería existir!’”<sup>19</sup> Si esto es correcto, la ficción al presentar escenas hipotéticas a la imaginación pone en juego nuestro sentido ético. Las obras de ficción son una suerte de laboratorio para experimentos éticos imaginarios. Rechazamos o aprobamos, comprendemos y sin embargo lamentamos, en fin, es casi imposible seguir un drama sin estar haciendo todo el tiempo juicios

<sup>17</sup> Virginia Woolf, *op.cit.*, p. 43.

<sup>18</sup> E. D. Hirsch, *The Schools We Need*, *op. cit.*, p. 174.

<sup>19</sup> Peter Berger, *Una gloria lejana (A Far Glory)* (Barcelona: Herder, 1994, versión original, de The Free Press, Nueva York, 1992), pp. 245-246.

morales de este tipo. No se trata, por cierto, de que la literatura deba ser edificante ni de que la lectura nos haga más morales. El punto es que la literatura que vale la pena explota emociones que se viven vicariamente a través de los personajes, y estas emociones —principalmente en la tragedia, el temor y la compasión, según Aristóteles— se dan en situaciones que inevitablemente tienen una carga ética. Eso les da su grandeza, sin ello no hay, de verdad, drama. Por alguna razón las obras que funcionan literariamente son aquellas donde nuestra sensibilidad y nuestro criterio moral se ponen a prueba.

Releo estas líneas y no puedo negar que no me siento contento. Algo se escapa. Peor: algo se traiciona, quizás. Siento que en algún sentido no soy sincero. ¿Por qué? La verdad es que aunque cada línea de lo escrito estuviera equivocada, incluso entonces seguiría pensando que la literatura debe estar en el corazón del ramo de castellano, lengua y comunicación o como quiera llamárselo. Lo que pasa es que la literatura no vale por sus efectos colaterales en quien lee; vale por sí misma, es de aquellas actividades que hacemos cuando no trabajamos y somos libres. Quiero decir que, tal como oír música, oír o leer cuentos es algo que hacemos por sí mismo; no porque sirva para otra cosa, aunque por cierto también sirve para otras cosas. Pero no son ellas el motivo para querer escuchar un buen cuento. El humor, por ejemplo, una anécdota cómica o un chiste no se quieren oír para conseguir otra cosa.

Lo que debe intentarse entonces es invitar al estudiante a dejarse contagiarse por el mundo de la literatura, es buscar que se familiarice poco a poco con una parte de él y de alguna manera lo haga suyo. Mejor, claro, sería hablar de los mundos de la literatura. Decía Henry James que “la casa de la ficción” tiene “no una ventana sino un millón”... y desde cada una de ellas uno se encuentra con “un instrumento único” que entrega a quien lo emplea “una impresión distinta de todas las demás”<sup>20</sup>.

Entonces de lo que se trata, en el fondo, en el ramo de castellano es de animar a la larga una conversación con los libros, que pasa a través de ellos y que nos reúne para reflexionar y conversar entre nosotros a partir de ellos y porque sí, simplemente porque de eso se trata, y lo demás que se dé por añadidura.

---

<sup>20</sup> Henry James, *Preface to the Portrait of a Lady*.

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA  
EN CHILE Y GRAN BRETAÑA

**David Gallagher**

En las siguientes notas se ha llegado a una apreciación bastante negativa de la enseñanza de castellano y de literatura en Chile, desde I a IV medio. Se han tomado como fuente los libros utilizados y el currículum que estos libros evidencian. Enseguida se ha comparado esta enseñanza con la de Gran Bretaña, en donde el concepto de currículum parece ser mucho más exitoso que el nuestro, y se recomienda su aplicación en Chile. Igual se podría haber hecho una comparación con los conceptos de currículum que hay en Estados Unidos o Francia, fundamentalmente similares a los británicos. Creo que las conclusiones habrían sido esencialmente las mismas.

1. Diagnóstico

Los libros analizados, todos ellos similares en su esencia, parecen basarse en una serie de premisas, en mi opinión cuestionables, sobre cómo se debiera enseñar literatura y castellano. El problema entonces no son tanto los libros mismos sino el concepto de currículum que los inspira. Todos los libros parten de los siguientes supuestos, que me parecen erróneos.

*Es necesario enseñar la literatura en orden cronológico*

Es muy cuestionable esta premisa. La primera exposición que tienen los alumnos de literatura es, de acuerdo con ella, a la que les es por definición menos accesible. ¿Qué sentido tiene leer literatura medieval antes de

---

DAVID GALLAGHER. Ensayista, crítico literario y consultor financiero. Colaborador del *The Wall Street Journal*, de *TLS (The Times Literary Supplement)* y columnista del diario *El Mercurio* de Santiago. Ha sido profesor de literatura en Saint Antony's College, Universidad de Oxford. Autor de numerosos ensayos y de *Modern Latin American Literature* (Oxford University Press, 1973). Miembro del Comité Editorial de la revista *Estudios Públicos* y del Consejo Directivo del Centro de Estudios Públicos.

leer literatura contemporánea? ¿Antes de tener experiencia de lectura, antes siquiera de tener un concepto claro de lo que es la literatura? Sobre todo si, por falta de conocimiento del castellano medieval, la van a leer en “traducciones” como las de Braulio Arenas. El riesgo es que desde el mismo comienzo de la enseñanza se está alienando a los alumnos en cuanto a la literatura, despertando un rechazo que después será difícil remover. ¡Se podría argumentar al contrario que es casi mejor aprender a leer los clásicos en orden cronológico inverso! Lo óptimo en todo caso es comenzar con textos accesibles, sin preocupación por su ubicación cronológica. El orden cronológico se va dando solo y, si se quiere enseñarlo sistemáticamente, es mejor esperar hasta IV medio, una vez que se haya acumulado una vasta experiencia de lectura.

*Es posible enseñar historia literaria antes de que los alumnos  
hayan leído los libros y la poesía que figuran en dicha historia*

Parece haber aquí un error de transposición conceptual desde la enseñanza de la historia propiamente tal. Por cierto, tampoco es necesario o recomendable enseñar historia en orden cronológico: la mejor llave de acceso a la historia para el alumno joven es tal vez el análisis de acontecimientos contemporáneos. Pero fuera de lo contemporáneo, en historia por definición se está enseñando hechos de los que no se tiene experiencia. No es así el caso de la historia literaria, que es árida, impenetrable, exasperante e inútil para un alumno que no ha tenido la experiencia de haber leído un buen número de las novelas, las poesías y las obras de teatro aludidas.

*Es necesario enseñar historia literaria no sólo en orden  
cronológico sino en forma exhaustiva*

Pretender cubrir la historia entera de la literatura en un solo año no sólo tiende a dejar mareado al alumno, llenándole la cabeza de información excesiva, casi toda inútil, que olvidará en poquísimo tiempo, sino que también obliga a una enseñanza simplista, reductiva, propensa a la generalización dudosa que el alumno tiene que aceptar como verdad. Hay una tendencia a explicar épocas o géneros literarios en términos de un número determinado de atributos. Por ejemplo al alumno se le obliga a creer que la Edad Media, o la lírica, tienen en la realidad las tres o cinco características enumeradas sentenciosamente en un libro de texto. Por cierto, en sus defi-

niciones lapidarias, los autores de estos libros de texto no dudan en dejar caer opiniones y prejuicios bastante singulares. Así, según uno de ellos, hacia el siglo III y IV d. C., el “Imperio Romano [...] es una sociedad de consumo que se relaja. Importa tener, en vez de ser; acumular y no perfeccionar la vida”.

*Es posible enseñar teoría literaria a alumnos que no han leído novelas, poesía o teatro*

Un caso obvio de la carreta delante de los bueyes. Duele imaginar lo que pasa en la cabeza de un alumno de I medio obligado a aprender las supuestas “cinco características de la lírica” sin apenas haber leído una poesía y sin haber aprendido a analizarla, a discutirla. Su único recurso es memorizar las “cinco características”, sin preocuparse demasiado de qué significan. En la mayoría de los casos, la memoria apenas sobrevivirá a la prueba. Por cierto, la teoría literaria que traen estos libros no se limita a la simple descripción de un género literario: algunos despliegan la más absurda (y cuestionable) jerga semiótica incluso para alumnos de I medio.

*Tiene sentido leer extractos de obras*

Nada más árido que leer sólo unos extractos del *Poema del Mío Cid*, sólo unas cuantas páginas de *El Quijote* y nada más. Estas invitaciones al picoteo y la pereza se deben en parte a las pretensiones exhaustivas, a la necesidad absurda de cubrirlo todo. Mucho más educativo y más estimulante sería leer cuatro o cinco libros enteros en el año, leerlos y entenderlos, que leer docenas de extractos de libros que el alumno apenas alcanzará a imaginar.

*El desafío al leer los extractos es de mera comprensión*

No hay ningún intento de promover el análisis, el debate, la crítica. Las preguntas que se hacen después del extracto se limitan a ver si el alumno estaba despierto al leerlo. Una típica pregunta: “¿cuál fue la primera agresión de Polifemo hacia los visitantes?” Más educativo y estimulante, más apropiado para mantener al alumno despierto, sería preguntarle por qué Polifemo agredió a los visitantes, qué razón tuvo para hacerlo, qué otras alternativas tenía. Preguntas de este tipo, tendientes a estimular el

análisis, a desarrollar la capacidad para pensar, sirven más que los meros ejercicios de comprensión, incluso para detectar si el alumno retuvo lo que leyó. No es que sea mal ejercicio el de resumir textos, siempre que no sustituya al análisis y que se use más bien para otro objetivo, el de desarrollar la capacidad de síntesis.

*Es apropiado entremezclar el estudio de la gramática con el de la literatura*

En los libros se llega a pedir a los alumnos que den ejemplos de gramática desde los extractos de textos literarios leídos. Es muy probable que al tener que estar alerta a la gramática el alumno se confunda y se desconcierte, que el texto se reduzca a una árida fuente de ejemplos de pronombres demostrativos o adjetivos calificativos, cuando no de significantes o designantes. Mejor estudiar la gramática aparte. Para ilustrarla no es necesario recurrir a una poesía medieval: mejor tal vez un extracto del diario del día en que se da la clase.

*El estudio de la gramática consiste en absorber una prodigiosa nomenclatura*

¿Será necesario en I medio distinguir entre conjunciones copulativas, disyuntivas, adversativas, continuativas, comparativas, finales y consecuenciales o ilativas? Así lo cree uno de los libros estudiados. En general los libros apuntan con exceso a la memorización de categorías y el efecto en el alumno será de rechazo al proceso mismo de categorización. No es que no haya que aprender categorías gramaticales básicas en el colegio, pero conviene ir las absorbiendo con más calma. De otra forma el alumno quedará demasiado confundido como para entender siquiera por qué se categoriza, concentrándose para la prueba en aprender un exceso de categorías sin entender por qué lo hace.

En resumen, los libros estudiados están basados en un concepto árido de currículum, que apunta a la acumulación demasiado exhaustiva de información. Esa información no tendrá utilidad alguna y será rápidamente olvidada. No se enseña a analizar, a apreciar, en el fondo a querer lo que se está aprendiendo. No es sorprendente que una cantidad tan grande de jóvenes salga incluso de la universidad sin hábito de lectura, sin un concepto claro de lo que es la literatura, sin interés por ella y, lo que es increíble, sin

capacidad para escribir su propio idioma. Juzgando por los resultados, es obvio que ha fracasado el concepto de currículum de castellano que se usa en Chile y que se evidencia en estos libros de texto.

## 2. Comparación con el sistema inglés

El sistema de educación está en crisis en Inglaterra como en todo el mundo. La crisis, como en muchas otras partes, radica en la enorme diferencia de calidad entre los colegios que atienden a los estratos menos privilegiados (el 20% más pobre de la población) y los colegios estatales y privados que atienden a los demás. El factor determinante es, muchas veces, el barrio. En barrios pobres hay colegios estatales realmente muy malos, que en algunos casos están produciendo una nueva clase de adolescente con características de *lumpen*, con escasos conocimientos, que al graduarse apenas alcanza a leer los titulares de la prensa amarilla. En cambio en los barrios de clase media los colegios estatales son relativamente buenos. Algunos alcanzan o superan los niveles de excelencia de los mejores colegios privados.

En las observaciones que hago a continuación me baso en mi experiencia en los colegios estatales más buenos y en los colegios privados. Pero mis observaciones pueden ser válidas para Chile, porque no creo que el problema de los colegios malos sea asunto de currículum o de libros de texto, sino del entorno familiar, de la cultura de barrio y de malos profesores.

Mi impresión es que en Inglaterra en la mayoría de los colegios estatales la enseñanza de literatura y de idioma es exitosa. En los colegios estatales de *élite* y en los colegios privados puede llegar a ser notable. En todo caso, los conceptos de currículum que se usan en Inglaterra pueden aplicarse en Chile y podrían ocasionar una significativa mejoría en la enseñanza de castellano.

Las siguientes son las características principales de la enseñanza de inglés (idioma y literatura) en la educación secundaria inglesa. Todas podrían ser aplicadas en Chile.

*La enseñanza de la literatura se centra en cuatro o cinco libros escogidos para ser leídos cada año en profundidad*

El colegio o, para el caso de exámenes nacionales ('O' level y 'A' level), las autoridades pertinentes escojen unos cuantos libros, probable-

mente de distintas épocas, para leer en el año. Por ejemplo, una obra de Shakespeare, una antología de poesía romántica, una novela de Jane Austen y una o dos novelas del siglo veinte. Estos libros son estudiados en profundidad durante el año.

En un buen colegio los alumnos leerán también uno o más libros adicionales de cada autor, o libros de otros autores de la misma época, para comparar. Pongamos el caso de la antología de poesía romántica, que sería un típico libro para I medio: es probable que el profesor induzca a los alumnos a leer a dos o tres poetas con más profundidad —por ejemplo a leer antologías individuales de Coleridge, Keats o Shelley—, dándoles tal vez margen para elegir.

*Se acerca a cada libro con un enfoque múltiple, plurivalente*

Hay análisis de lenguaje, pero no para ilustrar algún punto de gramática, sino para detectar la eficacia del estilo, por ejemplo para establecer si tal o cual metáfora es oportuna, o si es plausible o exagerado el uso de coloquialismos en el diálogo. Hay apreciación puramente estética. Hay discusión sobre lo que el autor pretende comunicar y (sin necesariamente entrar en jerga semiótica) sobre la brecha que puede abrirse entre las intenciones del autor y la realidad de su texto. También entre el texto y “sus” interpretaciones: desde el comienzo se le explicará al alumno que las obras literarias difícilmente se reducen a una sola interpretación. Como parte del estudio, leerá ensayos interpretativos divergentes, y le pedirán que compare las interpretaciones, que escoja entre ellas y ojalá aventure una propia, en un contexto en que se premiará la originalidad, siempre, desde luego, que no sea desorbitada. En todo esto el profesor tendrá su propio punto de vista, pero no lo impondrá, aceptará que haya otros y que no todos los alumnos estén de acuerdo con él. Desde luego esto no significa que todo valga: el profesor tendrá el criterio, el buen sentido para discernir entre discrepancias válidas y aquellas que son el mero producto de la arbitrariedad o la flojera. El profesor no será nunca caprichosamente autoritario —la naturaleza del currículum no lo permite— pero tampoco inducirá a la anarquía. Pero la médula de la enseñanza de la literatura estará en el espíritu de diálogo, de crítica, de análisis con mente abierta, de estímulo a la originalidad, a la creatividad, al “pensamiento lateral” al establecer conexiones entre una obra y otra, o entre las obras, sus protagonistas y las experiencias de vida de los alumnos.



*Enseñar literatura para enseñar a pensar*

Creo que en los colegios de Inglaterra se aprovecha el *status* ontológico especial de la obra literaria, su esencial ambigüedad, la imposibilidad de reducirla a un resumen, justamente para enseñarle a pensar al alumno. En la clase y con cada vez más profundidad, hasta llegar al equivalente de IV medio, se permite que en el estudio de la literatura se entrecrucen varias disciplinas —la psicología, la historia, la filosofía, la lingüística, etc. Sobre todo se enseña a analizar, a desmenuzar un texto, un argumento, un protagonista, con la mente abierta, sin prejuizar el resultado del análisis. Se enseña a no temer los saltos creativos, las hipótesis aventuradas, pero a la vez a ser riguroso en probarlas, en someterlas a las más duras pruebas.

En todo esto la historia literaria, su cronología, como también la teoría literaria, se van dando en el camino, pero siempre a partir del ejemplo concreto, a partir de la novela o poesía individual.

*Enseñar el idioma a través del ensayo*

Desde luego en Inglaterra se enseña gramática. En todas partes del mundo hay que saber la diferencia entre un sustantivo y un verbo. Lo importante es no mezclar las cosas: en Inglaterra no se le pide al alumno que saque ejemplos de adjetivos calificativos de *Hamlet*.

Allá el buen uso del idioma se aprende, sobre todo, con la práctica continua de escribir. Al alumno se le pide constantemente que escriba ensayos, cortos (de una página) o largos (de 10 ó más páginas), en clases de historia, geografía, filosofía, incluso de economía y desde luego en clases de literatura. En clases de inglés como idioma también tendrá que escribir ensayos sobre temas varios, de libre elección o propuestos por el profesor; y se le pedirá también que escriba cuentos.

El uso del lenguaje oral en Inglaterra se desarrolla a través del debate en clase, pero la verdad es que el alumno inglés termina con más talento para escribir que para hablar. Por algo los ingleses, en momentos difíciles, cuando tienen que expresar algo complejo, prefieren recurrir a la palabra escrita.

Cabe señalar que hay un abismo entre la cultura de escribir ensayos sobre un tema, para explorar todas las opciones posibles, y la práctica tan común en Chile de pedirle al alumno que identifique la única opción correcta, marcando un cuadradito.

*La literatura y el mercado laboral*

En Inglaterra, al alumno que estudia literatura se le considera bien preparado para profesiones que en Chile le serían negadas. Los bancos y las empresas lo reclutan con el mismo entusiasmo con que reclutan a un economista o un ingeniero, a veces —pero no siempre— en el entendido que después de un par de años en el trabajo complementa su educación con un master en algo como administración de empresas.

Lo anterior es la prueba de lo buena, lo completa, lo formadora que es una educación literaria en Inglaterra. Lo anterior también permite que el alumno que es bueno para la literatura o la historia en el colegio (y regular para las matemáticas) no sufra el drama de su similar chileno al terminar el colegio y tener que escoger una carrera. Allá la única opción respetable no es, como en Chile, ingresar a derecho. En Inglaterra el alumno sabe que si en la universidad sigue estudiando literatura inglesa o extranjera (o historia, o griego y latín), no perjudicará su futuro. Fácilmente podrá terminar desempeñándose con éxito en el mundo de los negocios. Sabe que le irá bien allí, y si no lo sabe, lo sabe la empresa que lo recluta. Ésta sabe que el estudiante de literatura estará equipado para analizar conflictos humanos que se dan en cualquier negociación, para sopesar pros y contras, costos y beneficios, para dar saltos imaginativos de “pensamiento lateral” que producirán soluciones cuando se cree estar en un callejón sin salida y, finalmente, para vender productos, vistiéndolos del lenguaje, de las metáforas propias del marketing.

Sabe que el estudiante de literatura ha aprendido justamente a aprender, y que por tanto absorberá rápidamente los rasgos esenciales del negocio en particular.

*En Chile: la pérdida de talento*

En Chile da la impresión que se están desperdiciando algunos de los principales talentos del país. Los alumnos que son buenos para castellano no tienen la posibilidad de desarrollar sus aptitudes por la naturaleza estéril del currículum al que están sometidos. Los que por milagro las desarrollan a pesar del colegio, con lecturas propias, no tienen mucho futuro a menos que tengan la singular suerte de convertirse en brillantes novelistas o poetas, o se resignen a ser abogados o profesores de literatura, porque de otra forma nadie los reclutará.

Desde luego hay un círculo vicioso difícil de romper. Los empresarios no reclutan a estudiantes de literatura en parte por ignorancia, pero

también porque la enseñanza de la literatura, del castellano, es muy mala en Chile. Hay un riesgo de que si ésta mejora, todavía será difícil penetrar la ignorancia de los empresarios. Sin embargo, es un riesgo que vale la pena correr. Nada se pierde si se elimina el inútil currículum actual, con sus inútiles libros de texto, porque no sirve para nada. Peor, sirve para desesperar a los alumnos, ahuyentarlos de la literatura o de cualquier lectura, frustrando su imaginación, privándolos de la oportunidad de expresarse, negándoles la riqueza interior que por toda una vida les podría haber depurado una sensibilidad literaria.

TEXTOS DE LENGUAJE:  
SU PAPEL Y TENDENCIAS ACTUALES

**Andrew Inglis**

1. Introducción

En este informe me referiré a algunos de los procedimientos relativos a la selección, adaptación y creación de libros de texto, haciendo especial hincapié en la evaluación, la adaptación y el empleo de materiales elaborados con fines comerciales. Los textos de estudio son, sin duda, factor importante de un currículum y generalmente constituyen su aspecto más destacado. Mientras que los programas de curso definen las metas y objetivos del contenido lingüístico, los textos ponen en práctica estas especificaciones. Sirven de guía para que los profesores determinen el grado de profundidad con que requieren tratar un tema y definen los objetivos del programa, así como las funciones de maestros y alumnos en el proceso educacional. Algunos sostendrán que están destinados únicamente a profesores sin experiencia o mal capacitados y otros llegarán incluso a afirmar que su objetivo es reemplazar completamente al maestro. Lo cierto es que los mejores libros de texto, si se emplean adecuadamente, pueden transformarse en una herramienta de desarrollo muy útil. En las investigaciones

---

ANDREW INGLIS. Licenciado en Estudios Religiosos por la Universidad de Newcastle upon Tyne. Ha sido profesor de inglés en el Colegio Trebishawn, Inglaterra y en el Colegio Redland en Santiago. Actualmente es profesor de latín, estudios religiosos y geografía en Ludgrove Boys Preparatory School, Inglaterra.

sobre los factores que contribuyen a aumentar el rendimiento escolar se asigna una enorme importancia a los textos de estudio.

