

ESTUDIOS PÚBLICOS

Nº 106 otoño 2007

ESTUDIOS PÚBLICOS

editada por el Centro de Estudios Públicos (www.cepchile.cl)

Director Responsable Arturo Fontaine Talavera

Comité Editorial Enrique Barros, Harald Beyer, Sebastián Edwards,
Cristián Eyzaguirre, Juan Andrés Fontaine, David Gallagher,
Juan Pablo Illanes, Felipe Larraín, Lucas Sierra, Rodrigo Vergara

Secretaria de Redacción María Teresa Miranda H.

Secretaria Ejecutiva Ana María Folch V.

Estudios Públicos (ISSN 0716-1115; ISSN 0718-3089) es una publicación trimestral de carácter multidisciplinario. El Comité Editorial, con el apoyo de árbitros anónimos, selecciona los trabajos para su publicación. Los artículos son responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de los editores ni del Centro de Estudios Públicos.

Toda colaboración debe ceñirse a las normas de *Estudios Públicos* que se indican al final de la revista. Las contribuciones, así como todo comentario y correspondencia, deben dirigirse a: Comité Editorial, *Estudios Públicos*, Monseñor Sótero Sanz 162, Santiago 9, Chile. Teléfono: 328-2400. Fax: 328-2440.

© Centro de Estudios Públicos.

Toda reproducción total o parcial de los artículos está prohibida sin la debida autorización del Centro de Estudios Públicos. El CEP tiene los derechos intelectuales exclusivos de las versiones en castellano de artículos traducidos de otros idiomas.

Indexación

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

Dirección electrónica

Artículos, *abstracts* e índices por autores y temas en www.cepchile.cl

See home page www.cepchile.cl for a selection of papers published in *Estudios Públicos* which have been translated into English.

Suscripciones

Pedidos directos al Centro de Estudios Públicos. Monseñor Sótero Sanz 162. Santiago, Chile. Teléfono: 328-2400. Fax: 328-2440 (Véase formulario de suscripción.)

ISSN 0716-1115 versión impresa.

ISSN 0718-3089 versión en línea.

Composición Pedro Sepúlveda

Diagramación David Parra

Impreso en *Andros Productora Gráfica*
Hecho en Chile / Printed in Chile, 2007.

ESTUDIOS PÚBLICOS

REVISTA DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Nº 106 otoño 2007

ÍNDICE

<i>María José Ramírez</i>	Diferencias dentro de las salas de clases: Distribución del rendimiento en matemáticas	5
<i>Juan Luis Ossa S.</i>	El Estado y los particulares en la educación chilena, 1888-1920	23
<i>Mladen Koljatic y Mónica Silva</i>	Problemas de equidad asociados con el cambio de las pruebas de admisión universitaria en Chile	97
<i>Rodrigo Vergara</i>	Tendencias demográficas y económicas en Chile y sus implicancias para la educación superior	129
<i>Olof Page Depolo</i>	Igualdad, suerte y responsabilidad	153
<i>Daniel Chernilo</i>	Universalismo y cosmopolitismo en la teoría de Jürgen Habermas	175
<i>Alfredo Joignant</i>	Modelos, juegos y artefactos: Supuestos, premisas e ilusiones de los estudios electorales y de sistemas de partidos en Chile (1988-2005)	205
<i>Jorge Peña Vial</i>	Tolerancia y verdad	273
<i>Agustín Squella</i>	Tolerancia, democracia y derecho	301

Greg Dawes Neruda y la superación de la “estética
anarquista” 319

Grínor Rojo *Cien Años de Soledad* cuarenta años
después 337

Alfredo Jocelyn-Holt LIBRO
Renato Cristi y Pablo Ruiz-Tagle:
*La República en Chile. Teoría y Práctica
del Constitucionalismo Republicano* 363

DIFERENCIAS DENTRO DE LAS SALAS DE CLASES DISTRIBUCIÓN DEL RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS

María José Ramírez

Este estudio analiza la distribución del rendimiento en matemáticas en alumnos de 4° básico en Chile. Los resultados del SIMCE 1999 se analizaron en seis niveles: regiones, provincias, comunas, escuelas, sala de clases y alumnos dentro de las salas de clases. Los resultados indican que existen dos niveles relevantes de análisis: mientras cerca del 30% de la varianza de puntajes se encuentra entre las escuelas, sobre el 70% se encuentra entre alumnos que asisten a la misma escuela. Una sala de clases típica cubre sobre tres desviaciones estándares de la distribución nacional de puntajes. Estos resultados cuestionan la supuesta homogeneidad de rendimiento dentro de las escuelas y el uso de una pedagogía que ignora los distintos niveles de rendimiento de los alumnos.

MARÍA JOSÉ RAMÍREZ. Ph. D. en educación, Boston College, EE.UU. Actualmente trabaja en la Universidad Diego Portales.

En Chile, la discusión acerca de las diferencias de rendimiento académico suele centrarse en la brecha existente entre distintas escuelas. Año a año, el SIMCE¹ muestra las enormes diferencias entre las escuelas de distinto grupo socioeconómico (MINEDUC, 2005, 2006). Abundan los estudios que intentan explicar las diferencias de puntaje promedio entre las escuelas en función de su dependencia administrativa pública o privada (McEwan & Carnoy, 2000; Mizala & Romaguera, 2000), régimen de incentivos (Contreras *et al.*, 2005) o la presencia de algún programa de intervención (Aylwin, 2003; García, 2006).

Sin embargo, pareciera no haber estudios a nivel nacional que analicen las diferencias de rendimiento dentro de las escuelas. Esto se debe, en parte, al supuesto implícito de que las diferencias de rendimiento se encuentran *entre* las escuelas, y no *dentro* de éstas. Este supuesto contrasta fuertemente con la evidencia internacional que muestra que es precisamente al interior de las escuelas donde se concentran las mayores diferencias de rendimiento.

Diversos autores han estudiado la estructura de la varianza de puntajes en pruebas estandarizadas para conocer la distribución del rendimiento académico de los alumnos de distintos países. La evaluación internacional TIMSS ha sido una fuente principal de información para estos estudios (Beaton & O'Dwyer, 2002; Koretz, McCaffrey & Sullivan, 2001; Martin *et al.*, 2000; Stemler, 2001).

Stemler (2001) comparó la estructura de varianza de rendimiento de 14 países² y descompuso la distribución de puntajes de 4º básico de matemáticas en dos niveles: varianza entre escuelas y varianza intraescuelas (que en rigor correspondía a la varianza intracursos). Él reporta que, en promedio, 70% de la varianza de puntajes corresponde a varianza intraescuelas. Sin embargo, los países muestran estructuras de varianza muy distintas entre sí. Por ejemplo, en Eslovenia la varianza entre escuelas es equivalente al 17% de la varianza total de puntajes. La otra cara de este resultado es que el 83% de la varianza de puntajes corresponde a varianza intraescuelas; es decir, corresponde a las diferencias de rendimiento entre compañeros de curso. Los resultados de Nueva Zelanda son más bien opuestos: 46% de la varianza de puntajes se encuentra entre las escuelas, sugiriendo que importantes diferencias existen en el puntaje promedio de las escuelas de este país.

¹ SIMCE es el sistema nacional de evaluación del Ministerio de Educación de Chile. Por ley, evalúa a todas las escuelas del país y publica sus resultados anualmente.

² Los 14 países analizados por Stemler (2001) son: Australia, Canadá, Chipre, Corea del Sur, Estados Unidos, Eslovenia, Grecia, Hong Kong, Irán, Irlanda, Letonia, Nueva Zelanda, Portugal y República Checa.