Uno de los problemas con que se enfrentan los profesores es que frecuentemente las decisiones sobre el contenido de los cursos no las adoptan ellos sino una autoridad superior. Es evidente que en una gran institución será necesario mantener cierto grado de uniformidad en el tipo de enseñanza impartida en todos los cursos de un mismo nivel, de modo que previamente será preciso adoptar una decisión sobre el programa de curso y los textos de estudio que se utilizarán, lo cual suele obligar a los maestros a modificar el estilo de enseñanza al que estaban habituados y, por consiguiente, el contenido del curso.

En muchos colegios el programa de curso adquiere la forma de un texto de estudio principal de uso obligatorio. El profesor se ve forzado a cubrir cierto número de unidades del libro dentro de un determinado plazo. A menudo se proporcionan materiales y libros adicionales que los maestros pueden usar como complemento del material didáctico ya existente. Incluso el programa de un curso que no esté vinculado con un libro de texto específico, generalmente incluirá una lista de asignaturas centrales que se presume serán nuevas para los alumnos, por lo que deberían serles presentadas según el orden establecido en el programa.

El uso de textos de estudio supone ventajas tanto para los profesores como para los alumnos. Un texto apropiado deberá contener material interesante y actualizado; deberá entregar una sucesión razonable de áreas de estudio y en algunos casos resumir las materias estudiadas, para que los alumnos puedan revisar los diversos temas en que han estado trabajando. Los textos de idioma pueden graduar sistemáticamente el caudal de nuevo vocabulario presentado a los alumnos. Del mismo modo, un buen texto de estudio permite que el profesor se evite la tarea de idear materiales originales para cada clase. Aunque no se debería depender exclusivamente de él, el libro de texto permite aliviar en algún grado la presión que debe soportar un profesor atareado que dicta varias clases.

Sin embargo, por diversas razones los textos de estudio pueden producir también un efecto adverso en la enseñanza. Por ejemplo, tienden a concentrarse en la introducción de nuevos términos y en controlar el trabajo, de modo que un profesor que se fía demasiado del libro no será capaz de ofrecer el suficiente grado de libertad para practicar y el libro tampoco se adecuará al curso específico que se está dictando. Asimismo, los textos de estudio se ciñen generalmente al mismo formato de un capítulo a otro, y si el libro es parte de una serie de cinco, los alumnos tendrán que estudiar la unidad de la misma manera durante un período bastante largo. Lo anterior

tiene un aspecto positivo porque la similitud del formato es tal que resulta más fácil familiarizarse con él. No obstante, puede tornarse rígido y tedioso para el alumno y, por ende, más difícil de enseñar y de presentarlo de manera interesante. Prácticamente todos los libros de texto para enseñanza de idiomas comienzan por presentar un nuevo lenguaje, y luego viene una secuencia de práctica en que se combinan el lenguaje antiguo y el nuevo. Comúnmente en la secuencia se incluye un ejercicio que consiste en leer y escuchar, y cada unidad se presenta en términos muy similares a los de las que la anteceden y la suceden.

Muchos libros parecen haber sido concebidos para profesores privilegiados de colegios privilegiados, donde las salas de clases son amplias, el presupuesto ilimitado y los cursos pequeños. Desgraciadamente la mayoría de los maestros no son tan afortunados. El común de los docentes no disponen del tiempo suficiente para emprender rutinas complicadas que requieren mucha dedicación, ni tampoco para lidiar con largos libros de texto llenos de jerga complicada.

Los profesores que sí disponen de algo de tiempo pueden permitirse escoger el material que desean utilizar y saltarse partes del capítulo que consideren inapropiadas para sus alumnos. Sin embargo, como ya se ha señalado, la mayoría de los docentes están sometidos a una gran presión porque necesitan completar el programa de curso dentro de un plazo determinado, y además dictan varios cursos. Asimismo, muchos colegios consideran el libro de texto no sólo como un auxiliar en la enseñanza del contenido programático sino además como un programa de estudios completo al cual es preciso ceñirse estrictamente.

A mi juicio la situación anterior no favorece ni a los alumnos ni a los profesores. Si un texto es usado en exceso y en cada capítulo se repite constantemente la misma secuencia, puede resultar tedioso para maestros y estudiantes porque se encontrarán realizando una y otra vez el mismo tipo de actividades. Por bueno que sea el texto, es probable que en esas circunstancias los alumnos sientan que el aprendizaje del idioma se transforma en una práctica rutinaria y menos motivante. Otro problema necesario de abordar es el hecho de que los libros de texto no hayan sido escritos para el curso específico de cada profesor. Si bien la mayoría han sido concebidos para satisfacer las necesidades del alumnado "en general", cada grupo de estudiantes es único (y distinto de cualquier otro), de modo que los maestros deben estar preparados para adaptar el libro que están empleando a las necesidades de sus propios alumnos.

No estoy sugiriendo que los textos de estudio sean una herramienta didáctica destructiva, sólo que si se los emplea inadecuadamente, los alum-

nos no realizarán el tipo de progreso que requiere el programa de curso. El caso es que los libros de texto son elaborados generalmente por profesores y escritores que cuentan con vastos conocimientos, experiencia y aptitudes. Cada vez más los autores de textos de estudio están respondiendo a los tipos de inquietudes que mencioné antes y procuran mejorar sus materiales dotándolos de flexibilidad y equilibrio. Con todo, últimamente las editoriales están tratando de vender sus libros, lo cual se ha convertido en el centro de una controversia relacionada con el uso de libros de textos como un producto comercial. Las editoriales comerciales destinan mucho tiempo, esfuerzo y dinero a promocionar sus libros y a conseguir contratos. Los colegios suelen verse inundados de representantes de casas editoras que los visitan para exhibir nuevos textos coloridos y llamativos que en definitiva contienen muy pocos elementos adecuados para sus alumnos. Muchos se ven compelidos a adoptar una rápida decisión que, por ende, resulta ser la menos conveniente.

Hay tal cantidad y variedad de textos de estudio que las generalizaciones sobre ellos rara vez son exactas. Es así como cada persona los clasifica de distinta manera. En el último tiempo los libros de texto han sido divididos en dos categorías muy diferentes: tradicionales y comunicativos. Cabe agregar que a veces no es posible situar un libro en forma concluyente en una u otra categoría y que el término "tradicional" no se refiere a la fecha en que fue publicado sino a su estilo.

#### *Textos tradicionales*

En el libro de texto tradicional se enseña el lenguaje como si se tratara de un sistema rígido. Una vez que los alumnos han aprendido el sistema, entonces se encuentran en condiciones de emplear el lenguaje como les plazca fuera de la sala de clases. La gran ventaja que los textos tradicionales ofrecen a los profesores es su facilidad de uso, debido a que aplican un enfoque sistemático y regularizado. Tienden a concentrarse en las formas o patrones del lenguaje (gramática) antes que en las tareas que realizamos al emplearlo (las funciones comunicativas del lenguaje); contienen más actividades de lecto-escritura; subrayan la importancia de la precisión y del apego al programa de curso y a los profesores les gusta trabajar con ellos debido a su fácil uso. Aun así, por mucho que un alumno conozca una lengua y su gramática, no es capaz de usarla para comunicarse. En consecuencia, el desafío para el maestro consiste no sólo en usar el libro de texto para que los alumnos aprendan la forma de una lengua sino además para enseñarles a comunicarse mediante ella.

*Textos comunicativos*

En los libros de texto comunicativos, por otra parte, se intenta crear oportunidades para que los alumnos practiquen el tipo de lenguaje que usarían en la vida real fuera de las aulas. Ellos procuran despertar la conciencia comunicativa de los alumnos y proporcionar oportunidades para simular y ensayar situaciones comunicativas con las que podrían verse enfrentados. (Por eso resulta particularmente importante que estos libros incluyan trozos de lectura adecuados y de actualidad.) Los textos de estudio comunicativos tienen por lo general las siguientes características:

- a) procuran poner énfasis en las cosas que la gente hace empleando el lenguaje, no sólo en su forma;
- b) se basan en gran medida en las actividades y ponen de relieve las habilidades en el uso del lenguaje;
- c) mantienen un sólido equilibrio entre las cuatro competencias lingüísticas (leer, escribir, escuchar, hablar), con especial énfasis en las dos últimas;
- d) contienen actividades auténticas de la vida real e instan a los alumnos a usar el lenguaje cotidiano;
- e) se hace particular hincapié en el trabajo grupal y en parejas para simular las situaciones cotidianas;
- f) se recalcan la precisión y la fluidez.

Se ha generado un amplio debate respecto de la necesidad de que hoy en día los alumnos estudien las obras de autores clásicos, ya sean poetas o prosistas. Por una parte, los investigadores y autores de textos de estudio están intentando proporcionar materiales más comunicativos y progresistas, y por otra aún se sostiene que es necesario seguir publicando textos de lectura más tradicionales. Deberían existir vínculos adecuados entre las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los alumnos en las aulas y los usos que se le darán al lenguaje. Sin embargo, hay pocas dudas respecto del valor de los escritores clásicos como Shakespeare, Milton y Chaucer.

Se han elaborado numerosas listas de referencia para determinar si un libro es comunicativo o no, pero la de Grant (1987) parece ser la más minuciosa:

1. ¿Es el lenguaje (hablado o escrito) poco natural? Por ejemplo, ¿los diálogos están escritos en “jerga de textos de estudio” o suenan

- como algo real? ¿Todos los textos de estudio parecen artificiales o acaso algunos de ellos constituyen al menos ejemplos reales de comunicación escrita?
2. ¿Son todos los ejercicios de lenguaje meras actividades propias de libros de texto del tipo que nadie realiza en la vida real? ¿O acaso es probable que muchas de las actividades ocurran en la vida real?
  3. ¿Se limitan las actividades a recalcar la precisión (especialmente la precisión escrita) en lugar de la fluidez del lenguaje? Por ejemplo, ¿están la mayoría de las actividades estrictamente controladas por el maestro, para asegurarse de que los estudiantes no cometan errores? O bien, ¿existe el suficiente grado de práctica de la fluidez, por ejemplo mediante diálogos entre los estudiantes ya sea en grupos o en parejas? Cabe hacer notar que una vez que alentamos a nuestros alumnos para que intenten comunicarse (para que digan lo que realmente quieren decir) existe el riesgo de que cometan errores. Si algunas de las actividades incluidas en el libro tienen en cuenta este riesgo, entonces se trata de un texto comunicativo.
  4. En el curso ¿se hace hincapié en el estudio o en la práctica? Por ejemplo, ¿se dedica en él tanto tiempo al estudio de formas idiomáticas, tales como tiempos verbales, de modo que los alumnos no disponen de suficiente tiempo para aplicarlas?

Grant continúa señalando que si la respuesta a estas interrogantes es afirmativa, entonces ha llegado el momento de escoger un nuevo libro de texto, o de adoptar un nuevo enfoque. Lo que importa no es necesariamente el tipo de texto sino la manera como se usa.

#### *Evaluación de libros de texto*

Cuando se seleccionan materiales, en especial libros de texto, es importante verificar que se ajusten a las metas y los objetivos del programa de curso, y además asegurarse de que se adecuen a las actitudes, creencias y preferencias de los estudiantes. Sheldon (1988) ofrece una larga lista de preguntas que ayudan a seleccionar los materiales didácticos. Él piensa que deberían evaluarse en función de su fundamentación, accesibilidad, presentación y facilidad de uso. La lista de referencia de Breen y Candlin induce al profesor a adoptar una postura crítica frente a los objetivos, la conveniencia y la utilidad de los materiales. Littlejohn y Windeatt (1989) estiman que los materiales pueden evaluarse desde seis perspectivas distintas:



1. Los conocimientos generales o sobre un tema en particular contenidos en los materiales.
2. Puntos de vista sobre la naturaleza del conocimiento y su adquisición.
3. Puntos de vista sobre la naturaleza del aprendizaje de idiomas.
4. Relaciones de función implícitas en los materiales.
5. Oportunidades para el desarrollo de capacidades cognitivas.
6. Valores y actitudes inherentes a los materiales.

Aun cuando las listas de referencia de Sheldon, Littlejohn y Windeatt son valiosas, las preguntas sobre fundamentación, disponibilidad, presentación y conveniencia se refieren a aspectos ajenos a la sala de clases. Cualquier evaluación realista de los libros de texto debe basarse en evidencias de su uso real en las aulas. Si bien podemos intentar juzgar profesionalmente la calidad de un texto de estudio, resulta imperioso reunir datos de situaciones auténticas y propias de la sala de clases. Pese a lo anterior, pienso que el método Grant para evaluación de libros de texto es tal vez el más viable. Él considera que un texto de estudio debería usarse como catalizador en el aula, por lo que acuñó acertadamente las siglas CATALISTA para incluir las preguntas que deben formularse cuando hay que determinar si un libro de texto es adecuado para su uso en la sala de clases:

- ¿Comunicativo? ¿Es el libro de texto comunicativo? ¿Serán capaces los alumnos de usar el lenguaje para comunicarse como resultado del uso del libro? Muchos maestros consideran que ésta es una pregunta fundamental.
- ¿Objetivos? ¿Concuerdan sus contenidos con nuestras metas y nuestros objetivos? Éstos pueden ser dictados por las autoridades o concebidos por nosotros.
- ¿Fácil de enseñar? ¿Parece el curso fácil de enseñar? ¿Parece razonablemente fácil de impartir, bien organizado? ¿Permite progresar fácilmente?
- ¿Se dispone de elementos adicionales? ¿Existe algún “agregado” útil, esto es, materiales complementarios como libros para el profesor, cintas, cuadernos de ejercicios, etc.? Si es así, ¿están disponibles?
- ¿Nivel? ¿El nivel parece razonable?
- ¿Su impresión? ¿Cuál es su impresión general del curso?
- ¿Interés de los alumnos? ¿Es probable que sus alumnos encuentren interesante el libro?

- ¿Probado y ensayado? ¿El curso ha sido probado y ensayado en salas de clase reales? ¿Dónde? ¿Quiénes? ¿Cuáles fueron los resultados? ¿Cómo lo sabe?

Al emplear estas preguntas, un colegio o una institución estará en condiciones de decidir si usar o no un determinado libro de texto. Si la respuesta a cualquiera de esas interrogantes es “no”, entonces probablemente los materiales no son adecuados para sus alumnos.

Pocos se atreverán a sostener que la calidad de los actuales textos de estudio está mejorando constantemente y que las investigaciones son de mayor profundidad y alcance. Sin embargo, aún persisten una serie de inquietudes. En primer lugar, los actuales libros de texto suelen contener tal plétora de actividades que se tornan confusos tanto para el que enseña como para el que aprende. En segundo lugar, la gente está preocupada por el hecho de que pocos textos de estudio ofrecen la oportunidad de establecer una verdadera comunicación con un objetivo “real”. De hecho hay dudas de que algún material publicado pueda proporcionar esa oportunidad. En tercer lugar, existe un amplio debate acerca de la selección de textos de lectura y el lugar que ocupa la literatura en las aulas modernas. Pese a que las maneras de integrar la literatura en los libros de texto se han tornado más complejas, algunos especialistas opinan que la literatura clásica ya no reviste la misma importancia hoy en día en los colegios, y que los alumnos se verían más favorecidos si se estudiaran textos contemporáneos más actuales. (Más adelante me referiré en detalle a este aspecto.)

Hay tres maneras de integrar un texto en un libro de estudio. La primera se relaciona con el concepto de tema. Las unidades de trabajo se organizan en torno a temas que reflejan las necesidades de los estudiantes y les otorgan coherencia a dichas unidades. Ellas pueden incluir temas tales como geografía, ciencias, salud, oficios, medios de difusión, fauna silvestre y el mundo natural. La segunda solución se refiere a un tipo de texto. En este caso las unidades se basan en “narraciones” o “descripciones”, y los estudiantes aprenden la estructura genérica de estos tipos de texto al igual que su valor lingüístico. Una de las principales ventajas de los textos auténticos es que reflejan el tipo de lenguaje con que los estudiantes se encontrarán fuera de la sala de clases. El concepto final es la idea de un relato continuo. Esta idea ha prevalecido en la mayoría de los textos de estudio publicados recientemente. Una serial narrativa es presentada por episodios. Este método tiene la ventaja de que tanto los alumnos como los maestros puedan llegar a acostumbrarse a un estilo de escritura y familiarizarse con los personajes, lo que facilita la comprensión y permite progresar más

rápido. No obstante, los libros de texto cambian, lo mismo que las posturas frente a ellos, y a menos que vayan a permanecer en los programas de un colegio durante un período prolongado, no deberían emplearse. Asimismo, creo que sería preciso poner a los niños en contacto con una amplia variedad de autores y no con un determinado tipo de texto simulado que seguramente les proporcionará una visión estrecha y poco realista de la literatura.

Hay pocas dudas de que los textos de estudio sean un factor importante en un currículum, y si se emplean en la forma correcta pueden transformarse en una herramienta esencial para el desarrollo y la formación del alumno. A decir verdad, suelen constituir el elemento más tangible y visible de la pedagogía. Mientras que gran parte de las investigaciones han sido realizadas fuera de las aulas por medio de listas de referencia y preguntas evaluativas, estimo que su potencial (o la falta del mismo) sólo puede apreciarse en relación con estudios realizados en aulas reales y con alumnos reales.

## 2. ¿Cumple actualmente la literatura alguna función en los colegios?

Durante los últimos años se ha instado a cuestionar la función de la literatura en los colegios modernos. Se cree que las personas que estudian literatura están perdiendo contacto con el mundo real, que están perdiendo su sentido de discriminación y sacrificando su capacidad para desempeñarse como seres progresistas. Se sostiene que los lectores de alguna manera se están evadiendo o retirando de la realidad. Como señala George Orwell en *Riding Down from Bangor*:

Los libros que leemos durante la niñez y tal vez la mayoría de los libros malos y no tan malos, crean en nuestra mente una suerte de falso mapa del mundo, una serie de países fantásticos en los cuales podemos refugiarnos por el resto de nuestra vida.

Se trata de un poderoso argumento acerca de la importancia capital que tiene la literatura en la vida de los niños y de la necesidad de seguir poniendo a nuestros alumnos en contacto con esos mapas del mundo, sumergiéndolos en buenos relatos. La literatura nos muestra que considerar que unos pocos textos escogidos representan el panorama completo de lo que es la vida, es estrecho y simplista. De igual manera, el hecho de recomendar la lectura de un trozo de la obra de un autor le confiere a éste

el derecho de ocupar un lugar de privilegio entre los “grandes” escritores, y además implica que la novela o el poema de alguna manera serán adecuados (o incluso resultarán beneficiosos) para los niños de 14 años. Existe la idea de que de algún modo la literatura puede alimentar la mente de nuestros díscolos jóvenes con una dieta a base de Dickens, Chaucer, Wordsworth, etc. Se trata, por cierto, de una visión muy simplista y escéptica de la literatura, aunque en ella efectivamente se reitera una idea importante según la cual las obras literarias no pueden obrar milagros, y no basta con colocarlas bajo las narices de nuestros niños para transformar en algún grado su percepción de la vida, sus creencias o sus actitudes. De un modo bastante similar a como ocurre con los textos de estudio, si las obras literarias se presentan en forma objetiva y realista, deberían proporcionar la fibra moral y el legado cultural que cada niño merece.

El lenguaje y la literatura se encuentran estrechamente interrelacionados y se influyen mutuamente. Sin embargo, cada uno cuenta con su propia identidad y es deber del profesor darles a los niños la oportunidad de leer literatura mientras asisten al colegio. Cuando egresen podrán decidir por sí mismos si desean continuar leyendo obras literarias, pero concuerdo con Sydney Bolt cuando afirma que:

Una de las promesas más atractivas [...] del actual énfasis en la experiencia propia del alumno como punto de partida de una lección de inglés es que puede dar lugar a que la verdadera crítica sea introducida en muchas aulas por primera vez. Sin embargo, si lo anterior llegara a ocurrir es preciso que haya lecciones específicamente destinadas a la literatura y no abiertas a la experiencia en general, lecciones en que la única experiencia analizada sea la experiencia de un texto [...]. La crítica literaria no puede comenzar en una etapa demasiado temprana, a menos que con el término crítica nos refiramos a la descripción veraz de nuestra experiencia de los libros [...]. En realidad, la lectura en su sentido más amplio resulta imposible sin la crítica.

Lo anterior no quiere decir que no debería leerse literatura en las clases de idioma, sino que en ocasiones es preciso apreciarla independientemente. Con el fin de desarrollar sus aptitudes lingüísticas, un alumno necesita leer literatura de distintos tipos, escucharla y hablar sobre ella o en torno a ella. Es más, no sólo necesita leer literatura sino también una variedad de obras no literarias. Como señaló Peter Doughty:

Parece haber una clara relación entre la lectura de la prosa en que se exponen ideas y argumentos de adultos y la capacidad de manejar

en la propia escritura estas variedades de inglés escrito. Ello sugiere que incentivar la lectura de todo tipo de libros puede ser un sistema mucho más eficaz para abordar el problema de la competencia limitada en el manejo del inglés escrito que cualquier método directo basado en ejercicios gramaticales, una idea que sería confirmada por la intuición de muchos profesores experimentados. Con todo, la orientación del maestro será necesaria porque no basta con leer en forma continua, o leer textos que a juicio del profesor de inglés son de calidad admirable. Lo que se requiere es una variedad suficientemente amplia de textos que pongan al alumno en contacto con el lenguaje del argumento y la exposición racionales, como el que emplean los adultos en los libros para adultos, y que no se encuentra en los textos escolares.

Me parece que si la literatura representa sólo una parte de una “variedad de textos”, entonces merece que se le preste total atención como un área independiente, mientras que las lecciones de idioma pueden y deben ser consideradas en conjunto con la literatura.

Generalmente la mejor manera de presentar la literatura es mediante un tema o tópico. De pronto, allí donde la literatura carecía previamente de toda importancia puede despertarse la imaginación de los alumnos si se establece una relación con un tema que les concierne a ellos y a su vida. Las que antes eran palabras frías y sin sentido en una página de aspecto intimidante, súbitamente cobran vida en sus mentes. Una vez que se logra esta “fascinación” inicial, el profesor debe, posteriormente, permitir que los alumnos exploren a fondo este mundo imaginativo creado en el poema, el cuento o la novela. Lo anterior no conduce necesariamente al escapismo mencionado por Orwell, sino que antes bien proporciona a los niños la oportunidad de ampliar los horizontes de su imaginación y enriquecer su vocabulario.

Por consiguiente, en la actualidad la literatura debería ocupar un sitio de privilegio en las aulas. A mi juicio, sería preciso reservar tiempo para la lectura de poemas, obras dramáticas, cuentos y novelas. Ello dará lugar a interesantes debates que deberían mantener la escritura como tema central y no derivar en discusiones generales en que se pierda el verdadero sentido del análisis. Por cierto que tal como una lección orientada hacia la literatura será útil en el aprendizaje del idioma, una lección de idioma probablemente despertará un interés por la literatura. Empero, un profesor debería advertir hacia dónde está orientada una lección. Para ilustrar esta situación se ha empleado una analogía propia de la navegación: cuando navegamos sabemos hacia dónde queremos dirigirnos, pero debemos tener en cuenta el viento y las corrientes, y además no siempre podremos seguir

una ruta directa hasta nuestro objetivo; sin embargo, tras enmendar el rumbo una y otra vez avanzamos gradualmente hacia el destino proyectado.

El lugar de la literatura en la sala de clases moderna depende en gran medida del maestro y del grado de interés que sea capaz de despertar. Si surge una motivación en los alumnos, aumentarán las probabilidades de que lean más obras literarias en su totalidad y no sólo por fragmentos. Existe, eso sí, el peligro de perder contacto con el mundo real, pero creo que al estudiar literatura nuestros niños pueden integrar en su propia vida los temas que surgen de aquélla y así beneficiarse de su indudable riqueza y calidad.

CONSTRUCTORES DEL AFUERA Y MORADORAS DEL INTERIOR.  
REPRESENTACIONES DE LO MASCULINO Y DE LO FEMENINO  
EN LIBROS ESCOLARES CHILENOS

UNA MIRADA DESDE LA ANTROPOLOGÍA  
DEL GÉNERO A LOS TEXTOS DE CASTELLANO DE ENSEÑANZA BÁSICA

**Sonia Montecino**

*La escuela debería preocuparse de dar el santo apetito de la cultura... Si dejase las facultades frescas y si hincase en el niño la curiosidad del mundo, le serían perdonados los huecos, a veces abismales, que olvida. Pero la escuela, la de hoy, entrega almas sin frescura, agobiadas por un cansancio inútil. Quiere anticipar en el niño el interés intelectual, dándole ideas antes que sensaciones y sentimientos.*

*Le hace, en la Gramática, el hastío de la lengua; en la Geografía, le diseña la tierra; en las Ciencias Naturales, clasifica antes de entregar la alegría de lo vivo; en la Historia, en vez de cultivar la crítica, forma los dogmas históricos, los muy burdos dogmas históricos.*

Gabriela Mistral, en *Divulgación de principios de las escuelas nuevas*,  
junio de 1925.

---

SONIA MONTECINO. Licenciada en antropología, Universidad de Chile. Profesora del Departamento de Antropología y coordinadora del Programa Interdisciplinario de Estudios de Género de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

## 1. Escuela y continuidad cultural

No nos cabe duda de que esta cita que Gabriela Mistral escribió a comienzos del siglo XX sigue siendo válida en los albores del siglo XXI y anticipa un problema que hoy vemos con preocupación: ¿cómo hacer para transmitir el conocimiento sin eliminar la frescura del alma, sin agobiarla? Y si pensamos en las encrucijadas actuales de nuestro país, nos surge una nueva pregunta: ¿cómo entregar herramientas claves para la vida de las nuevas generaciones? Cuando decimos herramientas claves nos estamos refiriendo a los elementos fundamentales para el desarrollo de las habilidades culturales que ayudarán a los sujetos a vivir en el mundo de manera digna.

No es banal preocuparse por el modo en que los conocimientos son socializados, por los métodos y estilos pedagógicos, así como por el conjunto de prácticas docentes que conducen a una determinada manera de enseñar. Parafraseando de nuevo a Gabriela Mistral podríamos decir que “Es un vacío intolerable el de la instrucción que antes de dar conocimientos, no enseña métodos para estudiar”<sup>1</sup>.

Desde una mirada antropológica se observa que cuando se pone en acción el complejo proceso de enseñanza se está poniendo en juego no sólo la adquisición de determinados hábitos y destrezas sino, y básicamente, una manera de enseñar a habitar el mundo, es decir una forma de pensar, de representar, de sentir, de conducirse, de accionar en el mundo.

La familia y la escuela son los espacios principales en donde aprendemos los sistemas de valores y de símbolos sociales y, por supuesto, de conductas asociados a éstos, que conforman las características de una cultura determinada, de la cultura que nos ha tocado vivir. Pero generalmente en la escuela —a diferencia de lo que ocurre en muchas de las familias de nuestros países latinoamericanos— hay otros elementos que inciden en la socialización de esos conjuntos valóricos: uno de ellos son los libros escolares. Si en la familia la oralidad y la imitación son los medios privilegiados por los cuales se entrena a los sujetos en el conocimiento de su cultura, en la escuela esos elementos van de la mano con la escritura y la lectura.

## 2. Breve mirada hacia los libros escolares:

La relación entre texto y cultura

Podemos apreciar, por lo expuesto en el punto anterior, que el libro escolar en nuestro medio es una de las fuentes relevantes de adquisición de

---

<sup>1</sup> Gabriela Mistral, *Pensamientos pedagógicos* (Santiago, 1923).

sentidos culturales; por ello se torna importante interrogarse por las formas en que en esos libros se enseña el mundo y cuáles son los contenidos que se privilegian para enseñar la cultura. También, ya a mediados de siglo, la Mistral había hecho un diagnóstico sobre los textos escolares diciendo: "Se siente en los maestros nuevos una acción violenta contra el libro de texto, por amojamado y antidinámico. El niño lo lee con fastidio, dicen: escrito en definiciones y fórmulas, casi es la segmentación del código: no le punza la imaginación, no le da impulso de búsqueda ni le ofrece goce"<sup>2</sup>.

Pareciera ser que muchos de los elementos detectados por la Mistral se han ido reproduciendo en los textos a lo largo del tiempo: así, a través del estudio realizado por la Comisión de Castellano del Centro de Estudios Públicos\* vemos que aún en la enseñanza de la ortografía se hace más énfasis en las reglas y definiciones que en la ejercitación; en la gramática el acento se pone más en lo teórico y descriptivo sin relacionarla con la escritura y la expresión oral (por ello se enseña más a clasificar palabras o a analizar los componentes de oraciones que a aprender a formarlas). Lo mismo podemos decir respecto de las lecturas: pareciera ser que ellas son escasas y no acertadamente seleccionadas como para producir en los/as alumnos/as ese goce del que habla la Mistral, ese simple placer de leer por leer y secundariamente porque ello nos "sirve para". Por otro lado, los textos en general entregan poco espacio a actividades que desarrollen la oralidad, la comunicación interpersonal y la grupal necesarias para desarrollar la capacidad de hablar, pero también de escuchar. Igual cosa podemos detectar en cuanto a escritura: se favorecen más los aspectos normativos de la redacción que el enseñar el desarrollo de la escritura con todos los procedimientos de razonamiento y lógica que ella supone.

Tal vez, este somero diagnóstico pueda sintetizarse magníficamente en la cita que ya expusimos respecto a ese enfoque de la enseñanza que, más que priorizar procesos y entrega de métodos para aprender, se asienta en la entrega de normas y clasificaciones que sólo esterilizan la imaginación y la emoción, el gusto por conocer. De allí, entonces, que esa manera de habitar el mundo, de darnos cultura, de los textos escolares incida en una actitud frente al mundo (privilegio de lo fácil, apatía por leer y escribir y los resultados de la Prueba de Aptitud Académica y del Simce que ya expusimos).

<sup>2</sup> Gabriela Mistral, *Magisterio y niño* (Santiago: Editorial Andres Bello, 1977).

\* Véase el informe final de la comisión de castellano en Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine, *El futuro en riesgo: Nuestros textos escolares* (Santiago: Centro de Estudios Públicos, 1997). Una reseña de las conclusiones de la comisión aparece en el documento de Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine, "El futuro en riesgo: Nuestros textos escolares", que se incluye en esta edición de *Estudios Públicos*.



Quisiera, también, referirme a otro aspecto que es antropológicamente importante: en los textos escolares hay una serie de elementos que inciden en la *configuración de las identidades personales y colectivas*. Esta influencia está dada por el carácter significante de sus contenidos, pero muy específicamente porque el proceso de la lectura y de su comprensión es antes que nada una experiencia afectiva, emocional. Un estudio realizado en Argentina sostiene que: "... desde la perspectiva de los niños, su contacto con los libros de lectura (especialmente en los primeros grados de la escuela primaria) se da en un clima fuertemente teñido de emocionalidad, lo que, en el contexto del aprendizaje, normalmente produce efectos especialmente duraderos"<sup>4</sup>.

Al respecto, Umberto Eco, en una introducción a los libros de lectura de la escuela primaria italiana, expresa lo que nos ocurre cuando nuestros hijos se enfrentan con estos textos: "Educados nosotros mismos con libros análogos, con la memoria aún llena de recuerdos necesariamente queridos y tiernos ligados a las ilustraciones y a las frases de aquellas páginas, nos resulta difícil hacer un proceso al libro de lectura porque implica un esfuerzo de extrañamiento: exige leer y releer una página en la que se difunden ideas que estamos habituados a considerar 'normales' y 'buenas' y que nos preguntemos: ¿pero es verdaderamente así? condicionados como estamos por nuestros antiguos libros de lectura, leer los nuevos significa tener la capacidad y el coraje de decir: 'el Rey está desnudo' "<sup>5</sup>.

Aun cuando hacer ese "proceso" a los libros escolares es complejo (sobre todo por la gran cantidad de variables analíticas por considerar), sí podemos exigirles —e interrogarles desde— algunas mínimas perspectivas contemporáneas que permitan ayudar a superar los actuales problemas que enfrentan los/as alumnos/as de nuestro país —en este caso, referido a la materia de Castellano que nos ocupa. Así, un primer punto está relacionado con el proceso mismo de aprendizaje, en donde aparece cada vez más recomendable "enseñar a pensar", enseñar métodos para aprender caminos que nos lleven a "conocer"<sup>6</sup>.

Otro aspecto, y de no menor importancia que el anterior, toca a las cosmovisiones que los textos entregan y que se vincula con el tema del respeto a las diversidades. Nuestra época presenta la singularidad de tender hacia una homogeneidad —respecto al consumo, por ejemplo—, pero al mismo tiempo es el minuto de la aparición de particularidades culturales y

<sup>4</sup> Nos referimos al libro de Catalina Wainerman y Rebeca Barck, *Sexismo en los libros de lectura* (Buenos Aires: Ediciones Ideas, 1987).

<sup>5</sup> C. Wainerman y R. Barck, *op. cit.*, p. 123.

<sup>6</sup> Cf. el informe de la comisión de castellano ya citado.

de luchas porque las mismas convivan de manera igualitaria en las sociedades. La aceptación de las diversidades se torna así un imperativo, imperativo de justicia, democracia y de derechos humanos. Por ello, podríamos preguntar a nuestros textos escolares cómo incluyen en sus contenidos y metodologías a esas diversidades. Sin ir muy lejos, en nuestro país existen minorías étnicas, ya sea en el área rural o en el área urbana, que anhelan conservar ciertos elementos que las diferencian, pero también requieren ser valoradas y asumidas por el resto. Generalmente se hace tabla rasa de esas diferencias o se las exalta por lo que fueron en el pasado.

Asimismo hay otras diferencias que en nuestra época contemporánea comienzan a cobrar fuerza: nos referimos a las distinciones dadas por la pertenencia al género femenino o al masculino. Es muy común, y así lo confirma la enorme bibliografía al respecto, que los textos escolares esteotipen la realidad y presenten visiones de mundo que muchas veces se contradicen con lo que las personas hacen efectivamente en su vida cotidiana. Por otro lado, los textos privilegian miradas masculinas que se vierten en un lenguaje androcéntrico<sup>7</sup> (los alumnos, los profesores, el estudiante, como términos universales). Por ello, interrogar a nuestros libros escolares desde esta perspectiva nos permitirá avanzar en cuanto a desplegar una cultura que ponga en posiciones equitativas a las mujeres y a los hombres.

De esta manera los textos escolares, al entregarnos representaciones sobre el mundo —el solo uso del lenguaje escrito y del icónico, así lo atestiguan—, están brindando un sistema de valores que será internalizado por los/as lectores/as y que constituyen esa otra “gramática” inconsciente: la de los sistemas particulares de signos y símbolos que conforman a una cultura.

En este artículo nos interesa dar a conocer una visión del modo en que los símbolos asociados a lo masculino y a lo femenino se expresan y se prodigan. Asignamos importancia a una mirada de este tipo toda vez que una de las identificaciones fundamentales de los sujetos es con su adscripción a un género determinado y suponemos que en la medida en que se produce esa conexión —que toca a lo emocional y a lo cognitivo—, el aprendizaje se torna mucho más eficaz, pues apela a un rasgo básico de la existencia personal. Por otro lado, entendemos que a través de los signos e imágenes iconográficas se despliega la armazón cultural que los/as lectores/as reciben en la escuela y en base a la cual se representarán y actuarán en el mundo.

---

<sup>7</sup> Este término se utiliza para definir los sistemas de ideas y de apelaciones cuyo centro es lo masculino.

### 3. Textos escolares y configuraciones de lo masculino y de lo femenino en Chile

Hemos realizado la lectura y el análisis<sup>8</sup> de siete libros de Castellano (desde 2° a 8° básico) actualmente en uso en los colegios de nuestro país<sup>9</sup>. Esa lectura ha consistido en una interrogación a esos textos desde la perspectiva de la construcción simbólica de lo femenino y de lo masculino<sup>10</sup> en tanto categorías fundamentales de la conformación de la vida humana y en tanto elementos centrales de la mantención del orden social.

Nuestro análisis no pretende ser exhaustivo y sólo desea constituirse en una exploración que abra puertas y señale fisuras para ser recorridas por lecturas de mayor profundidad, lecturas que sin duda deben contemplar además otras miradas, otras disciplinas, que permitan comprender a cabalidad el complejo universo de las representaciones de género que aquí presentamos sólo desde la mirada fragmentaria, parcial, de una disciplina: la antropología del género.

#### *Mujeres que bailan, hombres que producen*

Al iniciar nuestro trayecto por el libro de segundo básico, encontramos que éste tiene como eje central brindar una noción de Chile, sus regiones, sus riquezas. Comienza con la imagen de dos niños, un hombre y una mujer, que son definidos —e igualados— por sus rasgos físicos. En una invitación a identificarse con ellos, se expresa: “Tienen su piel morena y el pelo negro como el carbón”; luego se los diferencia por género, nueva-

<sup>8</sup> Agradezco la colaboración de la antropóloga María Elena Acuña en el fichaje de estos textos, así como sus valiosas ideas y comentarios.

<sup>9</sup> Estos libros son: *Comunicación y lenguaje*, 2° Básico, Editorial Antártica; *Castellano 3*, Arrayán Editores; *Castellano 4*, Editorial Universitaria; *Castellano 5*, Editorial Arrayán; *Castellano 6*, Editorial Universitaria; *Castellano 7*, Editorial Universitaria; *Castellano 8*, Arrayán Editores.

<sup>10</sup> Esta perspectiva se inscribe en las teorías de género que privilegian los elementos culturales —por sobre los económicos y los sociales— en la constitución de lo que es ser un hombre y una mujer en una comunidad determinada. El análisis simbólico persigue develar los conjuntos ideacionales que legitiman las configuraciones de lo masculino y de lo femenino así como sus relaciones (que pueden ser de complementariedad, subordinación, igualdad o desigualdad). Del mismo modo, este enfoque busca conocer los sistemas de prestigio y valor que cada cultura otorga a lo femenino y a lo masculino, así como las posiciones, derivadas de esos sistemas, que éstos tendrán en la vida social. Mayores antecedentes en S. Montecino y L. Rebolledo, *Conceptos de género y desarrollo* (Santiago: Ediciones Pieg, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, 1996).

mente apelando a la identificación: la niña “como tú”, “simpática y cariñosa”; el niño “travieso y deportista”. Por último, se los caracteriza como alegres porque son “felices con su familia”. Es evidente que la apelación a las identidades que se formula al abrir este libro es a una “unicidad” morena —en este sentido podríamos decir que se constituye de manera inversa a como lo hacen la mayoría de los avisos publicitarios de la TV, en donde se peca de una “unicidad” blanca y rubia—, y en cuanto a los atributos de género hay una clara diferenciación en donde lo femenino está vinculado al afecto y a una cualidad personal de conformidad y amabilidad, y lo masculino a la acción y al desafío. Creemos que estos modelos dominarán la cosmovisión del texto.

Concordante con esa imagen masculina dinámica y laboriosa, se presentará a Chile utilizando los elementos alegóricos del mapuche, del minero, del campesino, del pescador, del pastor, todos ellos vinculados productivamente con las zonas que representan. Por otro lado, la visión heroica de Arturo Prat, el descubrimiento del salitre y el de América, el Dieciocho de Septiembre, están signados por lo masculino, así como otras temáticas referidas al otoño y a cuentos de la tradición oral. Como es obvio, entonces, las configuraciones femeninas son escasas y cuando aparecen están ligadas al baile (ya sea a través del poema de la Mistral “Dame la mano”, en las distintas danzas folclóricas chilenas) o es la clásica figura de la Caperucita Roja; como reina enferma en un cuento de Andersen, o como la Virgen en un villancico popular.

De esta manera el texto construye un imaginario cultural en donde la identidad chilena asociada a lo masculino excluye toda participación de una simbólica femenina, a excepción de ser la mujer compañera de baile de los hombres en las danzas tradicionales<sup>11</sup>. El sistema de símbolos que se enseña a los/as niños/as pareciera querer decir que la “chilenidad” es un asunto de hombres y que el papel que les cabe a las mujeres en ella es la de ser una acompañante en las celebraciones festivas. Por otro lado, en tanto reina enferma y en tanto Virgen se exalta lo femenino, en el primer caso como poder, pero con debilidad, y en el segundo como madre —con todos los atributos de una “Virgen doméstica” que lava, se peina y cocina tortas. Así, será la corporalidad de lo femenino lo que cobre importancia en los atributos con que aparecen las mujeres: bailan, se enferman, son madres.

---

<sup>11</sup> Si observamos la iconografía del texto nos damos cuenta de que en 41 lecturas ilustradas sólo en 12 aparecen mujeres. Por otro lado, si nos detenemos a cuantificar en las lecturas los modelos femeninos y masculinos tenemos que 17 de ellos son masculinos, 6 femeninos, 5 son mixtos y 5 en la categoría de otros modelos.

Respecto a la simbólica de Caperucita Roja, hay numerosos análisis que asocian ese relato con la sexualidad<sup>12</sup>, por lo cual no nos detendremos en él.

*Madres, brujas y naturaleza versus ciencia,  
historia y paternidad*

Siguiendo nuestra ruta encontramos el texto de tercero básico. Podemos apreciar que éste es más abierto en cuanto a no presentar un eje temático definido; sin embargo, respecto a la configuración simbólica del género nos topamos con un privilegio claro del universo masculino desde el primer cuento, que trata de un niño que sueña con personajes que son hombres y que menciona a “mujeres de un solo diente” entre sus pesadillas; el segundo cuento también tiene como protagonista a un joven que come diversas meriendas preparadas por su madre, las cuales vuelan, saltan y provocan pánico al hijo, el cual concluye que “son cosas de brujas”. Luego encontramos un duelo entre payadores, un cuento de un hombre cascarrabias, el autorretrato de Miguel de Cervantes. En los relatos de ficción aparece asimismo la figura del padre en tanto consejero y formador del protagonista —que, como ya sabemos, es generalmente masculino—; es notorio también el tema de las relaciones de amistad o competencia entre varones.

En este libro hallamos una nueva forma de representar lo femenino —fuera de su asociación con la maternidad y la brujería—, la cual emerge de las fábulas. Así por ejemplo, en un “Viaje al sol”, una lombriz es la metáfora de una mujer campesina que con esfuerzo y constancia logra conocer el sol; en “El cururo incomprendido” lo femenino está alegorizado en una lagartija que se burla de un ratoncito; los atributos de esta lagartija son ser peleadora, rabiosa e ignorante frente al roedor —masculino—, que va a la escuela y se convierte en sabio.

Por otro lado, en historia y en ciencia vemos que los textos de divulgación científica sobre el espacio y los relatos respecto al descubrimiento de minerales en Chile están relacionados con hombres. Del mismo modo el paisaje del sur y de la pampa son restituidos por hablantes masculinos —en el primer caso Neruda y en el segundo Patricio Vergara.

<sup>12</sup> Así, por ejemplo, Jorge Guzmán, “Ejes de lo femenino/masculino y de lo blanco/no blanco, en dos textos literarios”, en el libro compilado por S. Montecino y M. E. Acuña, *Diálogos sobre el género masculino en Chile* (Santiago: Ediciones Pieg, Bravo Allende, 1996) y en Marie Luise von Franz, *La femme dans les contes de fées* (Francia: Ed. Albin Michelle, 1979).