En Estados Unidos, Beaton y O'Dwyer (2002) reportan que 35% de la varianza de puntajes de matemáticas en 8° básico se encuentra entre cursos de una misma escuela. Este resultado es reflejo de la práctica habitual de las escuelas norteamericanas de asignar a los alumnos a distintos cursos según su desempeño académico (*tracking*).

En Chile, la evidencia indica que hay importantes diferencias de rendimiento dentro de las escuelas, y que éstas van disminuyendo en los grados más avanzados. Así, mientras en 8° básico el 61% de la varianza de puntajes se encuentra dentro de las escuelas (Ramírez, 2004), en 2° medio (10° grado) este porcentaje baja a 55% (OECD-UIS, 2003, Anexo B7). Si bien estos resultados deben ser leídos con cautela, señalan un patrón necesario de tener en cuenta al estudiar la distribución de la varianza de puntajes en el país³.

Conocer dónde se concentran las diferencias de rendimiento entre los alumnos es importante para la política educacional. Si las mayores diferencias se concentran dentro de las escuelas, entonces es relevante preguntarse cómo las escuelas atienden a alumnos de rendimiento heterogéneo. Prácticas pedagógicas diseñadas para un grupo homogéneo de alumnos pueden no ser las más apropiadas si se tienen que implementar con cursos de rendimiento diverso. Por lo tanto, antes de diseñar una intervención destinada a mejorar el rendimiento académico de los alumnos es conveniente analizar la distribución de sus puntajes en pruebas estandarizadas.

Usando datos de la prueba SIMCE 1999 de matemáticas para 4° básico, el objetivo de este estudio es analizar la varianza de puntajes de los alumnos en los seis niveles que permiten los datos: regiones, provincias, comunas, escuelas, cursos y alumnos dentro de los cursos. Las hipótesis que guiaron este estudio fueron:

- Las diferencias de rendimiento entre regiones y provincias son relativamente menores. Esto es esperable considerando que el Ministerio de Educación opera en forma centralizada a través de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación (Seremi) y de los Departamentos Provinciales de Educación (Deprov).
- Las diferencias de rendimiento entre comunas son de mediana magnitud. Esto es esperable considerando que los municipios son responsables de administrar las escuelas públicas de su comuna y que

³ Los porcentajes de varianza intraescuela aquí reportados no son estrictamente comparables, ya que fueron obtenidos a partir de distintas pruebas (TIMSS en el caso de 8° básico, PISA en el caso de 2° medio) cuyos métodos de muestreo de alumnos también son diferentes (en cada escuela, TIMSS selecciona un curso entero de 8° básico, mientras que PISA selecciona directamente alumnos de distintos cursos que pertenecen mayoritariamente a 2° medio).

los municipios presentan enormes diferencias en sus capacidades de gestión escolar (García-Huidobro, 2006, cap. IV).

- Las diferencias de rendimiento entre escuelas son de mayor magnitud en comparación con los 14 países estudiados por Stemler (2001). Esto es esperable por tres razones. Primero, porque el sistema escolar chileno está fuertemente estratificado por clases sociales y el nivel socioeconómico de los alumnos es un importante predictor del puntaje promedio de las escuelas (Mella, 2003; Mizala & Romaguera, 2000; Ramírez, 2004, 2006a, 2006b). Segundo, por el efecto de las diferencias de gestión municipal explicado en el párrafo anterior. Tercero, por la mayor diversificación de la oferta (y calidad) educativa que es esperable en un sistema escolar con una fuerte participación de privados y con mínima regulación del Estado⁴.
- Las diferencias de rendimiento entre los cursos de las mismas escuelas son marginales. Esto porque en Chile las escuelas no suelen agrupar a sus alumnos en cursos de distinto rendimiento.

Este trabajo incluye una descripción de los datos y procedimientos utilizados para descomponer la varianza de puntajes de los alumnos. Los resultados muestran el porcentaje de la varianza de rendimiento que se encuentra a nivel de regiones, provincias, comunas, escuelas, cursos y alumnos dentro de los cursos. La última sección discute los resultados en un contexto nacional e internacional levantando temas de relevancia para la política educativa en Chile.

Metodología

El presente estudio usa datos de la prueba SIMCE 1999 de matemáticas. Esta prueba incluyó 45 preguntas distribuidas en dos cuadernillos de 30 preguntas cada uno (27 de selección múltiple y tres de desarrollo). Cada alumno contestó un cuadernillo y se le asignó un puntaje en función de sus respuestas. El SIMCE 1999 evaluó a 281.468 alumnos de 4° básico pertenecientes a 5.470 escuelas (públicas y privadas). Estos alumnos representaban el 93% del total de la matrícula de 4° básico⁵. El SIMCE 1999 estrenó una nueva escala de puntajes con una media $M = 250$ puntos y desviación estándar $S = 50$ (base de datos MINEDUC, 1999, 2000a, 2000b).

⁴ El 42% de las 5.470 escuelas evaluadas por SIMCE 1999 son privadas (particulares subvencionadas o pagadas).

⁵ El 7% restante de la población de alumnos de 4° básico no fue evaluado en el SIMCE 1999 ya que pertenecía a escuelas muy pequeñas o geográficamente aisladas.

La distribución de puntajes de los alumnos se descompuso utilizando análisis de la varianza unifactorial (one-way ANOVA). Primero, este análisis se hizo en forma independiente para las regiones, provincias, comunas, escuelas y cursos. En cada uno de estos niveles, η^2 (eta al cuadrado) se utilizó como indicador de la proporción de la varianza que se encuentra entre grupos (ej., regiones, escuelas). η^2 es la razón entre la suma de cuadrados entre grupos (SC_{entre}) y la suma de cuadrados total (SC_{total}) (ecuación 1).

$$\eta^2 = \frac{SC_{entre}}{SC_{total}} = \frac{\sum (\bar{\chi}_{.j} - \bar{\chi}_{..})^2}{\sum (\chi_{ij} - \bar{\chi}_{..})^2} \quad \text{Ecuación 1}$$

En donde:

$\bar{\chi}_{.j}$ = media del grupo j

$\bar{\chi}_{..}$ = media nacional

χ_{ij} = puntaje del alumno i en el grupo j

El objetivo del análisis era estimar la proporción de la varianza que se encuentra entre las unidades de un sistema (ej., provincias) después de descontar el efecto de las diferencias entre las unidades del nivel inmediatamente superior (ej., regiones). En otras palabras, el objetivo era estimar la proporción de la varianza de rendimiento que se encuentra entre las provincias de una misma región, para luego estimar la proporción de la varianza que se encuentra entre las comunas de una misma provincia, y así sucesivamente. Por ello, los resultados de ANOVA fueron ajustados para tomar en cuenta la estructura jerárquica de los niveles (ej., regiones que contienen provincias, provincias que contienen comunas). El ajuste se hizo descontando de cada nivel la proporción de la varianza entre grupos del nivel inmediatamente superior (ecuación 2).

$$\eta^2_{ajustado} = \eta^2_{nivel1} - \eta^2_{nivel1+1} \quad \text{Ecuación 2}$$

Resultados

La Tabla N° 1 muestra los resultados del análisis de la varianza de los puntajes de los alumnos en la prueba SIMCE 1999 de matemáticas a nivel de regiones, provincias, comunas, escuelas, cursos y alumnos dentro de los cursos. La penúltima columna muestra los resultados sin ajuste y la última