Por último, quisiéramos detenernos en una lectura que nos acerca a las diferencias de clase y que propone una mirada cargada de simbólicas asociaciones. Se trata de dos niños: uno rico y uno pobre. El primero en su casa repleta de objetos y juguetes, el segundo hambriento y en la calle. El rico, fastidiado, deshilacha una cinta de regalo y la arroja hacia la calle. El pobre la recoge e imagina miles de aventuras con ella, para finalmente llegar a la fantasía de convertirse en un soldado que desfila. Mientras el pobre goza con su imaginario vagando por las aceras, el rico se aburre en el interior de su hogar. Como se puede apreciar, son múltiples los sentidos de este relato; nos interesa resaltar la idea de que los pobres se divierten con las sobras, con los restos, con los desechos que los ricos botan. Por otro lado, está el perverso juego de que se tiene dinero, pero no se es feliz, como figura compensatoria de la pobreza, que sería alegre, pues se satisface con pura imaginación. Por último, quisiéramos destacar que se trata de la visión de un mundo masculino dicotomizado en rico/pobre, casa/calle, aburrido/entretenido.

Como podemos percatarnos, el camino de este libro nos interna por vericuetos en donde lo femenino está vinculado a la naturaleza (reptil e insecto), y también a lo sobrenatural —la asociación con las brujas— y a un complejo territorio en donde lo masculino se mueve, hace ciencias, historia y aventuras<sup>13</sup>.

#### *Masculino, femenino y otras zoológicas*

Continuando nuestra senda nos aproximamos al libro de cuarto básico; una mirada sinóptica nos hace evidente que el eje temático está puesto en los animales a través de cuentos populares, fábulas, mitos y narraciones de ficción. En casi todas estas representaciones, como es ya esperable, los animales protagonistas son masculinos, así como los humanos las pocas veces que los hay. El primer texto nos habla de un pescador chino que protege a una tortuga de la maldad de unos niños, por lo cual es recompensado con el don de la inmortalidad y de la juventud; luego, nuestro conocido Pedro Urdeemales; el poema de una ranita; una gallina reina y un gallo rey; un renacuajo, y así hasta completar un largo collar de especies anima-

---

<sup>13</sup> Una mirada hacia la iconografía pone en evidencia que de un total de 19 lecturas ilustradas, en sólo 5 hay representaciones femeninas y si nos adentramos en los modelos de género de las narraciones tenemos que 12 son masculinos, ninguno femenino, 4 mixtos y 5 corresponden a otros modelos.

les que hacen de este libro una suerte de aproximación zoomórfica a la vida.

En los relatos en los cuales los personajes son humanos encontramos leyendas de piratas, aventuras de jóvenes, dos amigos ciegos, entregándonos la cosmovisión de una masculinidad dinámica y arriesgada. Lo femenino, por el contrario, está representado en una princesa encantada —con una iconografía que la sitúa, por supuesto, en cama<sup>14</sup>—, en una abuela indígena que narra tradiciones nativas, en una abuelita que recita poemas.

De este modo, podríamos decir que este libro nos abre un imaginario en donde la naturaleza prima y dentro de ella las metáforas animales. Es interesante notar que el tema indígena está también representado (el universo mítico mapuche, rapanui y aimara), lo cual evidencia la clara asociación de lo indio con lo natural. El recorrido hace evidente el androcentrismo y el “naturalismo” del mundo ofrecido a sus lectores/as<sup>15</sup>.

#### *Mujeres mágicas, hombres ecológicos*

Abramos ahora la puerta que nos conduce a la arteria del libro de quinto básico. Un vuelo rasante nos permite visualizar que uno de los ejes del texto lo constituye la temática del medio ambiente y que con sorpresa en la primera unidad hay un protagonismo femenino claro. Así, se inicia el texto con una pequeña biografía de Hellen Keller; dejando de lado el hecho de que se eligió un símbolo dramático —el de una escritora ciega que se sobrepone a su limitación corporal—, estimamos valioso que se inaugure este libro resaltando a una mujer que escribe<sup>16</sup>. Luego hay un relato sobre la Virgen de la Tirana y el drama de amor de la ñusta y Vasco de Almeyda, un fragmento de Neruda sobre el mascarón María Celeste, el poema Margarita Debayle, de Darío. En la unidad dos también es posible observar un importante protagonismo femenino representado por una locutora que narra la historia de una violeta en el Polo Norte. Después se mantiene el sesgo androcéntrico con las materias de las aventuras, el fútbol, la contaminación.

<sup>14</sup> Llama la atención que de las pocas ilustraciones en las que aparecen mujeres, en este libro es recurrente que estén en cama durmiendo o enfermas (recordemos también que en el de segundo básico se reitera esta imagen). Esta connotación de la “mujer en cama” es una de las mejores simbolizaciones de la pasividad femenina y también de su “lugar” interior, con todas las posibles asociaciones que tiene —en el imaginario social— el espacio de la cama.

<sup>15</sup> Los modelos de género presentes en las lecturas de este libro nos muestran que 12 pertenecen a hombres, 1 a una mujer, 5 a modelos mixtos y 10 a otros modelos.

<sup>16</sup> Aun cuando ello sólo sea pretexto para enseñar los distintos tipos de lenguaje.

En relación con el tema del medio ambiente notamos claramente la carga de masculinización del universo entregado. Así, en un texto de divulgación de Juan Grau, el protagonista es José, quien recorre junto con su abuelo diferentes nichos ecológicos. El abuelo es un sabio poseedor de conocimientos científicos; luego está el relato de Francisco, un niño de Linares impactado por la matanza de elefantes en África, el que con la ayuda de su padre escribe una carta al director del periódico. Por último hay una adaptación “moderna” del flautista de Hamelyn. En estas tres narraciones encontramos un modelo estereotipado en donde los hombres poseen la sabiduría, la acción pública y la acción política. Huelga decir que no hay ninguna protagonista femenina en esta importante y central materia del libro.

Por último, hay en este texto una invitación a leer poesía recurriendo a historias en las cuales los personajes se cuentan o se regalan poesías; en una de ellas se saca a luz el hecho de que la poesía es un don que los hombres entregan a las mujeres cuando están enamorados<sup>17</sup>.

Es interesante señalar que en este libro hay un cambio en relación con los anteriores respecto a los contenidos y las ilustraciones y que el universo femenino está mucho más presente, aun cuando muy ligado a simbólicas tradiciones como la Virgen, las princesas, los mascarones de proa. Sin embargo, es rescatable que ello conviva con los mínimos trazos de actividades femeninas contemporáneas (como la locutora, le escritora). Por otro lado, se ha privilegiado una mezcla de iconografías, utilizando como hilo conductor a un lagarto que una sola vez comparte con una lagarta el protagonismo<sup>18</sup>.

*De poderes, ciencias y riquezas masculinas a cegueras, vuelos y sacrificios femeninos*

Transitando por el texto de sexto básico no encontramos temáticas centrales sino un variado y barroco mundo que conjunta múltiples territo-

---

<sup>17</sup> Se trata de un texto de la unidad 3 en donde se dice “El hombre y la mujer no sólo piensan, también sienten, se emocionan y necesitan expresarse con gestos y palabras...” Lucía, alumna del 5° C, leía estas palabras en su libro cuando cayó un papelito que expresaba: “Para la niña más linda del curso, copié esta poesía” (pp. 128-129). Es destacable el hecho de que aquí se persigue entregar un mundo más equitativo; sin embargo se reproduce el estereotipo de la niña pasiva y el hombre activo, lo femenino que recibe y lo masculino que da.

<sup>18</sup> Así, congruente con este mayor equilibrio, los modelos de género nos muestran en las lecturas un total de 6 masculinos, 5 femeninos, 4 mixtos y 2 correspondientes a otros modelos.



rios y diversidad de situaciones. El modelo androcéntrico es visible a primera vista, aun cuando emerge un importante modelo femenino. En el primer caso —desde el “Fanstasma de Canterville”, pasando por la poesía de Mistral “La tierra” dedicada a un niño indio, por “Androcles y el León”, por un científico enamorado de las estrellas, por las “Huestes de Don Rodrigo”, por el “Albañil Condenado”, por la “Camisa del Hombre Feliz”, hasta “Teseo y el Minotauro”, entre otras lecturas que privilegian a los hombres— hay perfecta concordancia con un sistema de ideas androcéntrico que resalta a lo masculino en el campo de las ciencias, el poder, la riqueza, la transmisión de los saberes, la actividad pública, el hacer historia; los reyes y los soldados, los navegantes, los descubridores, los viajeros, son algunas de las imágenes icónicas masculinas que este libro exalta, quizás como ninguno de los otros con tanta variedad y tanta extensión.

Pero, como dijimos, también hay cabida para el género femenino y ello se expresa en la figura que ya habíamos conocido en el libro de quinto básico: Hellen Keller. En un fragmento de Carmen Soler se enfatiza la noción de sacrificio asociada a la escritora, su esfuerzo y su constancia. Es notable que este texto ponga en escena una relación entre mujeres —la de Keller y su maestra— en donde se da un traspaso de conocimientos de una a otra sin que exista una relación de filiación (situación que, si recordamos, siempre ha estado ligada en estos libros escolares a las relaciones entre hombres).

Por otro lado, las figuras femeninas que se nos brindan están representadas por niñas casi siempre posicionadas en un contexto familiar —a excepción del poema “La Pajita”, de Mistral— y que están en permanente búsqueda de sensaciones trascendentes, que las saquen de su cotidiano: así, en “Nuestras sombras” la niña siente un enorme deseo de libertad cuya metáfora es el deseo de volar, pero se trata de un deseo tan irrealizable que debe pedir humildad a Dios. Por el contrario, en “Una niña llamada Ernestina”, la protagonista logra sobrevolar Santiago en un viaje interplanetario con un hombrecito extraterrestre.

Por último, no podemos dejar de mencionar que hay otros relatos que posicionan a las mujeres fuera de los estereotipos tradicionales, como “El mercado de Catu”, que narra los pormenores de un pueblo sometido a los inkas y donde las indígenas tienen presencia activa en el comercio de su artesanía textil, la cual truecan por perfumes. En “El mitín de ratones” hay una antropomorfización del mundo animal, en donde se pone en acción un juicio a un gato en el cual participan alcaldes y diputados y en que aparece un personaje llamado “feminista” que es pifiado cuando interviene públicamente. Estos dos relatos son interesantes al asociarse la actividad producti-

va a lo femenino-indígena, poniendo, eso sí, atributos “occidentales” a las mujeres, toda vez que ellas no realizan trueques por productos para la subsistencia sino para su estética personal<sup>19</sup>. Luego, la tendenciosa actitud frente a la “feminista” revela los prejuicios de quien escribió el relato y de quienes lo seleccionaron para su publicación.

El camino que nos ha propuesto este libro expresa un imaginario simbólico abigarrado y claramente marcado por un privilegio de iconos, valores y territorios cuyos sujetos principales son los hombres que poseen poder, riquezas, que pueblan y accionan sobre el mundo. De las mujeres, de lo femenino, configura un escenario de símbolos en donde ellas son sacrificadas<sup>20</sup>, sienten sus deseos desmedidos y sólo en tanto no occidentales realizan actividades productivas<sup>21</sup>.

#### *Histeria, dolor y envidia/honor, sabiduría y entrega*

Hagamos ahora nuestro camino por el libro de séptimo básico. No encontraremos grandes cambios respecto a la construcción simbólica del género, salvo que en este texto se acentúa aún más la prevalencia de lo masculino. No hay ejes temáticos ordenadores y sus diecinueve unidades despliegan un variado contenido que incluye fragmentos de obras de narrativa, poemas, fábulas, artículos periodísticos y epístolas. Es notoria la ausencia de modelos y figuras femeninas, las cuales sólo encontramos en un poema de Neruda, “La mamá”, en otro anónimo, “La misa del amor” y en el clásico “Ojitos de pena” de Max Jara. Se trata, por un lado, de una exaltación a la madrastra, al amor platónico y a las penas femeninas, respectivamente. En el caso de la narrativa será únicamente en “El regalo de los Reyes Magos”, de O’Henry, en donde se encuentren protagonistas mujeres: la trama nos presenta a un matrimonio joven sin dinero en época de Navidad, ella venderá sus trenzas para comprarle a él una cadena de oro para su reloj, a su vez él venderá el reloj para regalarle a ella carísimos

<sup>19</sup> Lo cual indica el sesgo etnocentrista del texto seleccionado.

<sup>20</sup> La imagen de Hellen Keller es emblemática: se trata de una ciega, es decir, de una representación de lo femenino castrado de acuerdo con una visión psicoanalítica. Por otra parte, se escoge precisamente una escritora que debe luchar contra todo para sobresalir. Por otra parte, se apela a una situación de drama asociado a lo femenino y un constante esfuerzo por lograr un espacio en el universo de lo público (entendiendo la escritura y el oficio de escritora como parte de esa esfera).

<sup>21</sup> Corolario de la visión androcéntrica de este texto de lectura, los modelos de género que emergen de los relatos se distribuyen en 14 masculinos, 5 femeninos, 3 mixtos y 5 correspondientes a otros modelos.

peines de carey. Hay un interesante párrafo que caracteriza la personalidad femenina: “Con sus ágiles y blancos dedos rompió la cinta y el papel de la envoltura. Entonces se escuchó un estático grito de alegría y luego, ¡ay! un cambio instantáneo y muy femenino a lágrimas, lamentos e histeria. Se necesitó el empleo inmediato de todas las facultades de que disponía el amo y señor de la vivienda para consolarla”.

La proposición de femineidad de este cuento construye una visión simbólica en donde los “cambios de ánimo”, el llanto y la histeria pertenecen al reino de la mujer y el poder y la calma al reino del varón. Si analizamos el modelo femenino que emerge del poema “Ojitos de pena”, no es difícil colegir que a las mujeres les está asignado el sufrimiento, el cual se manifiesta en un continuo desde que se es niña, madre, abuela, todas mujeres que “lloran sin causa ninguna”, sólo porque “Llorando las propias ¿quién vio las ajenas? Mas todas son penas, carita de luna”. En “La misa del amor”, de un anónimo español, se nos entregan otros atributos femeninos: “Así entraba por la iglesia alumbrando como el sol. Las damas mueren de envidia y los galanes de amor”. De esta manera el universo valórico que portan las mujeres está anclado en la histeria, el sufrimiento y la envidia, es decir, en sentimientos y conductas que las diferencian de los hombres, los cuales poseen elementos de personalidad opuestos y sin las marcas peyorativas de sus congéneres femeninas.

Veamos entonces cuáles son los atributos asignados a la representación del género masculino en este libro. Como en ninguno de los anteriores aparecen nítidamente modelos y valores de la virilidad. Estos modelos de identificación trazan una línea que va desde el héroe —Arturo Prat, como corresponde— al artista —Neruda, por supuesto, Mozart y Arrau. ¿Qué rasgos se exaltan de estos hombres? En el caso de Prat se trata de restituir el código de honor masculino, el cual se da a conocer a través de las cartas que Carmela Carvajal le envía a Grau; serán la lealtad, la amistad y el valor los elementos privilegiados, pero uno de los símbolos más preciados será el hecho de que aun estando muerto el héroe, su esposa lo “honre” y venera. De Neruda se destacará la sabiduría y el conocimiento; de Mozart, su genialidad, la constancia, el deseo de libertad y la “deuda” con su progenitor, quien es un “ejemplo” paternal. Por último, de Arrau se destaca el dominar el sentimiento de vanidad. Si contrastamos estos valores masculinos con los femeninos anteriormente develados por las lecturas tendríamos que concluir que las mujeres estamos signadas por sentimientos muy poco prestigiosos y muy poco alentadores.

También proponen claros modelos masculinos los fragmentos “Martíné” (de Carlos Ruiz-Tagle), “Cien años de soledad” (G. García Márquez),

“Vásquez” (Guillermo Labarca H.); “El pequeño escribiente florentino” (Edmundo de Amicis) y “Ut, el de la mirada clara” (Pilar Molina).

El primer relato entrega nítidas pautas para configurar la identidad masculina: se nos presenta a una joven pareja que vive el período de galanteo y conquista. Por supuesto, el polo masculino es quien lleva la parte activa de la relación, pero cuando ya ha conseguido besar a su pareja en el cine, arranca despavorido con un temblor. Al regresar a la butaca, la joven no quiere verlo por ser un cobarde. ¡El código de honor del héroe ha sido trasgredido! y por ello se lo condena a la soledad y al desamor. Por su lado, el fragmento de “Cien años de soledad” nos acerca al relato en que Aureliano Buendía recuerda el traspaso de saberes y adelantos científicos entre Melquíades y Arcadio Buendía; la única mujer mencionada en tanto esposa es Úrsula Iguarán, casada con este último. En “El pequeño escribiente florentino”, los modelos paterno y filial ilustran el sacrificio y la entrega; los dos hombres del núcleo familiar son los que destacan por su esfuerzo laboral y por su acceso a la educación; la madre del “escribiente” es el único personaje femenino cuyas acciones no se vislumbran.

Por último, fuera de los héroes masculinos tradicionalmente consagrados, hay uno que podría ser una suerte de antihéroe, nos referimos al fragmento de “El principito” que narra el diálogo que se produce cuando conoce al zorro y que expresa el tema de la domesticación y del amor. Es quizás el único “antimodelo” masculino, por tratarse de un niño celestial que reflexiona críticamente ante los modelos “civilizatorios” de la sociedad.

Finalmente, queda de manifiesto que el sendero de este libro reproduce de manera prístina la mirada androcéntrica a la vida social y que gesta un imaginario cultural en donde prevalecen valores positivos asociados a lo masculino y otros negativos a lo femenino<sup>22</sup>.

### *Esperanzas y cronopios*

Terminamos nuestro recorrido por las configuraciones simbólicas del género con el texto de octavo básico. Éste es, tal vez, el libro más atípico, pues más que de lectura está propuesto como libro de ejercitaciones. Está dividido en tres grandes materias: análisis de lenguajes periodísticos de radio y televisión —donde se incluye la publicidad—; la creación poética;

---

<sup>22</sup> Esto queda plasmado en la frecuencia con que se dan los modelos de género en los relatos; así hay 18 masculinos, sólo 3 femeninos, 6 mixtos y 9 que corresponden a otros modelos.

la creación literaria. Aun cuando se aparta de los demás en varios aspectos como la selección de autores y fragmentos —mucho más contemporáneos y atractivos—, en cuanto a su mirada presenta los mismos tics androcéntricos. Así por ejemplo, cuando se informa sobre la radio, todos los ejemplos están dados con funciones realizadas por hombres (el montador, los actores, el guionista, el control, etc.), en el relato los “Trajes del emperador” ya sabemos que todos los protagonistas son hombres, la “Aventura con el televisor” ilustra las fantasías de un hombre con la presentadora de la televisión. Luego, el infaltable poema de Neruda, esta vez a los héroes mapuches, titulado “Los hombres” (¡los comentarios están de más!). Se repite nuevamente el relato “Matiné”, que ya habíamos conocido para séptimo año, con todas sus connotaciones valóricas para la constitución de la identidad masculina. Pasando por el “Mago de la luz” y el “Ruido de un trueno”, las escasas lecturas nos confrontan con el clásico dinamismo de los hombres.

Será sólo en un poema de la Mistral —infaltable también en el universo de autores que hemos transitado desde segundo año básico— en donde emerja lo femenino. Se trata del poema “Vergüenza” cuyo tópico es el de una mujer que se vuelve hermosa sólo cuando el hombre que ama la mira y la acaricia; el mismo tema es abordado por el conocido “Dulce milagro” de Juana de Ibarbourou. De este modo, la configuración simbólica de lo femenino estará referida a un “otro” masculino por el cual es posible convertirse en bella y que florezcan rosas de las manos, lo cual está signado por el desquicio en el poema de la Ibarbourou: “¿No veis que está loca? Tornadla a su casa. ¡Dice que en las manos le han nacido rosas, y las va agitando como mariposas!”

Por último, el libro se cierra con Cortázar y sus cronopios y famas, en donde el juego masculino/femenino se evidencia en que, por ejemplo, los cronopios que son masculinos son viajeros y andarines, en cambio las esperanzas que son femeninas son “... sedentarias, se dejan viajar por las cosas y los hombres, y son como las estatuas que hay que ir a ver porque ellas no se molestan”. La Maga será el personaje mujer que se exaltará fuera de los cronopios, el cual rompe aparentemente con los estereotipos que hemos visto en los libros, pues aun cuando trasgrede el modelo clásico, en el texto es presentada como “desordenada, sorprendente”, con “inmensa capacidad de cariño”, con la habilidad mágica de aparecer y desaparecer y con una corporalidad de cintura delgada y piel traslúcida<sup>23</sup>.

<sup>23</sup> En relación con los modelos de género presentes en los fragmentos encontramos que 8 son masculinos, 3 femeninos, 2 son mixtos y 6 corresponden a otros modelos.

#### 4. A modo de corolario

El viaje antropológico que hemos realizado con la lectura de siete libros de castellano de enseñanza básica pone de manifiesto que no es vano preocuparse por las formas en que la constitución simbólica del género se expresa, y que es preciso poner atención a los modelos que se socializan a través de ellos.

Retomando esa idea de Umberto Eco respecto al esfuerzo de extrañamiento que supone para nosotros cuestionar los libros de lectura de nuestros hijos, es importante interrogar a esos textos en cuanto a su adecuación a la generación, a la edad de sus lectores/as, a su pertenencia de clase, a su hábitat rural o urbano. Estas preguntas, sin duda, a lo que apelan es a una concepción de los/as alumnos/as como personas integrales, como sujetos que sienten y experimentan su condición de tales a través de múltiples elementos; apelan entonces a un concepto de persona que no está desprovista de contenidos, de marcas y de representaciones sociales y simbólicas.

Con lo anterior lo que deseamos señalar es la necesidad de hacer un esfuerzo por contemplar miradas más plurales que se sitúan desde el punto de vista de los diferentes sectores de personas que representan los/as educandos/as, y no entregar un único y hegemónico modelo de ver el mundo, es decir, de concebir nuestra cultura. Sin duda hay semejanzas y diferencias en la manera de concebir el mundo de los distintos grupos que conforman nuestra sociedad, pero de lo que se trata es de evidenciar los elementos universales sin dejar de lado los particulares. Este esfuerzo de contemplar miradas más plurales nos conduce también a pensar en la necesidad de visiones interdisciplinarias, de conectar los saberes, las asignaturas, del mismo modo en que la propia realidad está interconectada.

Como ya lo dijimos antes, hay una estrecha relación entre libros de texto e identidad, por eso es importante inquirir por los elementos de identificación que están presentes en ellos, pues será esa identificación la que atraerá emocionalmente a quienes los leen. Emoción y afectividad son las principales herramientas de un aprendizaje que persigue estimular, explorar, abrir la curiosidad por el conocer, de allí la relevancia de que la visión de mundo de los textos plasme los diversos sistemas de ideas compartidos por el conjunto, pero que también ayude a comprender las diversas posibilidades de entender las cosas.

Tal vez muchos de los y las jóvenes que han desertado de enseñanza media, como los que permanecen en ella, vivan permanentemente en esa fatiga del alma que describía la Mistral, que sientan que el universo de la escuela no tiene nada que ofrecerles, que no ha sido capaz de despertar en

ellos esa maravillosa experiencia del aprendizaje. Es posible que una alternativa para aminorar esa situación sea centrar el foco en la riqueza de lo diverso, en la riqueza que los/as propios/as alumnos/as portan. Es decir, lograr una comunicación con los/as estudiantes que los/as movilice porque está apelando a sentimientos que les son cercanos por su edad, por su género, por su clase, su etnia, entre otras particularidades.

Creemos que si la educación en su conjunto y los textos escolares sobre la materia en particular no despiertan el amor a la lectura, no logran adiestrar en habilidades mínimas de escritura y de comunicación, hay que hacer una revisión profunda de las causas de ello para buscar su superación. Aparte de la importancia pragmática para el desarrollo económico y social, hay una que va aparejada: la transmisión y conservación del capital simbólico de una cultura. Los libros escolares pueden ejercer una honda influencia en esa gran mayoría de estudiantes que no poseen en sus hogares otras fuentes —que no sean las orales y las mediáticas— de reproducción de valores y sistemas de ideas. Por eso, se torna urgente el atender ese llamado que la Mistral nos hizo hace muchas décadas, y por fin encaminarnos a hacer brotar en los/as alumnos/as la “curiosidad por el mundo” entendiéndolos a ellos/as como una pluralidad de mundos.

#### LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL LICEO

##### Hugo Montes

Es evidente que la literatura constituye una manifestación de máxima significación cultural. Junto a la música, las artes plásticas y la escultura, la literatura aparece en la cima de las tradicionalmente llamadas bellas artes. Entre éstas reviste la singularidad de tener una carga conceptual que es propia del medio fundamental con que se la elabora, la palabra.

De hecho todos los pueblos, incluidos los que carecen de conocimiento de la escritura, han creado obras literarias. Muchas de éstas

---

HUGO MONTES. Profesor de castellano. Premio Nacional de Educación (1995). Rector del Colegio San Esteban. Autor de textos escolares de literatura de la enseñanza media (Montes y Orlandi).

nacen en la palabra oral, y oralmente se transmiten y difunden de generación en generación. Fábulas, mitos, leyendas, poemas, consejas, etc., suelen alcanzar niveles estéticos de consideración; siempre, además, expresan la manera en que los pueblos respectivos enfrentan las grandes cuestiones de su origen y situación en el mundo y de su destino más allá de la muerte.

Las principales lenguas del occidente —desde el griego, el latín, hasta el francés, el inglés, el alemán, el italiano y el castellano, entre otras—han desarrollado literaturas riquísimas. Nombres de excepción, como Homero, Virgilio, el Dante, Shakespeare, Cervantes, Goethe, enorgullecen no sólo a las naciones a que pertenecen, sino a toda la humanidad. A la inversa, ignorarlos es privarse de algo fundamental, es empobrecerse y volver la espalda a lo que nos es más propio e importante en el plano del espíritu.

Por lo anterior, puede decirse que los niños, adolescentes y jóvenes tienen no sólo el deber sino también el derecho de entrar adecuadamente en contacto con las grandes obras literarias. No se justifica de ninguna manera el que se les prive de este derecho y se les impida cumplir con un deber relevante, que de ordinario los hará crecer armoniosamente y participar del gozo propio de la contemplación artística.

No se diga que la ficción, fundamento de la palabra literaria, es mentira o es mero ornamento. Dramas, novelas, cuentos o poemas alcanzan, si son grandes, igual o mayor verdad que la misma historia, por cuanto expresan la realidad entrañable de personas o de pueblos. Y la expresan con armonía que es belleza, con claridad y fuerza alteradoras en afán de comunicación capaz de unir lo más lejano en tiempo o en espacio.

Llamamos clásicas a estas obras cimeras, de antes o de ahora, en las que se contienen las pasiones y las aspiraciones humanas. Conocerlas implica un autoconocimiento y un mejor conocimiento de los demás. En ellas se dan valores de bien, de belleza, de servicio, de justicia, capaces de conmover a los lectores y de generar ideales de emulación creadora, indudablemente importantes en la formación juvenil. Su lectura, además, afinará la sensibilidad, desarrollará la imaginación y llevará a una grata y provechosa ocupación del mal llamado tiempo libre.

Poner, por lo mismo, a los jóvenes en adecuado contacto con las letras clásicas es parte fundamental de la educación. Como plantas sin raíces crecerían al margen de ellas, ajenos a la tradición viva que a cada generación corresponde conservar, enriquecer y proyectar hacia el futuro.

Al decir “adecuado contacto” estamos pensando en la pertinencia de la edad y de la lengua misma, no menos que en la adecuada motivación que



el buen profesor sabrá hacer frente a sus alumnos. Ello supone elección oportuna de las obras e indicaciones suficientes para saber de su entorno biográfico y de época, pero estas indicaciones no deberán alzarse jamás a la altura de un muro que tape u opaque lo que precisamente ha de aparecer con toda luminosidad.

Estas aclaraciones y otras de índole ética o estética han de estar precisamente al servicio del contacto entre obra y lector, de modo que ellas faciliten y de ningún modo entorpezcan tal contacto. Habrá que cuidar asimismo el afán de servirse de la lectura para otros fines que los propiamente literarios, por muy legítimos que ellos sean. Pensamos en la interrupción de la lectura para dar conocimientos gramaticales, históricos, religiosos, etc. Si al hacerlo se perturba el interés lector, se habrá pagado un precio inadecuado y demasiado caro por una instrucción que puede y debe reservarse para otra oportunidad.

Lo mismo cabe decir respecto de la teoría literaria, válida como disciplina que echa luz, relaciona y sistematiza el estudio de la literatura; ella cabe cómodamente en el nivel universitario, pero no en la enseñanza básica o media.

No debemos olvidar que las obras literarias están destinadas a la lectura o a su audición antes que al estudio.

Importa también recuperar el agrado de leer con espontaneidad y con libertad. La amenidad no es un desvalor o algo que implique necesariamente ligereza o superficialidad. El ser humano y en especial los jóvenes tienen derecho a la entretención. ¿Por qué permitir y facilitar el ejercicio de este derecho sólo con banalidades o torpezas? Hay que confiar en la capacidad espiritual de una juventud que, rectamente orientada, podrá apreciar y deleitarse en el contacto con lo más valioso que el espíritu humano ha producido a lo largo de los siglos.

Parece del caso señalar la especial importancia que tiene la lectura de los clásicos escritos originalmente en el idioma materno del lector. En nuestro caso, el castellano ha producido obras superiores que merecen en verdad el nombre de clásicos, por ejemplo *El Poema del Cid*, *La Celestina*, las *Coplas* a la muerte de su padre, de Jorge Manrique; la poesía de Fray Luis de León y de San Juan de la Cruz, algunos dramas de Lope de Vega, Tirso de Molina y Calderón de la Barca; *El Quijote*, las *Rimas* de Bécquer y determinados escritos de la generación del 98 y de la generación del 27. Entre ellos es posible espigar textos excelentes que necesariamente conquistarán, si son bien entregados, a los alumnos de escuelas y liceos.

No deberían dejarse de lado las obras de autores nacionales y latinoamericanos. Desde Ercilla hasta Neruda o Donoso, desde Bello hasta

Borges o Cortázar, disponemos de una importante y atrayente serie de autores y obras maestras gratísimas y de gran valor ético y estético, que nuestros alumnos han de conocer.

Importa presentar estas obras con cierto orden, ya cronológico, ya psicológico o de otro tipo. Lo fundamental es que el alumno no se confunda de su vida y la de otros, el interés por leer más y mejor. Llevará asimismo a confrontar su opinión con la de sus compañeros, de lo cual podrían nacer diálogos y debates de interés. También podrá generar escritos personales que lleven a variaciones, comentarios, caracterizaciones de los personajes, etc., de la obra leída. En síntesis, ésta es un foco irradiador de luces superiores a la vez que una fuente de energías que servirán para el desarrollo pleno de las actividades lingüísticas.

La lectura adecuada de estas obras normalmente debe suscitar en el lector una ampliación de sus puntos de vista, una reflexión sobre el sentido de su vida y la de otros, el interés por leer más y mejor. Llevará asimismo a confrontar su opinión con la de sus compañeros, de lo cual podrían nacer diálogos y debates de interés. También podrá generar escritos personales que lleven a variaciones, comentarios, caracterizaciones de los personajes, etc., de la obra leída. En síntesis, ésta es un foco irradiador de luces superiores a la vez que una fuente de energías que servirán para el desarrollo pleno de las actividades lingüísticas.

También es de relevancia la lectura y quizás la representación de obras dramáticas. Si el ramo de Castellano tiene antes que nada una base en la comunicación lingüística, los dramas —por su carácter de diálogos representables— son una verdadera cima de la asignatura.

La experiencia ha generado las consideraciones anteriores. Muchos años de docencia en diversas ciudades del país y en los más variados niveles nos permiten tener gran confianza en la capacidad lectora de los alumnos, aun de los más pequeños. Es un prejuicio infundado asegurar que la lectura de los clásicos es necesariamente aburrida y que no interesa a la juventud. Por el contrario, cuentos, poemas, novelas, dramas y ensayos de la más alta jerarquía —si son adecuada y oportunamente entregados a los alumnos— interesan y entretienen, alteran espiritualmente y hacen crecer en la admiración de los valores y las personas.

Obviamente, no se pretende afirmar que todo lo que los alumnos han de leer en clase se limite a los clásicos. Ellos pueden y deben también ejercitarse en la lectura de periódicos, cartas, escritos científicos y aun textos propios de la vida cotidiana (avisos comerciales y otros). Pero tales escritos no pueden de ninguna manera excluir los literarios ni rebajarlos a una categoría secundaria. Téngase presente, sin embargo, que hay periódicos y periódicos, cartas y cartas, y lo sensato es proponer la lectura de aquello que esté mejor escrito, con mayor síntesis y claridad y que llegue más a los alumnos. La inclinación natural de éstos debe ser respetada, pero también orientada hacia lo que parece razonablemente de mayor valor e interés.

Creo conveniente, en fin, que oportunamente se confeccione una lista de "clásicos" universales y del idioma, cuyas obras deberían ser recomendadas para que se incluyeran en los programas de estudio y en los libros de textos. Esta lista está sugerida, al menos en parte, en las líneas anteriores.

## REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS\*

- Ricardo Baeza:** COMENTARIOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN CHILE
- Bárbara Eyzaguirre:** EXPERIENCIA PILOTO PARA EVALUAR LA FACTIBILIDAD DEL USO DE UN TEXTO NORTEAMERICANO DE MATEMÁTICA EN EL COLEGIO LOS NOGALES DE PUENTE ALTO
- Sergio A. Hojman:** MATEMÁTICAS ESCOLARES EN CHILE
- M. Inés Icaza:** ¿QUÉ DEBERÍAN ESTUDIAR NUESTROS ALUMNOS EN MATEMÁTICA EN ENSEÑANZA MEDIA?
- Jorge Soto:** SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA
- Magdalena Vial:** EXPERIENCIA CON TEXTOS EXTRANJEROS EN UNA ESCUELA RURAL
- Alberto Vial:** UN PROBLEMA EN LA BASE DE LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA

---

\* Segunda parte del Capítulo 5 del libro editado por Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine, *El futuro en riesgo: Nuestros textos escolares* (Santiago: Centro de Estudios Públicos, 1997). Aquí se recogen ensayos sobre la enseñanza de la matemática en Chile, en la que distintos miembros de la Comisión de Estudios de Textos Escolares del CEP exponen sus apreciaciones y experiencias.

Véanse también en este número de *Estudios Públicos* "Reflexiones y experiencias sobre la enseñanza del castellano", primera parte del capítulo 5, así como "Por qué es importante el texto escolar", capítulo 1 del mismo libro, y "El futuro en riesgo: Nuestros textos escolares", que contiene las páginas introductorias del libro, en las que se reseñan las principales conclusiones del estudio realizado por la Comisión de Estudio de Textos Escolares del Centro de Estudios Públicos.

COMENTARIOS SOBRE LA ENSEÑANZA  
DE LA MATEMÁTICA EN CHILE

**Ricardo Baeza**

Explorar es una de las actividades básicas para hacer matemáticas. Cuando un estudiante aprende matemáticas experimentando, cometiendo errores y corrigiéndolos, poco a poco aprecia que éstas no son un tema estéril y aburrido sino que, por lo contrario, son una actividad profunda del pensamiento humano llenas de sorpresas y que a la vez pueden ser tremendamente útiles, así como también producir entretenimiento.

Una anécdota significativa es aquella de C. F. Gauss, quien a la edad de 15 años, experimentando con tablas de números primos, descubrió que la cantidad de *números* primos entre  $j$  y un entero  $n$  suficientemente grande es del orden  $n/\log n$ , lo cual lo condujo a conjeturar uno de los teoremas más profundos del siglo XIX, el llamado Teorema del Número Primo, y que fue demostrado recién en 1896 usando todo el poder de los métodos analíticos desarrollados en la segunda mitad del siglo XIX. Otro ejemplo de como el explorar y experimentar con datos conocidos puede llevar a resultados inesperados es el siguiente hecho reciente: un problema no resuelto aún en teoría de números es si existen o no infinitos primos gemelos, es decir, pares de primos  $(p, p + 2)$  (ej.: 3, 5), (5, 7), (11, 13), etc.). Es bien conocido que la suma de todos los inversos de primos gemelos

$$(3/3 + 1/5) + (3/5 + 1/7) + (1/11 + 1/13) + \dots$$

es un número finito, aunque no se conoce su valor. En 1993, T. Nicely, profesor de un *college* norteamericano, experimentando con tablas de primos gemelos quiso estimar esta suma más allá de los valores conocidos hasta entonces, para lo cual usó varios computadores pequeños simultáneamente, uno de los cuales estaba equipado con un nuevo chip Pentium. El resultado de sus experimentos fue que se obtenían contradicciones con el teorema del número primo mencionado. Buscando el error, Nicely des-

---

RICARDO BAEZA. Doctor en Matemáticas, Universidad de Saarbrücken. Habilitación, Universidad de Saarbrücken. Miembro de Número de la Academia Chilena de Ciencias. Profesor Titular de la Universidad de Chile.

cubió que el chip Pentium *no sabía dividir*, y en efecto se equivocó al calcular los inversos de los primos gemelos (824633702441, 824633702443). La firma Intel que fabrica el chip Pentium, entretanto, ha mejorado enormemente el chip original, ha ganado millones de dólares, y Nicely asesora ahora a esta empresa.

Tal vez estos dos ejemplos muestren cómo el jugar, experimentar o explorar en matemáticas puede conducir a sorpresas insospechadas. Este tipo de actividades se puede realizar en todos los niveles, incluso los más elementales, lo que permite mostrar a los estudiantes que las matemáticas no son un mero formalismo, sino que son entretenidas y de gran utilidad.

Por el contrario, la enseñanza de la matemáticas en Chile hace pensar a nuestros estudiantes que ellas son algo tremendamente árido, aburrido, demasiado abstracto y por último difícil. Incluso en algunas carreras universitarias los ramos de matemáticas se degradan al nivel de cedazos para la carrera, en lugar de darles el valor que tienen para la carrera misma.

Pensamos que la enseñanza de las matemáticas, especialmente en los niños, debe hacerse de tal manera que ellos se sientan involucrados en el aprendizaje, especialmente por medio del juego. Obviamente entiendo por juego una actividad recreativa que sea inteligente, con contenido y que muestre rigurosidad en su desarrollo. Son innumerables las posibilidades que existen al respecto, en particular la de inducir a los niños a inventar juegos matemáticos. Por ejemplo, colorear mapas con un número dado de colores, imponiendo cada vez más restricciones al juego, es una práctica matemática interesante que pueden realizar incluso niños de temprana edad. El problema de colorear mapas con un número mínimo de colores en que dos países con una frontera en común no tengan el mismo color es muy antiguo y profundo. Sólo recientemente, usando computadores, se resolvió que el mínimo número necesario de colores es cuatro.

Mi reciente experiencia en la comisión revisora de textos de matemática de enseñanza básica, que organizó el Centro de Estudios Públicos, me ha llevado a confirmar que los textos de matemáticas de enseñanza básica y media que se usan en Chile son altamente mediocres. Creo, sin exagerar, poder resumir las características de estos textos en los siguientes puntos:

- 1) Son aburridos.
- 2) Contienen gran cantidad de errores.
- 3) Introducen conceptos innecesarios en abundancia, sin mayor motivación.

- 4) No promueven la experimentación ni la creación matemática en el estudiante.
- 5) No muestran que las matemáticas pueden ser útiles en la vida cotidiana, así como en otras áreas del conocimiento.

Podría seguir enumerando fallas, pero lo importante es averiguar dónde está la falla. Creo que fundamentalmente se debe a la falta de competencia de los autores para escribir un libro de matemáticas. El hecho de que alguien crea entender una materia no significa que pueda o deba escribir un libro sobre ella, y menos enseñarla.

Las cosas hay que vivirlas para poder transmitirlos. Pienso que un libro debe dejar la huella de su(s) autor(es), y es esto lo que no veo en los textos mencionados. Parecen libros sin autores ¿Cómo podemos mejorar esto? Creo que el camino va por encomendar la elaboración de textos de matemáticas a grupos de personas calificadas, con diferentes experiencias, de modo que se pueda garantizar que el texto resulte sea atractivo, entretenido, con conceptos básicos explicados claramente, con aplicaciones que muestren realmente la utilidad de las matemáticas. Lo que yo desearía es que nuestros estudiantes percibieran las matemáticas como una gran aventura, por medio de la cual aprendan a pensar y a desarrollar la creatividad, y que no las vean como un obstáculo.

Para terminar, no quisiera dejar de hacer algunos comentarios sobre el papel que deberá jugar la computación en la enseñanza de las matemáticas. Vivimos en la era de la computación y estamos permanentemente confrontados a ella. Vemos con asombro cómo los jóvenes son capaces de aprender el uso de computadores con gran facilidad. Pero no se debe desperdiciar esta habilidad dejándola sólo al nivel de juegos de nintendo. Creo que la incorporación de la computación a la enseñanza de las matemáticas en los textos es fundamental, si se la enfoca como un medio que permite la experimentación y la exploración en matemáticas. Por ejemplo, hay programas con gran cantidad de información matemática (ej., tablas de números primos, etc.), lo que permitiría a un estudiante jugar con ella, experimentar y atreverse a formular hipótesis. No me cabe duda de que éste es un tema que debe incorporarse en forma inteligente y poco a poco en los textos modernos de matemáticas, incluso a nivel básico.

EXPERIENCIA PILOTO PARA EVALUAR LA FACTIBILIDAD DEL  
USO DE UN TEXTO NORTEAMERICANO DE MATEMÁTICA  
EN EL COLEGIO LOS NOGALES DE PUENTE ALTO\*

**Bárbara Eyzaguirre**

La Fundación Los Nogales sostiene un proyecto educativo en el Colegio Los Nogales en el sector de Puente Alto. En 1994, cuando se realizó el estudio, atendía a 600 niños de kínder a 7º año básico. El colegio es particular-subvencionado con financiamiento compartido. Entre sus objetivos está llevar a cabo experiencias piloto para poder definir líneas de acción en el mejoramiento de la calidad de educación.

En ese año se decidió realizar un estudio piloto para evaluar la factibilidad y la efectividad de utilizar textos de estudio norteamericanos en matemática. La necesidad de utilizar nuevos textos se planteó a raíz de observaciones que hicieron consultores externos en la sala de clases, las que mostraban que: los profesores exponían la materia con errores conceptuales; los alumnos trabajaban poco en clase; se incentivaba la aplicación pasiva de procedimientos; los alumnos no sabían enfrentar problemas y aplicar lo aprendido y, en general, no mostraban interés y curiosidad por la matemática. Esto ocurría a pesar de que el Simce (Sistema Nacional de Medición de la Calidad de Enseñanza) indicaba que el nivel alcanzado era satisfactorio. Después de cuatro años de funcionamiento el colegio obtuvo en 1994 el 86,6% de respuestas correctas en 4º básico, siendo el promedio nacional de un 68,3%. El desafío era mejorar los márgenes superiores, sabiendo que éstos son los más difíciles de remontar.

Se escogió intervenir por medio de un texto porque se sabía que es una de las variables que influyen poderosamente en el rendimiento escolar. No sólo provee estimulación, práctica y apoyo al estudio del alumno, sino que también guía y orienta al profesor. Se pensó que era menos amenazante para el profesor aprender por sí mismo de un texto que recibir perfeccionamiento de especialistas. Se consideró también que las orientaciones concre-

---

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

\* El texto seleccionado fue *Explora las Matemáticas* (Glenview, Illinois: Scott Foresman and Company, 1992).



tas del texto podían ayudar a cambiar en forma más eficiente el estilo de las clases que lo que podrían haber logrado las orientaciones de carácter general y teórico.