TABLA N° 1: DESCOMPOSICIÓN DE LA VARIANZA DE PUNTAJES DE LA PRUEBA SIMCE 1999 DE 4° BÁSICO EN MATEMÁTICAS

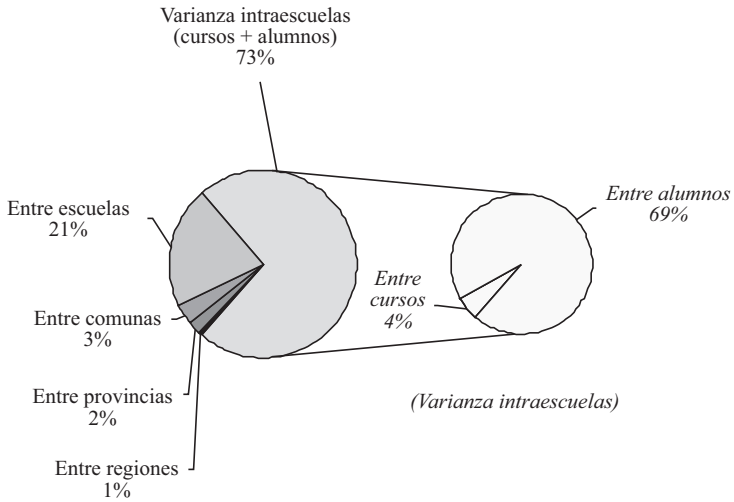
Nivel	Grados de libertad	Suma de cuadrados	Proporción de la varianza entre grupos (η^2)	Proporción de la varianza ajustada entre grupos (η^2 ajustado)
Regiones	12	3.697.455	0,005	0,005
Provincias	40	20.223.031	0,029	0,024
Comunas	333	44.595.586	0,063	0,035
Escuelas	5.469	191.000.000	0,272	0,208
Cursos	9.379	219.000.000	0,312	0,040
Alumnos dentro de los cursos	281.467	703.000.000	—	0,688

con ajuste. Tal como lo indica la última columna, el rendimiento promedio de los alumnos fue prácticamente el mismo de una región a otra. Sólo el 0,5% del total de la varianza de rendimiento se explica por las diferencias de puntaje existentes entre las 13 regiones del país. A nivel provincial y comunal la proporción de la varianza entre grupos también es marginal (2,4% y 3,5% respectivamente).

Los resultados cambiaron drásticamente a nivel de escuelas. Sin el ajuste, las diferencias de puntaje promedio entre las escuelas dan cuenta del 27,2% de la varianza total de puntajes. Después de descontar el efecto de las diferencias entre regiones, provincias y comunas, las diferencias entre escuelas dan cuenta del 20,8% de la varianza. De acuerdo con lo esperado, estos resultados confirman la existencia de importantes diferencias de rendimiento entre las escuelas chilenas.

En la fila de los cursos es interesante notar que, sin el ajuste, las diferencias entre ellos dan cuenta del 31,2% de la varianza total de puntaje. Después del ajuste, este porcentaje baja a 4,0%. Esta disminución se explica por la gran proporción de la varianza que se encuentra entre las escuelas y que no se considera nuevamente en el cálculo ajustado a nivel de cursos. Estos resultados indican que, dentro de una misma escuela, el puntaje promedio de los cursos tiende a ser prácticamente igual. Las diferencias de puntaje dentro de los cursos dan cuenta de la mayor proporción de la varianza de puntajes: 68,8%. Estos resultados indican que los cursos están conformados por alumnos de rendimiento muy heterogéneo. El Gráfico N° 1 resume los resultados de la tabla.

GRÁFICO N° 1: ESTRUCTURA DE LA VARIANZA DE PUNTAJES EN LA PRUEBA SIMCE 1999 DE 4° BÁSICO EN MATEMÁTICAS*

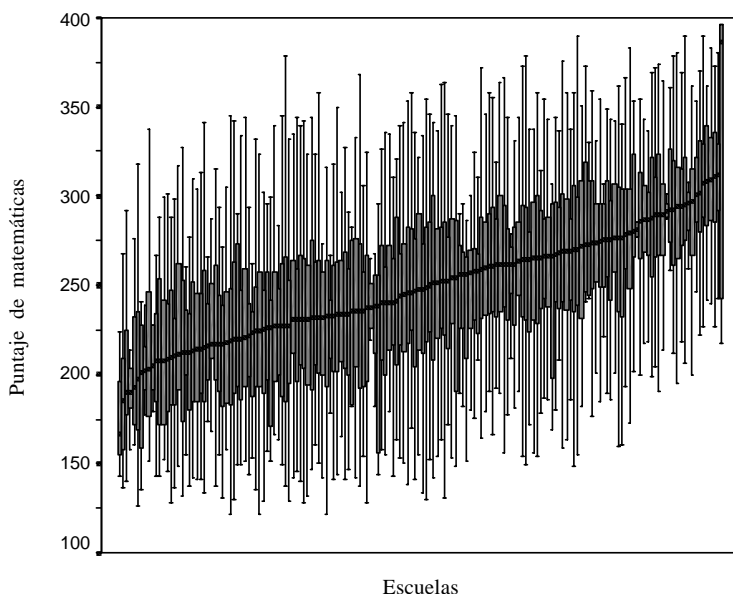


* Las áreas representan el porcentaje de la varianza total de puntajes que se encuentra en cada nivel. Los porcentajes asociados a cada nivel fueron ajustados para reflejar el efecto de las distintas unidades (ej., provincias) después de descontar el efecto del nivel inmediatamente superior (ej., regiones). Por ejemplo, el gráfico indica que 2% de la varianza total de puntajes se encuentra entre provincias de una misma región. Los porcentajes fueron redondeados al entero más cercano.

www.cepchile.cl

Considerando que las mayores diferencias de puntaje se concentran entre las escuelas y dentro de las salas de clases, se analizó en mayor detalle la dispersión de puntajes en estos dos niveles. El Gráfico N° 2 presenta la distribución de puntajes al interior de una muestra aleatoria de 150 escuelas. Es notable observar cómo las diferencias de puntaje entre las escuelas son relativamente menores comparadas con las diferencias de puntaje entre los alumnos de las mismas escuelas. También llama la atención que las escuelas con una mediana de puntajes relativamente baja tengan alumnos que logran muy alto rendimiento y que, por el contrario, escuelas con una mediana de puntajes relativamente alta tengan alumnos con muy bajo rendimiento. La distribución de puntajes en una escuela típica cubre un rango de 167 puntos, equivalentes a 3,35 desviaciones estándares de la distribución nacional de puntajes. Los alumnos de más bajo puntaje de cada escuela promedian 165 puntos, mientras que los de más alto puntaje promedian 332 puntos. En el primer caso se trata de alumnos que *no* alcanzan el

GRÁFICO N° 2: DISTRIBUCIÓN DE PUNTAJES DENTRO DE LAS ESCUELAS*



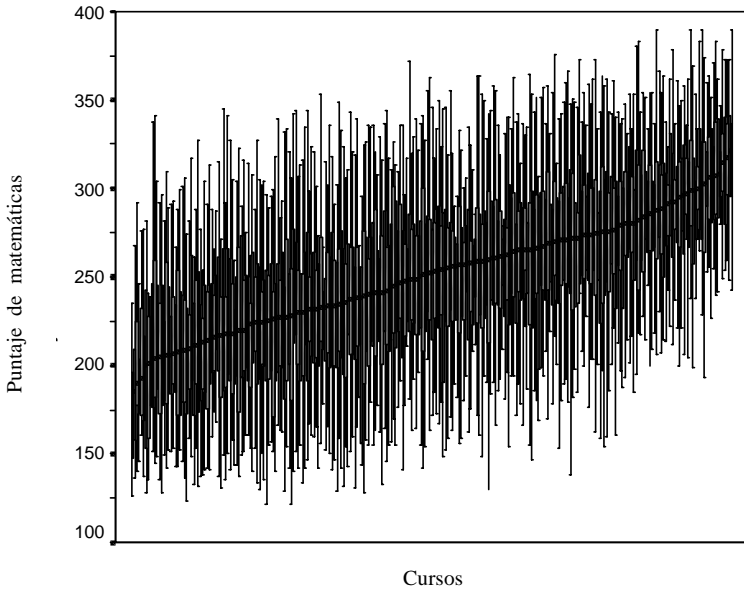
* El gráfico presenta la distribución de puntajes en la prueba SIMCE 1999 de matemáticas de una muestra aleatoria de 150 escuelas con 10 o más alumnos evaluados. Cada barrita representa una escuela. Las escuelas fueron ordenadas según su mediana (percentil 50 o puntaje que separa a la mitad de los alumnos de más alto rendimiento de la mitad de los alumnos de más bajo rendimiento). La zona gris muestra el rango de puntajes donde se concentra el 50% de los alumnos de cada escuela (percentiles 25 y 75), las rectas indican los puntajes máximos y mínimos de cada escuela y los puntos los casos extremos. En Chile, una escuela típica cubre un rango de 167 puntos, equivalentes a 3,35 desviaciones estándares de la distribución nacional de puntajes. El promedio es de 54 alumnos de 4° básico por escuela.

nivel básico de desempeño descrito en la prueba SIMCE 1999; en el segundo caso se trata de alumnos que alcanzan el nivel alto⁶.

El Gráfico N° 3 presenta la distribución de puntajes dentro de los 279 cursos de la misma muestra aleatoria de escuelas. El patrón es muy similar al gráfico anterior. La distribución de puntajes de un curso típico cubre un rango ligeramente menor: 161 puntos, equivalentes a 3,22 desviaciones estándares de la distribución nacional de puntajes. Los alumnos de más bajo

⁶ El SIMCE 1999 describe cuatro niveles de desempeño (entre paréntesis se indica el porcentaje de alumnos en cada nivel): alto (12%), intermedio (25%), básico (31%) y deficiente (32%) (MINEDUC, 2000a).

GRÁFICO N° 3: DISTRIBUCIÓN DE PUNTAJES DENTRO DE LOS CURSOS*



* El gráfico presenta la distribución de puntajes en la prueba SIMCE 1999 de matemáticas de los 279 cursos de una muestra aleatoria de 150 escuelas con 10 o más alumnos evaluados. Cada barrita representa un curso. Los cursos fueron ordenados según su mediana (percentil 50 o puntaje que separa a la mitad de los alumnos de más alto rendimiento de la mitad de los alumnos de más bajo rendimiento). La zona gris muestra el rango de puntajes donde se concentra el 50% de los alumnos de cada curso (percentiles 25 y 75), las rectas indican los puntajes máximos y mínimos de cada curso y los puntos los casos extremos. En Chile, un curso típico cubre un rango de 161 puntos, equivalentes a 3,22 desviaciones estándares de la distribución nacional de puntajes. El promedio es de 32 alumnos por curso; 56% de las escuelas tiene un solo curso de 4° básico.

puntaje de cada curso promedian 170 puntos, mientras que los de más alto puntaje promedian 331 puntos. Nuevamente, en el primer caso se trata de alumnos que no alcanzan el nivel de desempeño básico; en el segundo caso se trata de alumnos que alcanzan el nivel alto.

Conclusiones e implicancias de política

El análisis de la estructura de la varianza de puntajes de la prueba SIMCE 1999 de matemáticas muestra que, en términos generales, el rendimiento de los alumnos de 4° básico se distribuye siguiendo un patrón 10,

20, 70. Esto quiere decir que 10% de las diferencias de puntaje se encuentra distribuido a nivel de comunas, provincias y regiones; otro 20% corresponde a diferencias entre las escuelas de las mismas comunas, y el 70% restante corresponde a diferencias de rendimiento dentro de las salas de clases.

Estos resultados confirman la hipótesis de que las diferencias de puntajes entre regiones y provincias son marginales. Sin embargo, ellos no confirman la hipótesis de que una parte importante de la varianza de rendimiento se encuentra entre las comunas. Tampoco sugieren que las escuelas chilenas difieren sustantivamente más entre sí que las escuelas de los 14 países analizados por Stemler (2001). En Chile, 31% de la varianza de puntajes se encuentra entre cursos de distintas escuelas; en los 14 países analizados por Stemler, 30%.

Los datos muestran que el 69% de la varianza de puntajes se encuentra dentro de las salas de clases, prácticamente lo mismo que reporta Stemler (2001) para sus 14 países. En Chile, un curso típico cubre sobre tres desviaciones estándares de la distribución nacional de puntajes. Lo usual es que dentro de un mismo curso haya desde alumnos que no alcanzan el nivel de desempeño básico de matemáticas hasta alumnos que alcanzan el nivel alto. De acuerdo con lo esperado, no se observan diferencias significativas de rendimiento entre los cursos de las mismas escuelas.

Rompiendo mitos

La estructura de distribución de la varianza de puntajes aquí reportada tiene importantes implicancias para la política educativa. El que las grandes diferencias de rendimiento se concentren en la sala de clases desmiente la idea de que los alumnos de bajo rendimiento están *atrapados* en escuelas mediocres. Los datos muestran que los alumnos con mayor retraso escolar se encuentran repartidos en todos los establecimientos educativos. Probablemente hay más de ellos en las escuelas grandes y no necesariamente en las escuelas con menor puntaje promedio (muchas de las cuales son pequeñas escuelas rurales).

Para asegurar que la mayor cantidad de alumnos de bajo rendimiento se beneficie con fondos o programas estatales, sería recomendable revisar la forma en que se focalizan recursos hacia las escuelas. Por ejemplo, podría considerarse la cantidad de alumnos de bajo rendimiento atendidos en cada escuela, y no sólo el puntaje promedio de ésta última (como usualmente ocurre).

Estos resultados cuestionan la idea de que a una cierta edad y en un cierto grado los alumnos manejan un repertorio similar de contenidos y habilidades matemáticas. Los datos muestran que los cursos de 4° básico están conformados por alumnos de muy diverso nivel de desempeño. Mientras algunos alumnos están listos para seguir progresando en el programa de estudios, otros aún están lidiando para aprender los contenidos ya pasados. Esta situación grafica las complejidades que presenta la labor docente. También impone un desafío enorme para el uso de estrategias pedagógicas efectivas.

Cómo enseñar a alumnos de rendimiento heterogéneo

En Chile, los profesores suelen tener conflictos éticos y conceptuales al momento de enfrentar el tema sobre cómo atender la diversidad de rendimientos entre alumnos de un mismo grado. El discurso dominante entre muchos es que lo justo es enseñarles a todos los alumnos por igual, sin diferenciar, sin discriminar. Lo curioso es que esta visión contrasta fuertemente con el discurso constructivista, también dominante en el profesorado, a saber, que hay que adecuar la pedagogía a las estructuras cognitivas del niño, a su nivel de comprensión y desarrollo. Vygotsky (1978) diría que el profesor debe trabajar en la “zona de desarrollo próximo” de sus alumnos. Lamentablemente, en la práctica, esta falta de reconocimiento de las diferencias individuales de rendimiento se traduce en un “enseñar para la media” que termina siendo muy poco efectivo para la mayoría de los alumnos.