Los libros elegidos representaban un cambio radical con respecto a los que entrega el Ministerio de Educación. Éstos tienen una serie de carencias que dificultan el aprendizaje del alumno:

- Son excesivamente condensados, lo que los hace difíciles y poco explícitos para los niños.
- Tienen poco trabajo, lo que incide en el ritmo lento de los alumnos y en la falta de agilidad mental.
- La guía para el profesor es insuficiente, no lo orienta a hacer buenas preguntas, no define bien la diversidad de objetivos, no sugiere actividades anexas para los alumnos más lentos o más rápidos.
- El énfasis no está en el desarrollo del razonamiento y del análisis crítico, sino en la adquisición de vocabulario y definiciones de conceptos, por lo general muy abstractos.
- El conjunto de los libros de un ciclo carecen de continuidad por ser de distintos autores o porque cada año la propuesta del Ministerio de Educación es asignada a diferentes editoriales.

En cambio los textos elegidos cuentan con las siguientes ventajas:

- Fueron elaborados, probados y evaluados por equipos interdisciplinarios de especialistas, lo que en buena medida asegura que las metodologías y elementos motivadores sean más adecuados.
- Son más extensos, incluyen más explicaciones, más ejemplos, más información anexa. Esto permite que los alumnos se enriquezcan y a la vez tengan la oportunidad de aprender en forma independiente. Ellos deben desarrollar la capacidad de extractar, habilidad útil para comprender y asimilar las materias y enfrentar en forma activa y crítica los contenidos. Hay una aproximación a las materias más parecida a las que enfrentarán en su vida diaria, en la cual los contenidos no están presentados en forma tan digerida y esquematizada.
- Los libros tienen más trabajo para los alumnos. Esto facilita el aprendizaje y los habitúa a un ritmo de trabajo más intenso.
- Están orientados al desarrollo del razonamiento. Se busca que lo enseñado sea comprendido y sea significativo, por lo tanto que pueda ser aplicado a la vida e integrado al repertorio del niño. Buscan equipar a los alumnos con herramientas para enfrentar el mundo en vez de enseñarles a ser recipientes pasivos de información.

- En general son libros con una mejor metodología de enseñanza. Están mejor graduados, más adaptados a la psicología e intereses del niño. El enfoque es más desafiante, variado y con énfasis en la lógica. Son entretenidos, no porque se disfracen los contenidos como juegos, sino porque respetan la seriedad con que los niños se interesan por una realidad que es en sí fascinante. Presentan los temas en forma simplificada pero sin restarles esencia. La sensación, al leer los libros, es que los autores creen en la inteligencia de los niños, sin olvidar que son niños.
- La guía para el profesor les ayuda a planificar y a poner el énfasis correcto en los diferentes temas. Propone objetivos, actividades, evaluaciones, pautas de corrección, trabajos de investigación, con una adecuada calendarización. Está pensada para profesores que tienen poco tiempo, por lo tanto les entrega información complementaria para poder estudiar el tema y trae materiales confeccionados que apoyan el proceso educativo (pruebas, guías de trabajo, tareas, materiales de repaso para niños lentos, etc.).
- Son aplicables a los programas chilenos, además de que ofrecen una mayor riqueza de contenidos.

El texto propuesto tiene 500 páginas en promedio, una guía semibilingüe de 650 páginas para el profesor y varios cuadernillos complementarios. Esto contrasta con el promedio de 160 páginas del texto chileno y las 25 páginas para el profesor. El libro está diseñado para ser utilizado por varios años y su costo es cuatro veces mayor que el de cualquier texto chileno en librería.

El uso del libro propuesto debía ser evaluado en una muestra piloto, porque se planteaban una serie de dudas sobre su viabilidad. La inversión final era demasiado elevada para ser abordada sin tener seguridad de los efectos que se lograrían. No se sabía si los profesores se podrían adaptar al cambio de exigencia, si los alumnos cuidarían los textos más que lo acostumbrado y si efectivamente lograrían mejorar el rendimiento, de por sí alto, o si, por el contrario, producirían confusión y desconcierto.

#### Evaluación

La evaluación del texto se hizo en 3° básico tomándose el 3° A como grupo piloto y el 3° B como grupo control. También se incluyó como grupo de referencia un 3° básico del Colegio San Joaquín de Renca.

Se realizó una prueba previa a la aplicación del nuevo texto y se constató que los dos grupos del Colegio Los Nogales tenían rendimiento iniciales homogéneos. Las profesoras se habían desempeñado el año anterior en esos mismos cursos, lo que demostraba que lograban rendimiento equivalentes en sus alumnos. Estos antecedentes hacen comparables los dos grupos. El curso del colegio San Joaquín tuvo un desempeño levemente inferior en la prueba previa, lo que obliga a ser más cuidadoso al concluir sobre sus resultados.

La aplicación no requirió perfeccionamiento para el profesor y sólo se realizó una introducción general a la metodología del libro en dos sesiones. A lo largo de la experiencia la profesora recibió apoyo una vez a la semana que consistía en la reafirmación de las planificaciones que ella había elaborado. También se revisaba el ritmo de avance. La profesora tuvo completa autonomía, se guió por las indicaciones del libro y a ella no se le hicieron correcciones metodológicas.

#### *a) Evaluación cuantitativa*

Después de dos trimestres de aplicación, se realizó una prueba de resolución de problemas especialmente diseñada para esta evaluación. Medía razonamiento, desarrollo de conceptos aritméticos, operatoria, aplicación de conceptos, ritmo de trabajo, concentración, perseverancia, capacidad de enfrentar desafíos y flexibilidad.

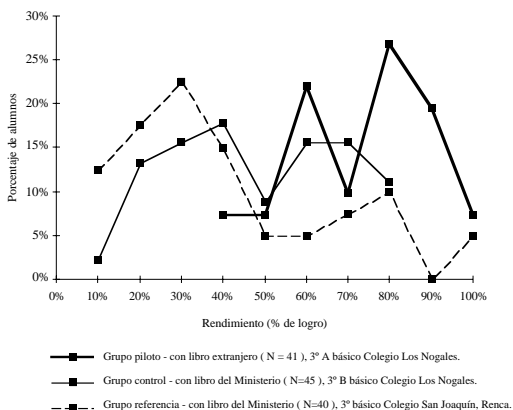
Los resultados fueron significativos a favor del uso del texto. El grupo que utilizó el texto obtuvo en promedio el 71,3% de respuestas correctas, el grupo control el 46,6% y el grupo de referencia, obtuvo el 39,4%. (Véase Gráfico 1.)

Al realizar la prueba se observó que el grupo experimental demostraba mayor seguridad, menor ansiedad ante la prueba y menores signos de fatiga. El ritmo de trabajo era más rápido y había mayor concentración.

El análisis de las pruebas demostró que los alumnos del grupo con el libro extranjero, no sólo eran capaces de resolver problemas con más eficiencia, sino que además lograban un mejor manejo de la operatoria. La mayoría conservaba el valor posicional, demostraban mayor creatividad en sus respuestas y podían inventar problemas lo que reflejaba un buen grado de comprensión de los conceptos.

Se temía que los resultados del Simce se vieran afectados por el cambio de orientación de los textos. Sin embargo se comprobó que no sólo no disminuyeron sino que, por el contrario, han aumentado (de 86,6% en 1994 a 89,6% en 1996) después de dos años de aplicación del texto.

GRÁFICO N° 1: RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN FINAL\*



\* Para la realización de este gráfico los puntajes fueron aproximados a la decena más cercana.

#### b) Evaluación cualitativa

Durante el transcurso del año se apreció en los niños y en la sala de clase que:

- El avance en los contenidos propuestos por el Ministerio fue más lento en el grupo que utilizó el nuevo texto de estudio. Sin embargo, al finalizar el año, los contenidos fundamentales fueron cubiertos igualmente. Debido a que el ritmo de trabajo era más intenso en el grupo con el libro extranjero, se lograron cubrir estos objetivos con mayor profundidad y con énfasis en el desarrollo de destrezas.
- Los alumnos realizaron una mayor cantidad de trabajo, con un ritmo más ágil.
- Los niños con dificultades descubrieron la motivación por el ramo y mostraron menor ansiedad. Su rendimiento mostró un aumento significativo y ya no se observa en ellos la actitud inicial de pasividad,

sino que desarrollaron una actitud activa para buscar cual puede ser la estrategia para resolver los problemas.

- Los niños aventajados mostraron mayor motivación y menor comportamiento disruptivo en clase. La metodología reforzaba las estrategias divergentes y ellos mostraban entusiasmo por contribuir con sus propios análisis.
- Hubo un aumento general de la motivación hacia la matemática, pues la encontraban entretenida, desafiante y a la vez fácil. Muchas veces no querían salir a recreo para seguir en clase y tenían una alta participación. Demostraban iniciativa trayendo materiales elaborados por ellos mismos.
- En clases se apreció un aumento de la capacidad reflexiva, manifestada en la búsqueda espontánea de relaciones sobre la magnitud de los números y entre operaciones.
- Se desarrolló mayor conciencia sobre los procesos involucrados en la resolución de problemas. Se notó mayor interés de los niños por descubrir respuestas y estrategias divergentes y mayor creatividad en la construcción de problemas y aplicación de las matemáticas en áreas más diversas.
- Los niños apreciaron y cuidaron su libro. Estaban sorprendidos por la calidad de las ilustraciones y motivados por los temas presentados. De los 42 libros sólo uno se devolvió al final del año con algunas páginas arrugadas, los restantes estaban en perfectas condiciones.

En la profesora y en los apoderados se observó que:

- Cambió el estilo de conducir la clase. La profesora aumentó el número de preguntas que dirigía a los alumnos, destinaba más tiempo para recoger las reflexiones y verbalizaciones de las distintas estrategias que utilizaban los alumnos y se paseaba más frecuentemente por la clase corrigiendo individualmente a los alumnos. Hacía clases más creativas, incluyendo un mayor número de experiencias con material concreto.
- La profesora se mostró permanentemente motivada y evaluó en forma positiva la aplicación. Propuso utilizar los libros en todo el colegio porque, según su experiencia, los niños razonan más y alcanzan un mejor manejo de la operatoria.
- Al principio se mostró ansiosa ante la magnitud del manual del profesor y frente a algunas indicaciones que aparecen en inglés. Luego de dedicarle en forma personal una hora de estudio diaria el

- primer mes, se sintió más cómoda y familiarizada con la metodología. El idioma no representó un problema porque lo esencial estaba en castellano.
- Se manifestó contenta y motivada con la nueva actitud de gusto por la matemática por parte de los alumnos.
  - Durante la aplicación estuvo intranquila por el avance más lento en relación con el curso paralelo. Pero a partir del segundo trimestre se sintió más tranquila porque comprobó que los niños manejaban con mayor seguridad los conceptos y estaban adquiriendo destrezas generales de razonamiento matemático que antes no lograban.
  - También le producía inseguridad el que el grupo que no trabajaba con el nuevo libro tenía más tiempo para ejercitar las operaciones “a secas”, mientras que ella destinaba tiempo a actividades variadas como trabajar estrategias de resolución de problemas, trabajar con familias de operaciones, etc. Sólo cuando comprobó que sus alumnos superaban al otro curso en resolución de problemas y también en el manejo de operatoria se sintió segura de que este método aventajaba al otro en la mayoría de los aspectos.
  - El texto le demandó más horas de estudio pero menos tiempo en la confección de materiales, guías, pruebas y planificación. Ella afirma que el libro le ha cambiado el enfoque de la clase de matemática, le ha enseñado nuevas metodologías y le ha ayudado a hacer clases más entretenidas.
  - Los apoderados cooperaron con las tareas y el cuidado de los textos. Se mostraron agradecidos con la experiencia y manifestaron que era una oportunidad la que se le daba a sus hijos.

Esta positiva evaluación demostró la validez de invertir en nuevos textos de estudio. Se presentó el proyecto a la Intendencia para que pudiera ser financiado por medio de la Ley de Donaciones de Educación, que permite descontar directamente de impuestos el 50% de la donación, y el 50% restante puede ser cargado a los gastos necesarios para producir renta. La compra de los textos fue realizada por la empresa privada con este beneficio tributario.

Los mismos textos han sido utilizados por tres años consecutivos y se han mantenido en impecables condiciones. Lo cual demuestra que si se dividen sus costos por 6 años de duración estimada, el costo anual es menor si se compara con el precio de un texto chileno en el mercado.

Finalmente, dado lo positivas que resultaron estas aplicaciones, se extendió la experiencia al Colegio San Joaquín de Renca, en donde se han obtenido resultados similares en los dos años que lleva la aplicación.

## MATEMÁTICAS ESCOLARES EN CHILE

**Sergio A. Hojman**

“Perdone, pero yo no sé mucho de matemáticas, usted sabe..., en el colegio tuve un profesor que no era muy bueno y, además...” Con cara compungida, muchas personas que en reuniones sociales conocen a alguien cuyo oficio está vagamente asociado al uso de las matemáticas, sin mediar provocación alguna, murmuran innecesarias disculpas, aparentemente abrumadas por la presencia de este extraño ente que no parece aborrecer las matemáticas.

Esta anécdota, que podría ser pueril, de hecho refleja de manera bastante fiel la situación de la enseñanza de las matemáticas en el país. Además muestra que esta triste condición es aceptada socialmente por una inmensa mayoría que intuye, con pesimismo, que el aprendizaje de las matemáticas es y será imposible.

Sabemos que, en general, matemáticas no es la materia favorita de los estudiantes en Chile y que, además, los niveles de conocimiento muy rara vez exceden el uso elemental de las cuatro operaciones básicas en adultos no expertos. Utilizando una exageración para enfatizar esta idea, cualquier adulto que sepa sumar correctamente  $1/3 + 1/7$ , también manejará el cálculo diferencial e integral y resolverá ecuaciones diferenciales, es decir, será un experto en el área.

Se escucha con frecuencia que las personas sabrían más matemáticas si sus labores diarias incluyeran actividades que las requirieran. La falta de práctica sería la responsable de olvidar aquello que se aprendió en la época de estudiante. Aunque en algunos casos esta situación puede ser verdadera, es también cierto que algunos problemas que muchas personas enfrentan infructuosamente en su vida diaria puedan resolverse fácilmente con aplicaciones elementales de matemáticas escolares. En la mayoría de los casos, estas personas son incapaces incluso de reconocer la relación de estos problemas cotidianos con la disciplina y les resulta, entonces, imposible llegar a plantearlos en forma matemática y mucho menos resolverlos.

---

SERGIO A. HOJMAN. Licenciado en Física, Universidad de Chile; Master en Física, Universidad de Princeton; Doctorado en Física, Universidad de Princeton. Profesor Titular de Física, Universidad de Chile.

Como ésta es una situación generalizada en nuestra sociedad, debemos deducir que sus orígenes están en la enseñanza escolar de las matemáticas en Chile y las personas que padecen estas deficiencias son víctimas de un sistema ineficiente que hoy se intenta mejorar.

El proceso educacional es complejo y no pretendemos intentar analizarlo a fondo aquí. Sin embargo, podemos mencionar que dos de los principales escenarios donde tiene lugar son el hogar y la escuela. La familia juega un papel fundamental en la educación de sus hijos. Los padres, tíos y abuelos contribuyen de diversas maneras en la enseñanza de los niños. Sin embargo, las limitaciones mencionadas en el párrafo anterior hacen imposible, en la mayoría de los casos, un apoyo técnico familiar en el área de las matemáticas, para niños que cursan los últimos años de la educación básica o que estudian la educación media. La tarea de mejorar la enseñanza de las matemáticas que enfrentamos será necesariamente más ardua debido a la imposibilidad de contar con el concurso de uno de los actores principales de la actividad educacional.

Surgen, por tanto, dificultades adicionales a las puramente técnicas para mejorar la enseñanza de las matemáticas en Chile, es decir, además de contar, al menos, con buenos profesores, programas, textos, materiales didácticos, apoyos computacionales e infraestructura adecuada, es necesario luchar contra la virtual ausencia de ayuda de parte de la familia y con la complicidad de toda la sociedad, convencida de la futilidad del intento de aprender matemáticas.

Después de presentar un panorama tan desolador, parecen quedar pocas esperanzas para revertir una situación como la actual. Sin embargo, afortunadamente, hay distintas posibilidades de acción y existen serios esfuerzos de distintas organizaciones que podrían ayudar en este sentido.

La enseñanza de las matemáticas escolares en Chile presenta múltiples deficiencias, algunas de las cuales las han sufrido generaciones de estudiantes por, al menos, medio siglo. Sin pretender, en este corto espacio, hacer un análisis profundo de cada una de ellas, voy a intentar discutir sólo ciertos aspectos y exhibir unas pocas ideas con la íntima pretensión de provocar una discusión que contribuya, aunque sea en forma modesta, a proponer algunas alternativas de solución al problema que nos preocupa. Las dificultades asociadas a los textos actualmente en uso en el país aparecen discutidas en detalle en el cuerpo principal de este documento\*, por lo que no haremos aquí un mayor análisis de este aspecto.

---

\* *El futuro en riesgo: Nuestros textos escolares*, editado por Bárbara Eyzaguirre y Loreton Fontaine (Centro de Estudios Públicos, 1997). (N. del E.).



Si aceptamos que la situación actual es deficitaria, por decir lo menos, podemos afirmar con certeza que para mejorar este estado de cosas es necesario cambiar el enfoque que se ha estado utilizando, ya que, como apuntan múltiples indicadores, los resultados obtenidos, distan mucho de ser satisfactorios.

Los cambios que se realicen requerirán de un amplio repertorio de instrumentos que reconozcan y consideren la diversidad tanto de profesores como de estudiantes, con el objeto de intentar entregar a la mayoría de ellos algún enfoque que sea adecuado para sus habilidades y, ojalá, grato.

Además, debido a la precariedad del estado actual de cosas, que dista mucho de la meta que nos proponemos alcanzar, los instrumentos deben considerar tanto la situación presente de los profesores y de los estudiantes como el perfil deseable de los egresados de nuestros colegios, considerando una amplia gama de posibilidades de actividades de los estudiantes con posterioridad a su egreso de la enseñanza escolar, tanto a nivel básico como a nivel medio.

Es aconsejable que la implementación de estos instrumentos contemple la evolución que experimentarán tanto los profesores como los alumnos en las primeras etapas de aplicación del programa, de modo que se pueda actualizar para responder a estos progresos. En otras palabras, los diversos materiales diseñados deberán considerar simultáneamente el diagnóstico de la situación actual y el estado ideal planteado para el futuro, con una planificada graduación de los contenidos para alcanzar el objetivo deseado sin violentar la situación inicial.

El perfeccionamiento de los profesores debe considerarse como una solución intermedia y los nuevos instrumentos deberían empezar a integrarse al currículum de formación de profesores en las distintas escuelas pedagógicas nacionales.

Las nuevas metodologías deberán incorporar preferentemente elementos lúdicos y asegurar una participación activa de los estudiantes utilizando recursos tales como juegos, encuestas, trabajos en laboratorio, las relaciones entre las matemáticas y las ciencias naturales, salidas a terreno, entre otros.

No se pretende que estos nuevos métodos sean la única alternativa de enseñanza utilizada, pero se sugiere que esta posibilidad debería formar parte del paquete metodológico que intente incorporar la cotidianidad en una presentación más amistosa de las matemáticas, ya que las exposiciones más bien formales y académicas son apropiadas sólo para una minoría de la población escolar como dolorosamente hemos llegado a comprender.

Para intentar asegurar el éxito de las nuevas metodologías es importante experimentar estos instrumentos en colegios con profesores y estudiantes típicos, sin previa selección, de modo que su éxito en este escenario sea verdaderamente replicable.

Sólo la ejecución y el análisis objetivo de numerosos programas piloto con la participación de distintas comunidades escolares permitirá la selección adecuada de los nuevos métodos que harán posible una verdadera mejoría de la situación actual.

#### ¿QUÉ DEBERÍAN ESTUDIAR NUESTROS ALUMNOS EN MATEMÁTICA EN ENSEÑANZA MEDIA?

**María Inés Icaza**

El siguiente documento aparece motivado por el trabajo de la comisión convocada por el CEP cuya tarea ha sido estudiar y analizar los textos de matemáticas para educación básica y media.

Al revisar los textos de enseñanza media notamos que, en términos generales, la tendencia es que el rango de impacto tanto de las materias tratadas como la profundidad alcanzada llegue a cualquier estudiante de educación escolar. Con cualquier estudiante nos referimos a los alumnos cuyas prioridades y destrezas se dan tanto en el área científica como en la humanista o en la técnica. Es decir, no hay focalización especial para los estudiantes con mayor aptitud y predilección por las matemáticas. En este sentido, y pensando en que en los últimos años de educación media está la posibilidad de optar por un currículum diferenciado en el área científica, aparece como inmediato pensar en el siguiente problema anexo.

El hecho de tener la alternativa del área científica permite, por una parte, "aprovechar" el talento e interés de los estudiantes que opten por esta alternativa, pero por otra parte plantea el problema de cómo y con qué elementos fortalecer su enseñanza en matemáticas de manera que se logre una real diferencia que haga que la distinción de áreas tenga sentido.

---

M. INÉS ICAZA. Licenciada en Matemáticas, Facultad de Ciencias, Universidad de Chile; Ph.D. en Matemáticas, The Ohio-State University. Investigadora Proyecto Fondecyt Postdoctorado 1994-1997, en el área de Teoría Aritmética de Formas Cuadráticas, Teoría de Números.

Para exponer nuestra posición al respecto, primero proponemos lo que nos parece la estructura básica de un currículum matemático general que debiera dominar todo estudiante que egresa de la enseñanza secundaria.

Partiendo de la base de que en el mundo actual es prácticamente imposible evitar cualquier contacto con las matemáticas es que, como punto de partida y a nivel de cultura general, se hace necesario que los estudiantes entiendan que las matemáticas *no* son un conjunto de reglas que deben memorizar sino una ciencia consistente y precisa que entrega procesos y herramientas para estudiar y resolver problemas que involucran desde las ciencias naturales, las ciencias sociales, hasta la vida cotidiana.

En cuanto a la estructura básica señalada coincidimos con el estudio realizado por la American Mathematical Society<sup>1</sup> al considerar como satisfactorio trabajar en los siguientes temas:

*Geometría.* No puede excluirse, tanto por sus múltiples e importantes aplicaciones como por su contenido que permite por una parte asociarla a problemas algebraicos y por otra familiarizarse y entender la noción de espacio.