La evidencia nacional e internacional es enfática en señalar que las escuelas efectivas se hacen cargo de las diferencias de rendimiento de sus alumnos. Después de revisar cientos de estudios de diversos países, Reynolds y Teddlie (2000) concluyen que un componente principal de la enseñanza de estas escuelas es la adaptación de las prácticas pedagógicas a las necesidades educativas de sus alumnos. Los profesores de las escuelas efectivas adaptan constantemente los programas de estudio y textos escolares según el nivel de sus alumnos, y evalúan a sus alumnos para saber qué tipo de atención requieren.

En Chile, Bellei, Muñoz, Pérez y Raczyński (2003) describen las escuelas efectivas así:

La atención de estas escuelas está puesta en lograr el aprendizaje de todos, y es por esto mismo que manejan la diversidad de alumnos y de los diferentes ritmos en que estos aprenden con estrategias —institucionales y pedagógicas— especialmente diseñadas para ello. La “cultura de la evalua-

ción” que existe en estas escuelas se proyecta hacia la realización de diagnósticos sobre la situación personal y educativa de los alumnos. Estos diagnósticos facilitan que la escuela y sus profesores elaboren una planificación que se adapta a las potencialidades y limitaciones de los alumnos. Los alumnos con problemas o atrasos en su aprendizaje son tratados diferenciadamente, pero al mismo tiempo integrados en las actividades de la escuela. Esto es una constante, aunque se aborda de maneras distintas: proyectos de integración, apoyo especializado, trabajo de reforzamiento, guías de aprendizaje con distintos grados de dificultad, tutoría de pares. (P. 355.)

La evidencia internacional muestra diversas formas de organizar la enseñanza de alumnos de rendimiento heterogéneo. De 1° a 6° grado, lo usual es encontrar cursos muy heterogéneos. En Estados Unidos es común que el profesor presente un concepto, luego haga una práctica guiada y a continuación una práctica independiente dirigida al alumno promedio. Finalmente el profesor trabaja en grupos pequeños de acuerdo al nivel de comprensión de sus alumnos. Se forman tres grupos: uno que está en el nivel promedio, otro que está por debajo y otro que está por sobre el promedio. También existen programas de intervención (ej., cursos remediales) para aquellos alumnos que no pueden realizar las prácticas, pues no comprenden el concepto presentado por el profesor.

De 7° a 12° grado, la evidencia internacional muestra mayores niveles de diferenciación de los alumnos según su rendimiento. En Estados Unidos, Inglaterra y algunos sistemas escolares diseñados a partir del modelo inglés (ej., Hong Kong) es común que las escuelas agrupen a los alumnos en distintos cursos según su rendimiento académico. También es común la existencia de liceos de excelencia que sólo aceptan alumnos de alto rendimiento (al estilo de los liceos emblemáticos de Chile). La justificación para ello es que, al agrupar a los alumnos por rendimiento, el profesor puede adecuar mejor sus clases a las necesidades educativas de sus pupilos, maximizando así el aprendizaje tanto de los más rezagados como de los más avanzados.

Hay evidencia tanto a favor como en contra de la formación de cursos de rendimiento homogéneo. Algunos estudios indican que los alumnos se ven favorecidos al pertenecer a cursos de mejor rendimiento (Hoxby, 2002). Otros estudios muestran que los alumnos se ven favorecidos al pertenecer a cursos con alumnos de similares características, incluso si se trata de alumnos de bajo rendimiento (Hoxby & Weingarth, 2005). También hay evidencia que indica que mientras los alumnos de alto rendimiento se ven

favorecidos al pertenecer a cursos de mejor desempeño, los alumnos de bajo rendimiento se ven desfavorecidos al pertenecer a cursos de bajo desempeño (Ryoo, 2001). En Estados Unidos la evidencia muestra que los cursos de menor rendimiento suelen tener a los peores profesores, y que éstos tienen tan bajas expectativas respecto a sus alumnos, que el aprendizaje, lejos de potenciarse, se ve limitado (Hallinan, 2004; Oakes, 2005).

Considerando que el sistema escolar chileno está conformado por cursos heterogéneos, una recomendación de política importante es enseñar a los futuros profesores cómo trabajar con alumnos de diverso rendimiento. Lamentablemente, cuando las facultades de educación abordan el tema de las diferencias individuales suelen hacerlo desde el punto de vista de los trastornos de aprendizaje o desde un punto de vista culturalista; no abordan el desafío más masivo y complejo, cual es que los alumnos tienen distintos niveles de desempeño y ritmos de aprendizaje.

¿Qué explica las diferencias de rendimiento dentro de las salas de clases?

Diversos estudios muestran que el nivel socioeconómico de los alumnos es un fuerte predictor del rendimiento promedio de las escuelas. Sin embargo, su efecto es neutralizado cuando se analiza dentro de la sala de clases:

...una vez que los alumnos son asignados a un curso de matemáticas, el estatus socioeconómico deja de ser un predictor importante de su competencia en matemáticas. Dicho de otra manera, una vez que los alumnos han ingresado a un curso de matemáticas, tener padres con estudios superiores o una computadora en el hogar tiene poco que ver con el rendimiento en la asignatura. El estatus socioeconómico tal vez haya tenido un rol destacado en la asignación de los alumnos a un curso, pero no lo tiene en los resultados dentro de la sala de clases. (Beaton & O'Dwyer, 2002, p. 229.)

El que las grandes diferencias de rendimiento se encuentren entre compañeros de curso que provienen de condiciones económicas y sociales similares cuestiona los determinismos sociales del tipo “a los ricos les va bien y a los pobres les va mal”. Miles de niños pobres del país se ubican del lado de los mejores puntajes de la distribución de desempeños. De igual forma, miles de niños de los estratos más acomodados muestran resultados bastante precarios. Con esto no se quiere obviar el enorme impacto que tienen en el rendimiento escolar variables como el ingreso familiar y la edu-

cación de los padres. Sin embargo, estas variables dan cuenta de las diferencias de rendimiento entre las escuelas, no dentro de las escuelas. En la sala de clases, son otras las variables en juego.

Ramírez (2004, 2005) modeló el rendimiento en matemáticas de alumnos chilenos de 8° básico. Sus resultados confirman que, en la sala de clases, el nivel socioeconómico de los alumnos no es un predictor significativo de rendimiento escolar. Esto se debe, en parte, a que el nivel socioeconómico es neutralizado en las salas de clases, y en parte a que el nivel socioeconómico de los alumnos es más homogéneo dentro de cada curso y escuela. Sí son relevantes para comprender las diferencias de rendimiento en las salas de clases las creencias y actitudes de los alumnos. Los alumnos que esperan realizar estudios universitarios y que atribuyen menos importancia a la suerte o inteligencia innata para aprender matemáticas obtienen sistemáticamente mejores resultados que sus compañeros con menores expectativas de estudio y que atribuyen más importancia a la suerte o inteligencia innata. Estos resultados sugieren que es importante desarrollar una cultura escolar en la cual el desempeño de los alumnos se perciba más dependiente del propio esfuerzo y motivación, y menos dependiente de factores no controlables por los alumnos.

Equidad y justicia en educación

Los resultados de este estudio llevan a preguntarse cuál es la distribución ideal de puntajes en un sistema escolar. ¿Es razonable esperar que no existan diferencias de rendimiento entre los alumnos? En todos los países de los que se tiene evidencia empírica existen grandes diferencias de rendimiento entre sus alumnos. Este patrón se observa incluso en los países que aparecen primeros en los rankings internacionales (Mullis *et al.*, 2000, 2004; OECD-UIS, 2003). Por lo tanto, no parece razonable pretender eliminar las diferencias de desempeño entre los alumnos chilenos.