*Álgebra.* Para avanzar en cualquier área es necesario que los estudiantes tengan dominio de ciertas manipulaciones y propiedades algebraicas cuyo punto de partida radica en la sólida construcción de los sistemas numéricos y el manejo de su estructura formal.

*Funciones y gráficos.* Es innegable que las funciones aparecen ligadas a prácticamente todas las áreas de las matemáticas y que las aplicaciones de este concepto son innumerables y de gran valor tanto científico como práctico. Por otra parte, la capacidad de "leer" información del gráfico de una función también es aplicable en un amplio rango de situaciones.

*Estadística y probabilidad.* Cualquier estudiante que ha terminado su educación secundaria debe disponer de conocimientos básicos de estadística y probabilidad que le permitan entender información cotidiana que se transmite en esos términos.

Finalmente, y como consecuencia de lo señalado, un estudiante debe adquirir una capacidad de crítica que le permita desechar lo absurdo, una capacidad para estimar cantidades, distancias, tiempos, etc., y la comprensión necesaria para poder utilizar las matemáticas como herramienta para solucionar problemas concretos.

---

<sup>1</sup> *Notices of the AMS*, Vols. 11, 42, 43 (1996).

Teniendo como base estructural el dominio razonable de los temas anteriores podremos pensar en cómo fortalecer y diferenciar un currículum destinado a aquellos estudiantes que opten por el área científica en la educación diferenciada.

En primer lugar establecemos que los tópicos enumerados conforman una plataforma suficiente para iniciar una educación más sólida y específica. Como experiencia en este sentido mencionamos la escuela de talentos de The Ohio State University, cuya característica principal radica en que los estudiantes, por medio de ejercicios secuenciales y que sólo requieren de conocimientos sólidos de los tópicos básicos, obtienen y construyen resultados importantes y profundos, por ejemplo en teoría de números, geometría, etc.

El problema radica entonces en un asunto de profundidad y enfoque más que de intentar abultar innecesariamente el currículum agregando un exceso de definiciones y nomenclatura, especialmente en álgebra y geometría, o incluyendo materias tales como matrices y determinantes, poniéndolas como requisito para resolver sistemas de ecuaciones lineales, oscureciendo así el hecho de que para resolverlos se usa un simple proceso de eliminación de variables accesible a cualquier alumno por medio de la resolución de numerosos ejemplos. Por el contrario, la introducción de matrices y determinantes tiende a formalizar antes de tiempo este proceso sin que el alumno necesariamente haya entendido lo esencial. La introducción de nociones como cortaduras de Dedekind, sucesiones y series de números reales, límites, etc., cuya importancia es innegable, no es necesaria en este nivel y aumentarían el riesgo de distraer el aprendizaje de las nociones más básicas.

Enumeremos entonces ciertas ideas que nos parece podrían aportar en la elaboración de un currículum específico.

En primer lugar, y no necesariamente ligado a las materias por incluir, sino como actitud inicial, es de vital importancia fomentar e incentivar la curiosidad y lograr que los estudiantes comprendan el desafío y la disciplina que involucran las matemáticas.

Ahora, en términos concretos y suponiendo que los estudiantes acceden a la educación diferenciada con una preparación básica en los tópicos mencionados, el punto de partida de un trabajo matemático más profundo es establecer las relaciones y las conexiones entre las áreas mencionadas; por ejemplo, el uso de expresiones algebraicas para describir objetos geométricos y sus propiedades establece un nexo importante entre geometría y álgebra. También mencionamos la relación que se da entre la geometría y las funciones. En particular, el estudio de sus gráficos, así como el uso de los mismos en estadística. Esto es siempre una experiencia

fructífera y que muestra en parte que se necesita un sólido conocimiento de estas áreas para entender y aplicar las matemáticas en forma óptima, pudiendo combinar técnicas y propiedades de áreas aparentemente distintas, que al ser relacionadas entre sí entregan herramientas y conducen a resultados profundos y de gran importancia.

Por otra parte y pensando que los estudiantes tienen una motivación especial, se debe trabajar en la profundización de cada tema enumerado con ejemplos y ejercicios que involucren un mayor desafío y mayor grado de dificultad y por medio de los cuales se incorporen ciertas materias específicas ligadas a dichos temas. Por ejemplo, en geometría es importante introducir nociones como los sistemas de coordenadas, los movimientos rígidos y la noción de simetría, la cual establece en forma especial el nexo entre la geometría y el álgebra. También se pueden incluir las funciones trigonométricas, coordenadas polares y sus correspondientes aplicaciones, por ejemplo, en construcción, en arquitectura, en topografía, etc. En álgebra hay que profundizar en las propiedades de los sistemas numéricos e incorporar los números complejos, estableciendo relaciones con las otras áreas, como sucede en geometría analítica, lo que permitiría en particular estudiar los gráficos de algunas de las secciones cónicas.

Además, y en términos prácticos, los estudiantes deben ser capaces de enfrentar problemas que impliquen cierta modelación matemática y poder aplicar lo aprendido para su solución, como por ejemplo introduciendo las funciones adecuadas y describiéndolas apropiadamente en sus gráficos.

En resumen, proponemos un conjunto de materias básicas que sean las generadoras de los programas tanto de la educación general en matemáticas como por medio de su profundización y formalización de la educación específica. De este modo se evitarían las extensiones innecesarias de los programas del área diferenciada y se estaría más cerca de superar ciertas falencias claras y reiteradas que presentan la gran mayoría de los estudiantes al ingresar a la educación superior. Entre esas falencias resaltamos, por un lado, la ausencia de una capacidad de razonamiento y de elaboración matemática al enfrentar problemas que requieran cierto grado de modelación, y por otro lado, y más grave aún, los errores increíbles en operatoria básica que van desde sumar fracciones incorrectamente, problemas en las manipulaciones algebraicas de raíces y potencias, inecuaciones y ecuaciones y, en general, el desconocimiento y, lo que es más difícil de remediar, el "mal conocimiento" de conceptos matemáticos elementales cuyo dominio estaría garantizado con un buen aprendizaje de los temas propuestos. Una sólida formación en dichas materias estructurales es un punto de partida más que suficiente para iniciar la educación superior en cualquiera carrera del área científica.

## SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA

**Jorge Soto A.**

Lo que sigue son algunas reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la matemática, en el nivel de la enseñanza básica y media especialmente, motivadas por el desolador panorama que presentan los textos actualmente disponibles en Chile.

## 1. Cómo se expone la matemática:

La carreta delante de los bueyes

La exposición y la enseñanza de la matemática presentan problemas especiales debido a que esta disciplina usualmente se expone “al revés” de como se descubre o se practica. En efecto, la praxis matemática es fuertemente inductiva, experimental, va de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto. Se llega así a resultados generales que después son expuestos o presentados del modo más elegante y abstracto posible, construyendo de lo general a lo particular, poniendo atención en todos los preliminares lógicos necesarios.

Debido a esto, quienes intentan enseñarla o escribir textos para los estudiantes sin haberla practicado verdaderamente, caen —en mi opinión— en el error de recopiar presentaciones formales de la matemática que infligen enseguida irresponsablemente a los estudiantes. Éstos se ven entonces en la situación de tener que asimilar primero que nada desarrollos formales y abstractos, que les parecen sumamente gratuitos, para llegar sólo en un segundo tiempo a eventuales aplicaciones. No tienen así la oportunidad de experimentar con sus propios medios, de conjeturar y adivinar propiedades generales a partir de casos particulares.

Creo que debido a esto se observa en los estudiantes egresados de la enseñanza media una clara atrofia de la actitud de experimentación, de descubrimiento, frente a un problema concreto cuya solución no es inme-

---

JORGE SOTO A. Licenciado en Ciencias, mención Matemáticas, Universidad de Chile; Doctor de 3er ciclo, Universidad de Strasburgo y Doctor de Estado en Ciencias Matemáticas de la Universidad de París-Sud. Profesor Titular del Departamento de Matemáticas, Facultad de Ciencias, Universidad de Chile.

diata. Es como si al no tener una fórmula para resolver el problema se sintieran totalmente inermes, sin la menor idea práctica de cómo resolverlo, haciendo una estimación “a ojo”, o bien haciendo un dibujo o un gráfico a escala, por ejemplo.

Estamos pensando en problemas o preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo medir la altura de una araucaria a cuyo pie podemos llegar?
- ¿Cómo medir la altura de un alerce inaccesible?
- ¿Me conviene o no un cierto juego de azar, en el que pago un derecho de jugada cada vez y recibo un premio al ganar?  
Por ejemplo: de una urna que contiene dos bolitas rojas y dos blancas, se saca una muestra de dos bolitas. Uno gana si las bolitas tienen distinto color ¿Es este juego más o menos ventajoso que el cara o sello?
- En el minuto cero entra una mosca a la sala; tratamos de matarla enseguida minuto tras minuto, con un matamoscas, cosa que logramos con probabilidad  $1/3$ . ¿Cuál es la esperanza de vida de la mosca, en minutos?
- ¿Cómo calcular la superficie de un terreno con forma irregular (por ejemplo, trapezoidal)?

Todos estos problemas son susceptibles de un abordaje experimental, haciendo un dibujo a escala, para calcular las alturas, poniendo una persona entre el árbol y el observador, de modo que tape justo el árbol, jugando muchas veces el juego propuesto (¿la probabilidad de ganar es en realidad  $2/3$  en este juego!) o simulando también muchas veces el destino de la mosca con un dado. Para calcular la superficie del terreno, uno puede “triangular”, hacer un dibujo a escala y finalmente pesar en una balanza el modelo a escala (hecha en madera terciada o lata, por ejemplo), para estimar el área.

Estimular este tipo de abordaje practicable por un estudiante que ignore las funciones trigonométricas, el cálculo infinitesimal o la teoría de probabilidades me parece un antídoto importante para aquella actitud lamentable, en que el estudiante, enfrentado al problema, se pregunta: ¿Con qué fórmula se resuelve este problema? ¡Si no conozco la fórmula, estoy perdido!

## 2. Explorando las muchas caras de la matemática

Al enseñar matemáticas me parece también fundamental estimular al alumno para que busque más de un punto de vista, más de una manera de

concebir las cosas. Nuestros textos, en su gran mayoría, son fuertemente dogmáticos en este aspecto. Quisiera dar un ejemplo de esta actitud con el siguiente módulo de trabajo:

*La suma de los números impares*

Primeramente, uno invita al alumno a investigar cuánto valen las sumas siguientes:

$$\begin{aligned} &1 + 3 \\ &1 + 3 + 5 \\ &1 + 3 + 5 + 7 \end{aligned}$$

y así sucesivamente. El alumno descubre rápidamente que las sumas valen respectivamente 4, 9, 16, 25, ... y conjetura que la suma de los  $n$  primeros números impares valdrá  $n^2$ , en general. En seguida, uno le pregunta que le parece esta historia. A algunos les parece todo claro, a lo mejor no demasiado apasionante. Otros pueden tener la sensación vaga de que están frente a un fenómeno que pueden constatar y verificar, pero que no entienden realmente qué está pasando. No es algo que vean a simple vista. Les podemos entonces preguntar si no quisieran verlo "de otra manera". A algunos se le ocurrirá: ¿Geoméricamente? ¿Haciendo un mono?

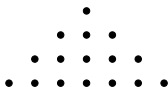
Entonces, en una segunda etapa, invitamos al alumno a que represente gráficamente la suma en cuestión por un lado, y los cuadrados 4, 9, 16, ... por otro lado. Por ejemplo, en el caso particular de

$$1 + 3 + 5 + 7$$

Más aún, lo podemos animar a que haga su representación "geométrica" con fichas o monedas. Posiblemente dispondrá una fila con una ficha, otra fila con 3 fichas, otra con 5 fichas, etc. Y después de varios tanteos, posiblemente representará 16 por un cuadrado de fichas, de 4 por lado. En este momento puede descubrir que según como disponga las fichas en la mesa, será más o menos fácil contarlas. Se puede hacer el experimento de mostrar fugazmente 16 fichas, desordenadas. Difícilmente logrará contarlas (un alumno de octavo básico muy dotado, con quien hice el experimento, contó 15...) Enseguida le mostramos las mismas 16 fichas, pero distribuidas en un cuadrado 4 x 4. Aunque las vea un instante seguramente será capaz de decir el número correcto de fichas. Después de todo esto, se ve entonces confrontado a mirar su triángulo de fichas que representa la suma

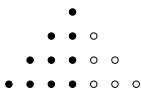


$$1+3+5+7:$$



y darse cuenta de que, tal como está, “no se ve” que tenga el mismo número que el cuadrado  $4 \times 4$ . Su problema es ahora geométrico, y concierne a su motricidad, que estaba inactiva en el cálculo puramente aritmético de recién. Se trata de manipular de alguna manera simple las fichas, para hacer ver que el triángulo de fichas es equivalente (tiene el mismo número de fichas) que el cuadrado. Después de algunos tanteos, posiblemente llegue, por ejemplo, a la manipulación indicada en las figuras siguientes:

$$1+3+5+7:$$



$$4^2:$$



Después de todo este trabajo, el alumno se habrá dado cuenta, esperamos, de que un mismo fenómeno puede ser “visto” de manera calculatoria, algebraica y también de manera geométrica, visual (manera que es muy poco enfatizada en los textos chilenos contemporáneos). Y todo esto, sin haberse lanzado a demostrar rigurosamente la veracidad de la conjetura... En mi opinión, sería más bien alevoso en la enseñanza media embarcarse en una demostración por inducción de esta propiedad. Creo preferible asentar primero una experiencia concreta de casos particulares, sea algebraica o geométrica.

### 3. La enseñanza de la matemática: Una falsa dicotomía

Me ha llamado la atención ver claramente expresada en algunos textos chilenos una dicotomía totalmente falsa para alguien que practica la

matemática: o bien el estudiante aprende de memoria ciertos teoremas y propiedades fundamentales o bien se entrena para poderlas deducir lógicamente de los postulados básicos. Queda en el limbo una tercera posibilidad, que es la más obvia para un matemático: llegar a los teoremas y propiedades fundamentales por la vía de la experimentación, ya sea numérica, gráfica o psicomotora. Especialmente en el nivel de la enseñanza básica y media, me parece que ésta es una alternativa válida: que los estudiantes lleguen a la “íntima convicción” de la veracidad de un teorema por experimentación la mayoría de las veces. Esto no es asimilación pasiva y al mismo tiempo no es aún deducción lógica y demostración.

Algunos ejemplos:

- Juegos de azar con monedas, dados o bolitas de colores permiten experimentar con la noción de juego justo, valor esperado de la ganancia en un juego (como valor promedio de la ganancia en el juego, calculada repitiendo muchas veces el juego en cuestión).
- Experimentos numéricos sencillos, como sumar  $1+2$ ,  $1+2+3$ ,  $1+2+3+4$ ,  $1+2+3+4+5$ , permiten conjeturar propiedades aritméticas simples, como el valor de la suma de los  $n$  primeros enteros positivos, que es también susceptible de una visualización geométrica.
- La representación geométrica de cálculos algebraicos, como el de las progresiones aritméticas  $a+nb$ , para  $n = 1, 2, 3, \dots$  o el desarrollo del cuadrado o el cubo del binomio, permiten adivinarlos y visualizarlos.

#### 4. La abstracción:

¿Un proceso cognitivo automático de la especie?

Frecuentemente surge la pregunta: ¿Después de haber hecho experimentos concretos, de haber descubierto cómo resolver ciertos problemas específicos o de haber establecido ciertas propiedades en casos particulares, cómo interioriza el estudiante un enunciado o regla abstracta? ¿Cómo podemos lograr que enuncie un teorema general? ¿Será necesario dejar un cierto número de horas, para ir y venir entre los experimentos concretos y los enunciados generales?

En mi opinión, en nuestros estudiantes frecuentemente está en juego un proceso de abstracción más bien inconsciente y preverbal. Este proceso les permite, después de haber visto como resolver un cierto caso particular, resolver otros, intuitivamente, sin que sean necesariamente capaces de

enunciar verbalmente una ley o enunciado general, ni siquiera en palabras, menos en lenguaje simbólico (usando aquellos extraños jeroglíficos con que los han atiborrado en la escuela...). Entonces, en el plano de *performance* podemos tener rendimientos análogos de los estudiantes que son capaces de enunciar verbalmente la regla abstracta que rige la fenomenología concreta, y de otros que son (¿aún?) incapaces de verbalizar lo que están haciendo. Creo que es necesario, en la enseñanza y el aprendizaje, revalorizar la reacción justa frente a problemas concretos, aunque no vaya acompañada de una verbalización satisfactoria; muy especialmente, frente al otro síndrome, demasiado frecuente, en que el estudiante es capaz de verbalizar (mejor dicho, recitar...) enunciados y fórmulas generales, pero es incapaz de aplicarlas en casos concretos, sobre todo si éstos no llevan las mismas etiquetas clasificatorias con que aprendió las fórmulas. Por el contrario, utilizando los métodos que hemos esbozado aquí, es de esperar que los estudiantes interiorizarán primero que nada las fórmulas y enunciados generales, como maneras cómodas de codificar propiedades que ellos han constatado en muchos casos particulares, y de cuya veracidad están ya íntimamente convencidos.

#### EXPERIENCIA CON TEXTOS EXTRANJEROS EN UNA ESCUELA RURAL

**Magdalena Vial**

##### 1. Introducción

En 1989 se comenzó un Proyecto de Desarrollo Educacional auspiciado por Celulosa Arauco y Constitución en la Escuela F-353, de Putú. Inicialmente se diseñó como un proyecto de largo plazo, de extensión

---

MAGDALENA VIAL. Profesora de enseñanza básica con experiencia en colegios privados (Saint George y Tabancura) y en colegios de sectores populares urbanos y rurales (Fundación Barnechea). Creadora de los proyectos de biblioteca y de lectura personal en esta Fundación. Actualmente es directora de estudios de la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Los Andes. Autora de antologías de cuentos infantiles.

indefinida en el tiempo. La Fundación Educacional Barnechea fue contratada para llevarlo a cabo y se nombró a la autora de este informe como su jefa.

Este proyecto tuvo un éxito importante en el mejoramiento de la calidad de los indicadores educativos. Se ha decidido contar la experiencia por que parte fundamental de sus resultados se debió a la utilización de textos escolares de mejor calidad. Estos jugaron un papel crucial en la definición del currículum, el apoyo del perfeccionamiento de los profesores y el trabajo de los alumnos. Es notable el esfuerzo que el colegio estuvo dispuesto a invertir para hacer uso de un texto extranjero que se percibía como una ayuda valiosa.

Putú es un pueblo pequeño y tranquilo con una población estimada de 1.200 habitantes. Está situado al norte del río Maule en la costa de la Séptima Región. Una de sus características principales es su aislamiento, pues está a una hora aproximadamente de Constitución por un camino rural en mal estado. El río Maule se debe atravesar en balsa, pues no hay puente.

Los habitantes de Putú son campesinos, pescadores, mariscadores y obreros forestales. Los mayores problemas detectados son: extrema pobreza de las familias, escasez de fuentes de trabajo, cesantía, poca estabilidad de los grupos familiares, alcoholismo y aislamiento.

## 2. Estudio preliminar

La escuela de Putú tenía, al iniciarse el proyecto, 285 alumnos desde kínder hasta octavo básico, con un total de 12 profesores.

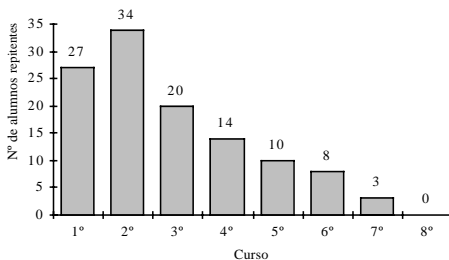
Los alumnos percibían su situación educacional como una etapa de vida obligada pero transitoria. Aceptaban pasivamente y con sumisión que se les educara, pero se observaba una débil valoración del estudio en sí. Debido a las carencias educacionales del hogar, la simple actividad de hacer las tareas en casa era sentida por algunos alumnos como escollo insuperable y, por otro lado, los padres no estaban en condiciones de colaborar, pues con frecuencia desconocían las materias de estudio de los niños.

El nivel académico se podría describir como pobre en una de las zonas de menor rendimiento académico del país. Como indicadores de esta situación se presentan los datos de repitencia, pruebas de evaluación de la Fundación Barnechea y SIMCE.

a) *Alumnos que han repetido un curso*

De los 206 alumnos entre 2° y 8° básico, en 1988, se detectó que 120 habían repetido curso ese año. La mayor frecuencia de repetición se daba entre 1° y 3° básico.