¿Es razonable esperar que no existan diferencias de rendimiento entre las escuelas? La evidencia internacional indica que esto sí es posible. Corea del Sur es un caso interesante en este sentido. Este país es uno de los primeros en los rankings internacionales y, al mismo tiempo, todas sus escuelas presentan un rendimiento similar entre ellas. De hecho, la varianza total de puntajes entre los cursos de distintas escuelas coreanas gira en torno al 5% (versus 31% en Chile). La fórmula de política para minimizar las diferencias de rendimiento entre las escuelas ha sido que las mismas reglas del juego corren para las escuelas públicas y las privadas. Por ejemplo, los alumnos coreanos son asignados por sorteo a una escuela (ya sea pública o

privada subvencionada) de su zona residencial, y los profesores rotan de escuela cada cuatro años (Park & Park, 2006).

Considerando que la elección de escuelas por parte de los padres está muy asentada en nuestra cultura nacional, pareciera poco viable eliminar este derecho en Chile. Sin embargo, se podrían implementar otras medidas para disminuir las diferencias de rendimiento entre las escuelas. Por ejemplo, asignando incentivos monetarios a los mejores egresados de pedagogía para que trabajen en escuelas de bajo rendimiento promedio. También se podría regular la selección académica de los alumnos, de modo tal que ésta sea similar (en cantidad y calidad) en todas las escuelas subvencionadas (públicas y privadas). Finalmente, se podrían fomentar aún más las políticas de discriminación positiva que entregan mayores recursos a las escuelas que atienden a los alumnos más pobres.

Cuando las diferencias de rendimiento son mínimas entre las escuelas, se puede afirmar con mayor certeza que todos los alumnos tienen similares oportunidades de aprendizaje, independientemente de la escuela a la que asisten. Cuando todos los alumnos tienen similares oportunidades de aprendizaje, las diferencias de rendimiento dentro de las escuelas pueden entenderse como más dependientes de las características de cada alumno, tales como su esfuerzo y su motivación por aprender (ver Stemler, 2001).

Los países con altos estándares de calidad y equidad en educación también se caracterizan porque sus alumnos de más bajo rendimiento alcanzan niveles suficientes para seguir avanzando exitosamente en la escuela. Chile tiene un desafío pendiente a este respecto, ya que un tercio de sus alumnos no alcanza este nivel mínimo (MINEDUC, 2000a). Mejorar los cursos remediales ya existentes en muchas escuelas del país puede ser parte de la solución a este problema⁷.

Además, Chile tiene un desafío pendiente en cuanto a dar más y mejores oportunidades de aprendizaje a sus alumnos de alto rendimiento. En un sistema escolar de calidad, estos alumnos también deberían tener clases estimulantes que les permitan maximizar su potencial de aprendizaje. No parece justo que a los alumnos más avanzados se les deje de pasar la materia que estipula el currículo nacional porque tienen compañeros de curso que todavía no están listos para dar ese paso. Cuando los profesores pasan más materia (es decir, cuando dan mejores oportunidades de aprendizaje) sus alumnos alcanzan mejor rendimiento promedio que cuando pasan menos materia (Gau, 1997; Ramírez, 2004, 2006b; Secada, 1992).

⁷ El 83% de los alumnos de 8° básico asiste a una escuela que ofrece cursos remediales de matemáticas (Ramírez, 2004).

Este estudio pretende contribuir a tomar conciencia sobre las grandes diferencias de rendimiento que existen entre compañeros de curso que asisten a la misma escuela y sala de clases. También pretende contribuir al debate sobre cuál es la forma más justa y eficaz de enseñar a alumnos de rendimiento heterogéneo. Queda pendiente el estudio de la estructura de varianza de puntajes en otras disciplinas (ej., lenguaje, ciencias) y grados (8° básico, 2° medio).

REFERENCIAS

- Aylwin, M. (2003): "Los Programas Focalizados". En R. Hevia (ed.), *La Educación en Chile, Hoy* (pp. 151-164). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Beaton, A. E., & L. M. O'Dwyer (2002): "Separating School, Classroom, and Student Variances and their Relationship to Socio-Economic Status". En D. F. Robitaille y A. E. Beaton (eds.), *Secondary Analysis of the TIMSS Data* (pp. 211-231). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Belleí, C., G. Muñoz, L. M. Pérez y D. Raczynski (2003): "Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza, ¿Quién Dijo que no se Puede?". En R. Hevia (ed.), *La Educación en Chile, Hoy* (pp. 347-372). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Contreras, D., L. Flores, F. Lobato & V. Macías (2005, marzo): "Monetary Incentives for Teachers and School Performance: Evidence for Chile". Presentado en Research for Results in Education: A Global Conference on Education Research in Developing Countries, Praga, República Checa.
- García, A. (2006, septiembre): "Evaluación del Impacto de la Jornada Escolar Completa". Artículo presentado en el Encuentro de la Sociedad de Economía de Chile. La Serena, Chile. Descargado en enero 2007 desde http://sechi.facea.uchile.cl/sechi/afiches/garcia_alva2.pdf
- García-Huidobro, J. E. (2006). *Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*. Ministerio de Educación, Chile.
- Gau, S. (1997, marzo): "The Distribution and the Effects of Opportunity to Learn on Mathematics Achievement". Presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service N° ED407231.)
- Hallinan, M. (2004): "The Detracking Movement". En *Education Next*, otoño 2004. Descargado en enero 2007 desde http://media.hoover.org/documents/ednext20044_72.pdf
- Hoxby, C. (2002): "The Power of Peers: How Does the Makeup of Classroom Influence Achievement?" En *Education Next*, verano 2002. Descargado en enero 2007 desde http://media.hoover.org/documents/ednext20022_56.pdf
- Hoxby, C. & G. Weingarth (2005): "Taking Race Out of the Equation: School Reassignment and the Structure of Peer Effects". Downloaded February 2007 from http://www.economics.harvard.edu/faculty/hoxby/papers/hoxby_weingarth_taking_race.pdf

- Koretz, D., D. McCaffrey & T. Sullivan (2001): "Predicting Variations in Mathematics Performance in Four Countries Using TIMSS". En *Educational Policy Archives*, 9 (34). Descargado en enero 2007 desde <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n34/>
- Martin, M. O., I. Mullis, K. Gregory, C. Hoyle & C. Shen (2000): *Effective Schools in Science and Mathematics IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Chestnut Hill, MA: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- McEwan, P. J. & M. Carnoy (2000): "The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System". En *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22 (3), pp. 213-239.
- Mella, O. (2003): "12 Años de Reforma Educacional en Chile: Algunas Consideraciones en torno a sus Efectos para Reducir la Inequidad". En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Descargado en enero 2007 desde <http://www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55110102.pdf>
- MINEDUC (Ministerio de Educación, Chile) (1999): *Base de Datos SIMCE 1999* [archivo electrónico]. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- (2000a): *Informe de Resultados SIMCE 1999 Cuarto Año de Educación Básica*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Unidad de Curriculum y Evaluación. Descargado en enero 2007 desde http://www.simce.cl/doc/informe_1999_4basico.pdf
- (2000b): *Informe Técnico Prueba SIMCE 1999 Cuarto Básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Unidad de Curriculum y Evaluación.
- (2005): *Informe de Resultados 8° Básico SIMCE 2004*. Descargado en enero 2007 desde http://www.simce.cl/doc/informe_resultados_2004.pdf
- (2006). *Informe de Resultados 4° Básico SIMCE 2005*. Descargado en enero 2007 desde http://www.simce.cl/doc/simce2005_informe_resultados.pdf
- Mizala, A. & P. Romaguera (2000): "School Performance and Choice". En *Journal of Human Resources*, 35 (2), 392-417.
- Mullis, I. V. S., M. O. Martin, E. J. Gonzalez, K. D. Gregory, R. A. Garden, K. A. O'Connor, S. J. Chrostowski & T. A. Smith (2000): *TIMSS 1999 International Mathematics Report: Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. Chestnut Hill, MA: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mullis, I. V. S., M. O. Martin, E. J. Gonzalez, S. J. Chrostowski (2004): *TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Oakes, J. (2005): *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (segunda edición). New Haven: Yale University Press.
- OECD-UIS (Organization for Economic Cooperation and Development & Unesco Institute for Statistics) (2003): *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Park, C., & D. Park (2006): "Factors Affecting Korean Students' Achievement in TIMSS 1999". En S. J. Howie & T. Plomp (eds.), *Context of Learning Mathematics and Science: Lessons Learned from TIMSS*. The Netherlands: Routledge Falmer.

- Ramírez, M. J. (2004): "Understanding the Low Mathematics Achievement of Chilean Students: A Cross-National Analysis Using TIMSS Data". Doctoral dissertation, Boston College. Descargado en enero 2007 desde http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=understanding+the+low+mathematics+achievement+of+chilean&ERICExtSearch_SearchType_0=ti&_pageLabel=RecordDetails&objectId=0900000b8067af23&accno=ED491679
- (2005): "Attitudes Toward Mathematics and Academic Performance among Chilean Eighth Graders". En *Estudios Pedagógicos*, 31, pp. 97-112. Universidad Austral, Valdivia, Chile. Descargado en enero 2007 desde: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100006&script=sci_arttext&tlng=en
- (2006a): "Factors Related to Mathematics Achievement in Chile". En S. J. Howie & T. Plomp (eds.), *Context of Learning Mathematics and Science: Lessons Learned from TIMSS* (pp. 97-111). London: Routledge Taylor & Francis Group.
- (2006b): "Understanding the Low Mathematics Achievement of Chilean Students: A Cross-National Analysis Using TIMSS Data". En *International Journal of Educational Research*, 45, 102-116.
- Reynolds, D., & C. Teddlie (2000): "The Processes of School Effectiveness". En C. Teddlie & D. Reynolds (eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 134-159). London: Falmer Press.
- Ryoo, H. S. (2001): "Multilevel Influences on Student Achievement: An International Comparative Study". Doctoral dissertation, Cornell University, 2001. *Dissertation Abstracts International*, 62 (03A).
- Secada, W. (1992): "Race, Ethnicity, Social Class, Language, and Achievement in Mathematics". En D. A. Grouws (ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning: A Project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 623-660). New York: MacMillan Publishing Company.
- Stemler, S. E. (2001): "Examining School Effectiveness at the Fourth Grade: A Hierarchical Analysis of the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)". Doctoral dissertation, Boston College, 2001. *Dissertation Abstracts International*, 62, 03A.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. □

EL ESTADO Y LOS PARTICULARES EN LA EDUCACIÓN CHILENA, 1888-1920¹

Juan Luis Ossa Santa Cruz

El estudio que sigue intenta iluminar algunos aspectos importantes de la relación entre el Estado y los particulares en el campo de la educación chilena en el período 1888-1920. Este lapso engloba una diversidad de fenómenos referentes a aquella relación —tanto en su vertiente ideológica como en su vertiente pragmática—, y una nada insignificante lista de los actores que, día a día, buscaban el progreso de la enseñanza nacional. El conflicto curricular de la década de 1890, las solicitudes y entregas de subvenciones a los establecimientos privados, y la lucha por la libertad de enseñanza, manifestada, entre otros, en el debate sobre la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, fueron los tres principales escenarios en que se expresó dicha relación, la cual sobrevivió incluso en los momentos más difíciles de aquella época. Esto confirmaría que el nexo entre el Estado y los particulares en la educación es mucho más antiguo de lo que comúnmente se cree, y que las transformaciones impuestas por el “neoliberalismo” en las últimas tres décadas no son más que una continuación de un largo proceso histórico, que, por lo demás, se había iniciado ya en los albores del siglo XIX.

JUAN LUIS OSSA SANTA CRUZ. Licenciado en historia por la Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: juanluisossa@yahoo.com.

¹ Esta investigación contó con la valiosísima colaboración de Mónica Marín Reyes. Agradezco los comentarios y sugerencias del profesor Iván Jaksic y la ayuda de Andrés Baeza, Joaquín Fernández y Cristóbal García-Huidobro.

Introducción

Una de las características del subdesarrollo es la identidad total del gobierno y el Estado. En Francia, Suecia o Inglaterra una empresa pública conserva cierta autonomía del poder político; pertenece al Estado y su administración, su personal y su funcionamiento están más o menos a salvo de abusos gubernamentales. Pero en un país subdesarrollado, ni más ni menos que en un país totalitario, el gobierno es el Estado.

Mario Vargas Llosa (*El Pez en el Agua*).

El interés por la historia de la educación en Chile ha existido prácticamente desde los inicios de nuestra vida colonial. Cronistas, investigadores y educadores han llenado páginas enteras sobre las características y particularidades de la enseñanza, contribuyendo con ello a la extensión y profesionalización del conocimiento. Obviamente, las preguntas y respuestas elaboradas por los intelectuales han dependido del contexto histórico de cada época. Por eso, más de alguna vez los estudios sobre educación han estado subordinados a principios ideológicos antes que a consideraciones prácticas, y, por ende, muchos debates se han eternizado en discusiones poco efectivas. No obstante, también se han dado casos en que la contribución ha sido real y constructiva, hasta el punto de que, en más de una ocasión, la toma de decisiones ha estado influenciada por ellos.

Teniendo esto en cuenta, parece evidente señalar que el tema requiere nuevas miradas e interrogantes, aunque ahora iluminadas por las necesidades de nuestro tiempo. Economistas, sociólogos, sicólogos e historiadores —por nombrar sólo unos pocos— tienen ante sí la oportunidad de enriquecer con sus diferentes perspectivas la “cuestión educacional”, planteando dudas y soluciones de interés general.

Algunas de éstas fueron recientemente puestas en la palestra luego de que los estudiantes secundarios realizaran en 2006 una movilización nacional, que, a juzgar por su acabada planificación, se habría ido incubando a lo largo de varios años. Como resultado de ese movimiento, se reabrieron diferentes temas. Uno de los más recurrentes fue la relación entre el Estado y la educación particular, con especial énfasis en la subvención fiscal y la iniciativa privada. Algunos políticos e intelectuales alzaron sus voces pidiendo y dando explicaciones sobre esa relación, y, en general, se llegó a la conclusión de que aquélla había comenzado hace solamente tres décadas,

es decir, cuando el “neoliberalismo” económico hizo su aparición. ¿Cuán cierta es esta afirmación?

Un análisis histórico más o menos prolijo nos entrega una visión que contradice diametralmente dicha afirmación. En efecto, una amplia gama de documentos confirman que el interés del Estado republicano por la educación particular había comenzado ya en una época tan temprana como la década de 1820, profundizándose más o menos regularmente a lo largo de la centuria.

Esto no quiere decir que la conexión entre el Estado y los particulares en materia educacional no haya estado sometida a vaivenes y dificultades durante esos años. Quizás el conflicto más explícito haya sido la discusión ideológica sobre la libertad de enseñanza, iniciada en la década de 1870. A la sazón, el debate giró en torno a la relación Iglesia-Estado, simbolizada en cuál autoridad debía tener la potestad de examinar a los estudiantes particulares: el ministerio o los privados. Por motivos coyunturales y estratégicos, los católicos abogaron por la libertad de la toma de exámenes y por su propia metodología de enseñanza, la que, en la mayoría de los casos, se oponía a la educación que impartían los centros laicos. Los liberales, en cambio, pretendieron controlar todos los temas educacionales desde el Estado, ya fuera mediante decretos gubernamentales o a través de legislación aprobada por el Congreso.