GRÁFICO N° 1



b) *Rendimiento académico de los alumnos en 1988*

Se aplicaron las pruebas de evaluación de rendimiento escolar que la Fundación Barnechea administra en todas sus escuelas con los siguientes resultados (expresados en notas del 1 a 7). (Véase Cuadro N° 1.)

c) *Prueba SIMCE 1988*

El SIMCE del año 1988 arrojó los siguientes resultados:

Castellano: 44,2% de respuestas correctas

Matemáticas: 39,8% de respuestas correctas

CUADRO N° 1: PRUEBAS FUNDACIÓN BARNECHEA

## a) RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS EN 1988

Materias	Curso			Prom. 1er. ciclo básico	Curso				Prom. 2° ciclo básico	Prom. Final
	2°	3°	4°		5°	6°	7°	8°		
Suma	4,9	3,8	6,3	5,0	3,5	4,8	6,6	4,2	4,8	4,9
Resta	3,2	1,7	2,4	2,4	2,0	3,0	5,2	1,7	3,0	2,7
Multiplicación			2,4	2,4	1,4	2,6	2,3	2,4	2,2	2,3
División			1,2	1,2	1,3	1,2	2,5	2,0	1,8	1,5
Resolución de problemas	1,6	2,4	2,7	2,2	1,4	1,9	3,0	2,1	2,1	2,2
Fracciones		1,0	3,1	2,1	1,1	1,1	2,5	1,2	1,5	1,8
>0<	1,3	3,6	5,0	3,3	3,8	5,5			4,7	4,0
Orden de números	3,9	5,6	4,0	4,5		4,4			4,4	4,5
Dictado de números	4,2	5,9	4,9	5,0				4,5	4,5	4,8
Ubicación de números	1,3	4,9	2,4	2,9						2,9
Tablas		1,8		1,8						1,8
Unidad, decena, centena		2,2	1,9	2,1	1,9	1,4			1,7	1,9
Escribir en dígitos			4,6	4,6	1,5	2,3	3,7		2,5	3,6
Escribir en letras			3,0	3,0						3,0
Factores							3,8		3,8	3,8
Potencias							1,3		1,3	1,3
Geometría							3,2	2,1	2,7	2,7
Promedio final	2,9	3,3	3,4	3,2	2,0	2,8	3,4	2,5	2,7	2,9

## b) RENDIMIENTO EN CASTELLANO EN 1988

Materias	2°	3°	4°	Curso				Prom.
				5°	6°	7°	8°	
<i>Desarrollo lenguaje</i>								
Vocabulario	1,7	1,7	4,1	2,4	4,4	4,5	4,5	3,6
Comprensión de lectura	2,3	-	5,0	2,9	3,1	4,3	3,4	3,5
Promedio desarrollo - lenguaje	2,3	1,7	4,6	2,7	3,8	4,4	4,0	3,6
<i>Desarrollo escritura</i>								
Composición	-	-	1,9	2,5	3,8	3,8	2,9	3,0
Dictado	2,0	3,6	5,0	4,7	-	-	-	3,8
Ortografía	-	3,3	1,0	3,6	4,4	4,5	4,5	3,6
Promedio desarrollo - escritura	2,0	3,5	2,6	3,6	4,1	4,2	3,7	3,5
Gramática	-	1,1	2,4	1,2	2,8	3,7	3,2	2,4
Promedio final curso	2,2	2,1	3,2	2,5	3,6	4,1	3,6	3,1

### 3. Proyecto de desarrollo educacional

Para mejorar el nivel académico de la escuela se propusieron los siguientes objetivos:

- Elevar considerablemente el nivel de castellano y matemáticas en todos los cursos.
- Crear hábitos de lectura personal en los alumnos, profesores, administrativos y apoderados del colegio.
- Implementar un buen programa de ciencias naturales que enseñara conceptos básicos y desarrollara la capacidad de experimentación práctica.
- Desarrollar un programa de ciencias sociales que pusiera especial énfasis en historia y geografía de Chile.
- Entregar la experiencia del teatro a todos los alumnos.
- Dar formación humana y espiritual a los alumnos y apoderados.

Para lograr estas metas se trazó un proyecto que contempló varios apoyos a la tarea educativa.

#### *Jornada de estudio*

La jornada escolar en 1988 era de doble turno. Para los cursos kínder, 1º, 2º, 3º, se daban 25 horas de clases semanales y para los cursos 4º, 5º, 6º, 7º, 8º, un total de 30 horas de clases semanales. Al comenzar el proyecto se estableció jornada completa para los cursos de 1º a 8º básico, lo que significó que todos los alumnos recibieron 40 horas de clases semanales. El kínder siguió con la misma carga horaria que tenía anteriormente. El proyecto se planteó considerando un mínimo de 180 días de clases al año.

#### *Matrícula*

Se decidió que los cursos tuvieran un máximo de 30 alumnos para su mejor atención. A los cursos que excedían la matrícula propuesta se les asignó un profesor ayudante.

#### *Horas por profesor*

Se estimó necesario asignar mayor número de horas por profesor pagadas para que éste pudiera realizar las otras labores propias de su traba-

jo. Para ello, a los profesores contratados por tiempo completo se les asignó un máximo de sólo 26 a 28 horas frente al curso. El resto de su tiempo lo debían dedicar a corregir, programar, entrevistar alumnos y apoderados y estudiar.

#### *Programas*

Se diseñaron programas especiales para remediar las carencias y debilidades existentes. Estos programas están elaborados por la Fundación Barnechea y adaptados especialmente a la realidad de esta escuela. Sus contenidos derivan de los textos utilizados. Se insistió en la necesidad de realizar los programas completos en el espacio de un año escolar.

#### *Perfeccionamiento de profesores*

Es interesante señalar que los profesores que impartieron las clases fueron los mismos que trabajaban anteriormente en el colegio. Se trazó un programa de perfeccionamiento de profesores que abarcaba dos semanas en horario completo en el verano y una tarde al mes que coincidía con la visita de la jefa del proyecto.

Este perfeccionamiento contempló todas las asignaturas impartidas en la educación básica y las modalidades de trabajo propias de la Fundación Barnechea.

#### *Programa de desarrollo lector*

Se llevó a cabo un programa de desarrollo del gusto por la lectura para el tiempo libre. Este programa tuvo una gran aceptación entre los niños, que leían con entusiasmo los libros que se adquirieron para la biblioteca de la escuela. Durante los cuatro años que duró el proyecto, se prestaron 22 libros al año por niño.

#### *Libros de texto*

La elección de los textos constituyó una experiencia relevante: los niños de un pueblo chileno aislado trabajaron en varios ramos con textos norteamericanos traducidos por los profesores del colegio.

Los libros de matemáticas (Scott Foresman) fueron elegidos por la cantidad de apoyos que ofrecen al profesor: preparación de clases, prerrequisitos necesarios para introducir una materia nueva, actividades de segui-



miento, hojas de trabajo para niños atrasados y para niños adelantados, repaso de materias, pruebas y otros.

Una por una se tradujeron las unidades del libro, tarea en que participaron colectivamente varios profesores, haciendo esfuerzos enormes y ayudados por un profesor de otro colegio de Constitución. Una vez a la semana algunas páginas viajaban de Putú a la ciudad y de vuelta. Los niños aprendieron con facilidad, pues se trabajaba lentamente, paso a paso sin saltarse etapas, con todo muy bien graduado y, lo más importante, con abundante, abundantísima ejercitación. Las notas de los niños comenzaron a subir de 4 y al conversar con ellos siempre decían: “Matemáticas es fácil”.

Similar fue lo sucedido en ciencias naturales con los textos Harcourt, Brace Yovanovith, pero en este caso los textos estaban ya traducidos por profesores de la Fundación Educacional Barnechea.

En castellano, sin embargo, se usaron los textos que proporciona el Ministerio de Educación complementados con abundante material de gramática y ortografía de otros textos.

La expresión oral se ejercitó con poesías y teatro recopilados por los profesores y la responsable del proyecto.

La expresión escrita, con sistemas de la Fundación Barnechea.

La lectura, que constituyó la principal preocupación de la jefa de proyecto, se realizó con la puesta en marcha del “Programa de desarrollo lector”, que fomenta la creación de hábitos lectores en los niños en forma recreativa.

Como bien se puede observar, la dificultad de traducir textos del idioma inglés significó menor trabajo que la agotadora tarea de juntar los recursos necesarios para un castellano disperso y con escaso apoyo de los textos usados.

Historia de Chile se trabajó con apuntes de la Fundación Barnechea.

Los aspectos más significativos, en opinión de la responsable del proyecto, fueron el perfeccionamiento de los profesores y el apoyo pedagógico de los textos escolares que se entregaron a cada alumno con los respectivos libros del profesor para los maestros.

Los textos y el esfuerzo de los profesores ayudaron a que los alumnos mejoraran rápidamente, como lo muestran los siguientes resultados.

#### 4. Resultados del Proyecto 1989-1992

Con la intervención hecha entre 1988 y 1992 se logró en esta escuela rural un marcado repunte en el rendimiento, medido tanto por pruebas de la Fundación como con el SIMCE.

a) *Pruebas Fundación Educacional Barnechea*

Cada año la Fundación Educacional Barnechea evaluaba los avances en sus proyectos con pruebas diseñadas por equipos de profesores en Santiago.

Los resultados de estas mediciones fueron los siguientes:

*Asignatura de matemáticas*

En 1988 se obtiene 37,0% de notas entre 4,0 y 7,0

En 1989 se obtiene 85,0% de notas entre 4,0 y 7,0

En 1990 se obtiene 86,6% de notas entre 4,0 y 7,0

En 1991 se obtiene 79,2% de notas entre 4,0 y 7,0

En 1992 se obtiene 91,0% de notas entre 4,0 y 7,0

*Asignatura de castellano*

En 1988 se obtiene 37,0% de notas entre 4,0 y 7,0

En 1989 se obtiene 68,0% de notas entre 4,0 y 7,0

En 1990 se obtiene 91,0% de notas entre 4,0 y 7,0

En 1991 se obtiene 92,0% de notas entre 4,0 y 7,0

En 1992 se obtiene 89,0% de notas entre 4,0 y 7,0

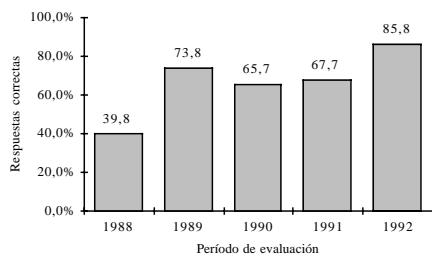
b) *Resultados del SIMCE en matemáticas y castellano*

Al enviar los resultados, los administradores de la prueba SIMCE comparaban la escuela con sus similares y la escuela de Putú se ubicaba muy por encima de las otras.

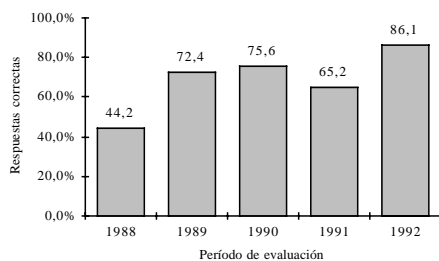
Por ejemplo: en 1992 el SIMCE informaba a Putú que los resultados estaban 26,5 puntos sobre sus escuelas pares en matemáticas y, 26,8 puntos sobre sus similares en castellano. (Los resultados del SIMCE de 1993 en adelante no se presentan en este informe, pues no tuvimos acceso a ellos, ya que el proyecto fue discontinuado).

GRÁFICO Nº 2: RESUMEN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN CUATRO AÑOS DEL PROYECTO PUTÚ (1988 - 1992)

a) SIMCE matemática



b) SIMCE castellano



UN PROBLEMA EN LA BASE DE LA  
ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA**Alberto Vial**

Tengo la impresión de que basta un solo informe para dejar hecha la crítica de todos los libros que debí examinar. Todos están cortados con la misma tijera.

Este informe requiere algunas consideraciones previas e intentaré que sean lo más breves posible.

Llama la atención que la gran mayoría de la gente que ha terminado sus estudios escolares e incluso los alumnos de los cursos superiores recuerden tan poco lo que les enseñaron.

En general lo que más recuerdan son los números naturales y sus operaciones: suma, resta, multiplicación y división.

Cuando se suman las 32 manzanas de un canasto con las 15 de otro, está meridianamente claro tras de qué voy con la suma. Lo mismo, cuando alguien multiplica los 5 metros de género que necesita por los \$ 1.800 que cuesta cada metro, entiende claro qué sentido tiene la multiplicación de ambos números y qué significa el resultado de \$ 9.000 que obtiene.

Pero comprender qué se pretende cuando multiplico  $3/5$  por  $-1/7$  es algo más obscuro. En la conversación corriente, la raíz cuadrada es el paradigma de lo intrincado e incomprensible. Los números reales, los sistemas de ecuaciones, las matrices, la división de un polinomio por un monomio (tema predilecto en los textos), todo eso se pierde en la lejanía de la nada.

¿Por qué pasa esto?

En realidad no sabemos cómo aprendimos los números. De ninguna manera fue en el colegio. Sin tener conciencia de ello, estuvieron allí desde siempre y un día nos encontramos contando las gradas de la escalera, sabiendo la edad que tenemos, jugando al ludo con un dado. Ocurre que todo nuestro conocimiento de las cosas pasa por un “cuánto”: ¿Cuántos años tienes? ¿Por cuánto ganamos el partido? ¿Cuánto vale? ¿Cuánto te demoraste?, etc. Todas las ciencias relativas a hechos buscan calcular esos

“cuántos”: medir todo lo mensurable y hacer mensurable lo que todavía no lo es (Galileo). Conocer la realidad conlleva ponerla de antemano en un horizonte de cuantificación. Esto viene desde lo profundo del habla; la necesidad de los números es anterior a nuestro conocimiento de los números. Ellos se aprenden del mismo modo como se aprende a hablar.

De la suma, el niño aprende el procedimiento sistemático para realizarla, pero la naturaleza lógica de aquello que le están enseñando ya está dada en él. Al niño no se le enseña qué es la suma, sino cómo es. Es por eso que un niño aprende a sumar y un gorila no. En otro plano, cuando a un niño se le enseña a rezar, jamás ha sido necesario explicarle qué es eso; sólo hace falta enseñarle las oraciones pues el niño ya sabe de qué se le habla.

En resumen, del colegio se recuerda lo que ya se sabía.

Hemos hecho estas observaciones porque la pedagogía en que se han formado nuestros profesores no reconoce para nada esta realidad, al contrario, piensa que el ser humano tiene una inteligencia de la misma naturaleza que el animal, aunque se reconozca como mucho más evolucionada y compleja. Esta pedagogía está basada fundamentalmente en las ideas del psicólogo suizo J. Piaget.

La inteligencia humana no es ni más ni menos evolucionada que la de un animal, así como un perro no es ni más ni menos evolucionado que una piedra. Son de naturaleza diferente.

El animal no tiene entendimiento de las cosas, su conocimiento es mediante imágenes de origen sensorial, producto de los intercambios entre él o los sujetos y los objetos que lo rodean. Para Piaget, la inteligencia tiene que ver con una adaptación a la experiencia y depende, por lo tanto, de la evolución mental de sujeto. Se da, por eso, un proceso de génesis de la inteligencia que va pasando por etapas sucesivas hasta llegar a la madurez.

Pero el animal no ve un árbol; ve la imagen que le muestran sus sentidos y es por asociación de esas imágenes estructuradas a partir de sus experiencias con el medio, que su instinto lo mueve a determinados comportamientos. No tiene un entendimiento de eso como árbol. El animal ve, pero no sabe que ve y, por lo tanto, tampoco sabe qué es lo que ve. Sufre pero no sabe que sufre. No está en la naturaleza del perro meditar lo mucho que sufre en su vida de perro.

El hombre ve el árbol como árbol. Y una cosa importante: sus sentidos reciben un raudal de sensaciones, como las recibe el perro. Eso singular, material, existente fuera del hombre, eso que está ahí en toda su singularidad, no es inteligible; queda oscuro para el entendimiento. En su sentido más estricto, eso oscuro, impenetrable en su singularidad, es la

materia. Iluminar esa cosa singular y material (el árbol) no es sino desproveerlo de su materialidad singular y única y hacer aparecer lo inteligible que hay en él, es derramar sobre él una luz que no es la del sol. Al desproveerlo de la materia, deja de ser una pura singularidad cerrada y aparece el universal “árbol” que ya no está “fuera” o “delante de los ojos” sino que ha sido constituido en el acto mismo de entender. Lo entendido no se halla, por lo tanto, como en el esquema sensitivista, “delante de los ojos”, sino que ha sido formado por la misma operación del entendimiento. La luz con que se ha formado ese inteligible es, por sí misma, el entendimiento y es anterior a esos mismos inteligibles.

Hay un ejemplo que nos puede ayudar: cuando un niño pronuncia sus primeras palabras, jamás repite lo que ha oído de sus padres. El niño nunca repite, habla y sus balbuceos son palabras que brotan de él como si se dijeran por primera vez. En ese sentido, el habla está de antemano en el niño, preexiste al acto mismo de hablar y por eso los ruidos que escucha no son meros ruidos sino que, iluminados por el entendimiento, son despojados de la mera materialidad de un ruido y aparecen en cuanto palabras, palabras con las que puede hablar. Eso no significa que el niño ya sepa hablar, sino que, al ir adquiriendo lenguaje no va adquiriendo un repertorio de ruidos para repetir, sino palabras para decir con ellas lo que nunca antes ha sido dicho. Esta novedad, este hacer de cada palabra una fuente de novedad inédita constituye propiamente la *póyesis* del habla, es el entendimiento humano actualizándose como luz. Para que un niño, un joven, llegue a poseer una ciencia, dicha ciencia, en el sentido recién descrito, preexiste en él. Esto no significa que se posea en forma infusa toda la ciencia, sino que no se puede causar desde fuera un conocimiento. El conocimiento no consiste en el mero recibir una imagen sensorial, sino en hacerla inteligible, en mirarla con su propia luz y concebir o hacerla comparecer en lo que tiene de universal, de inteligible. Es el entendimiento el que hace de esa imagen un conocimiento que se experimenta por primera vez en su radical luminosidad. De no ser así no se podría comprender, desde su intimidad, lo que se escucha y lo que se habla. No podría haber ciencia nueva.

Una cosa falta por decir: este acto de entendimiento no es automático, no lo realiza un robot preprogramado. Lo que despierta este escuchar, lo que enciende esa luz del entendimiento es el amor por lo que se propone. Sin este acto de amor, sin una apertura a algo para ser amado, no hay conocimiento. Es imposible enseñarle al que libremente no quiere aprender.

Y aquí entra de un modo esencial la tarea del maestro. El maestro antes que nada es el que despierta ese amor, direcciona el entendimiento, lo

enamora de la verdad y de la belleza, de las que él está enamorado. El amor no se inventa, se transmite, y por eso la enseñanza no podrá prescindir jamás del diálogo entre una persona, el maestro, y otra persona, el discípulo. Lo que le corresponde al maestro, al profesor, es precisamente mostrar lo matemático que hay en los números, en las operaciones, en las relaciones, etc. Los números admiten ser tratados de un modo puramente formal, es decir, mediante reglas en las que no se requiere que haya nada inteligible; es lo que se hace con una computadora. En sí mismos los números no tienen nada matemático. Decir que 14 más 15 es igual a 29 no es una proposición matemática. Saberse la fórmula  $(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$  no tiene nada matemático. Y saber productos notables y saber dividir un polinomio por un monomio no tienen nada matemático. Una calculadora puede tener grabadas todas estas recetas y relaciones, puede trabajar con ellas y resolver expresiones complicadísimas. Sin embargo, una calculadora es absolutamente estúpida.

No es así para la pedagogía en uso. Para ella la inteligencia tiene que ver con una adaptación progresiva al medio en que se vive, adaptación que se traduce en la formación de estructuras que, asimilando la novedad y controlando así el riesgo de lo imprevisto, va logrando un equilibrio más estable con el medio. Se da, por eso, un proceso de génesis de la inteligencia que va pasando por etapas sucesivas hasta alcanzar la madurez.

Se trata entonces de un conocimiento sensitivo, que no propone nada inteligible, y al cual se llega mediante un aprendizaje que, fundado en la información sobre hechos, datos y procedimientos técnicos de toda naturaleza, abre la posibilidad de un cálculo capaz de predecir los hechos. Es esto lo que otorga un dominio sobre la realidad que es, en el fondo, lo que se busca. Este aprendizaje privilegia una inteligencia práctica que consiste en la aptitud para un adecuado manejo de lo ya dado y conocido. Privilegia una inteligencia de naturaleza semejante a la de un "edificio inteligente".

Esto le ha dado a la enseñanza una forma muy peculiar: La "inteligencia" que un niño ha alcanzado en una cierta etapa, la aptitud lograda, no hace aconsejable ponerlo ante imágenes que corresponderían a otra etapa posterior, para la cual todavía no tiene aptitud.

La enseñanza, por lo tanto, deberá estar planificada de acuerdo con estas etapas y cada una constituirá una unidad que, dependiendo en principio, de las anteriores, está cerrada a la siguiente. La medida de lo que el niño ha logrado o debe lograr en cada etapa está dada por aquello que es o será capaz de hacer. Los objetivos de cada una están formulados en la forma: "el niño será capaz de ..." El aprendizaje, inevitablemente, se vuelve un adiestramiento, pues no consiste en otra cosa que en causar en los

niños los efectos que se requieren con vistas al logro de determinados resultados.

Consecuencia de esto es que se hace necesario envasar, con criterio técnico, lo que la sicología de la inteligencia ha determinado como propio de cada etapa. Aparecen así los llamados “contenidos”, que no son otra cosa que el resumidero en que se amontona a presión todo lo que una buena computadora requeriría para “ser capaz de...” En matemáticas, prácticamente no hay demostraciones, sólo comprobaciones, en general numéricas, para mostrar que la cosa funciona.

Con esto los textos pasan a jugar un rol completamente nuevo: son el manual, la norma por la que debe regirse el profesor, pues establece lo que la psicología del aprendizaje determina como propio de la etapa. Consecuencia de esto es que el profesor no necesita saberse la materia que enseña. Lo fundamental es la metodología que va a seguir. Cobra primera importancia el cómo enseñar por sobre el qué. Las escuelas de pedagogía donde se forman los profesores primarios han suprimido prácticamente los cursos de especialidad y han cargado todo el acento en la psicología del aprendizaje y en la metodología de la educación.

Como no es requisito saber las materias que se enseña, la evaluación viene especificada por los propios libros e incluso, en muchos, se detallan los tests que determinan si los objetivos han sido o no logrados. Nacen las llamadas “pruebas de alternativa”, que prescinden de la apreciación que pueda haberse formado el profesor sobre cada alumno; esa apreciación no se la considera válida ni objetiva, porque no siendo el profesor un conocedor de lo que enseña, lo decisivo está en el cumplimiento de una legalidad reglamentaria para la asignación de notas que, como pasaporte para la promoción, es lo que importa.

Fruto de este acento puesto en las metodologías es que los textos para niños se han vuelto un *spot* publicitario plagado de monitos simpáticos, personajes de moda en la televisión, dibujos de niños para niños, en fin, todos los recursos para que los niños sientan que el estudio es de su misma estatura. Esto “vende” mejor lo que hay que aprender pero el drama consiste en que nunca el atractivo está en la materia misma.