Otro plano de discusión giró alrededor de las subvenciones gubernamentales a los colegios particulares. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurría con la examinación y con los sistemas de enseñanza, esta cuestión no solía generar divisiones entre los políticos, ya que comprendían que muchas veces los colegios subvencionados satisfacían demandas que al Estado se le hacía imposible cubrir. Esto permitía que el número de subvenciones fuera bastante alto. Entre ellas, habría que destacar las que, año a año, recibían —entre otras— las escuelas indígenas regentadas por misioneros en la Araucanía, los liceos femeninos de educación secundaria de Santiago y los colegios regionales, establecimientos, todos, que utilizaban diferentes estrategias para dar a conocer la calidad de la educación que impartían, y, por consiguiente, cuánto esperaban recibir por parte del gobierno.

Estos dos ámbitos de la relación entre el Estado y los particulares en la educación se profundizaron a fines de la década de 1880, cuando el fisco comenzó a gastar cada vez más en la educación pública y en la subvencionada. Los ingresos reportados por las salitreras ayudaron a que las condiciones de los colegios e institutos mejoraran, pero también a que los gobiernos de turno alcanzaran una influencia nunca antes vista.

Ello trajo como resultado que los conservadores renovaran su oposición a la examinación oficial, aunque ahora criticando abiertamente el método concéntrico de enseñanza impuesto por los políticos liberales y radicales durante la década de 1890. Al mismo tiempo, la influencia estatal provocó una polémica parlamentaria en torno a un nuevo proyecto de ley que proponía modificar profundamente la instrucción primaria obligatoria, materia en que católicos y radicales se enfrentaron. No obstante, en ambos casos el espíritu de negociación fue el que finalmente imperó, ya que todos los sectores políticos lograron sortear algunas de sus diferencias y conseguir que sus propósitos se convirtieran en realidad. En ese sentido, las diferencias entre lo público y lo privado no siempre eran evidentes, sino que muchas veces las aspiraciones e ideales de unos y otros se entrecruzaban y se complementaban.

Las tres décadas que cubren desde la creación de la Universidad Católica en 1888 hasta la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, han servido de referente y de marco temporal para el estudio que sigue a continuación. Hemos elegido este lapso por dos razones: la primera, porque muchos análisis sobre educación han concentrado su principal atención en el periodo anterior o, en contraposición, en el inmediatamente posterior, dejando de lado algunos aspectos claves de la relación forjada entre ambos sectores a fines del siglo XIX y principios del XX. La segunda, y muy ligado a la anterior, porque el estudio de estos años permite formarse una visión más o menos global de los distintos escenarios en que se concretó dicho fenómeno, ya sea en su vertiente ideológica como en la práctica. Con esto, nos propusimos responder algunas preguntas sobre la conexión entre el Estado y la instrucción privada durante esos años, dedicándonos a cuatro aspectos importantes de ella.

Por un lado, y a modo de preámbulo, revisaremos algunos aspectos bibliográficos de la relación entre el Estado y los particulares durante la “república temprana”, esto es, entre 1810 y 1874.

Por otro, estudiaremos los conflictos políticos más importantes que protagonizaron conservadores, liberales y radicales en lo tocante a la cuestión educacional, específicamente en lo referente a los métodos de enseñanza.

A su vez, en los apartados 3 y 4 analizaremos los sistemas de subvenciones, tanto en la fase de solicitud como en la de otorgamiento. En ellos, confirmaremos que la ayuda económica dependía de diversas circunstancias, pero que, en general, el Estado no ponía mayores obstáculos cuando constataba que los colegios subvencionados cubrían una necesidad que al erario se le hacía imposible subvenir por sí sola. Además, veremos que

estas subvenciones ayudaban preferentemente a la oferta educacional, pero también a la demanda estudiantil mediante la entrega de becas.

Finalmente, fijaremos nuestra atención en la discusión ideológica que surgió en el Congreso Nacional en el curso de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, en cuyos años (1902-1920) los políticos se abocaron nuevamente a discutir la libertad de enseñanza y el papel del Estado y los particulares en la educación.

Con estos antecedentes, intentaremos demostrar que, a pesar de ser diferentes, las tres últimas cuestiones se dieron simultáneamente, y que el vínculo entre el Estado y los privados durante 1888 y 1920, siendo muy complejo, subsistió incluso en los momentos más conflictivos.

1. El Estado y los particulares en el campo educacional chileno durante la “república temprana” (1810-1874)

*Ya que el Estado no puede con sus propios recursos proveer
en toda su extensión a las exigencias de la enseñanza,
provechoso es que proporcione estímulos y facilidades
a los establecimientos de educación
dirigidos por particulares.*

Federico Errázuriz

(Memoria del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción
Pública, *Anales de la Universidad de Chile*, 1865).

Uno de los primeros objetivos de los gobiernos chilenos luego de las guerras de independencia, fue construir un sistema educacional acorde con las ideas que habían inspirado el movimiento revolucionario de 1810. Para los intelectuales y militares de aquella época, la educación era una herramienta de primer orden para llevar a cabo el propósito fundamental que había inspirado a algunos sectores de la Ilustración: la creación del ciudadano republicano. Cualquier proyecto que buscara la concretización de este sueño era apoyado por los referentes más avanzados de la emancipación, como también lo eran los intentos por incrementar el acceso a la educación y mejorar la enseñanza.

La creación del Instituto Nacional (IN) en 1813 fue un paso significativo en esta cruzada, convirtiéndose rápidamente en el centro educacional por excelencia de la élite criolla. Al mismo tiempo, algunos gobiernos comenzaron a ayudar a los particulares que mostraban interés en fortalecer la

enseñanza privada, sin que ello significara necesariamente un conflicto con el auxilio que entregaban a los establecimientos públicos.

Hombres como Francisco Antonio Pinto, vicepresidente del país entre 1827 y 1829, fomentaron la educación particular por medio de la asignación de fondos fiscales a individuos que mostraban idoneidad y confiabilidad. Así ocurrió, por ejemplo, con el español José Joaquín de Mora, vecindado en Chile desde febrero de 1828, quien contó con el explícito apoyo de la administración Pinto para fundar el Liceo de Chile. Este colegio se instaló en un predio fiscal ubicado en el “cuartel de Maestranza”, cuyo canon de arrendamiento se entendía cubierto si el Liceo recibía “gratuitamente [a] diez jóvenes [hombres] agraciados por el gobierno”².

Aunque es cierto que este primer intento por generar un vínculo estable entre el Estado y los privados en la educación chilena sufrió altos y bajos³, la estrategia de combinar el dinero estatal con el servicio que prestaban los particulares funcionó relativamente bien durante los decenios 1831-1861.

Así, en el gobierno de Joaquín Prieto se inspeccionó por primera vez a los establecimientos privados, intentándose uniformar la educación particular con la pública⁴. Lo que se buscaba era tener un recuento exacto de sus métodos de enseñanza, “régimen interior, castigos, premios y en jeneral cuanto creyeren conducente a la mejora de la educación”⁵, y, de ese modo, determinar a ciencia cierta a qué establecimientos privados auxiliar. Lo más importante de esta medida no fue un aparente afán estatal por controlar la educación, sino lograr que la calidad de la enseñanza ofrecida por los sostenedores privados fuera el eje articulador de la relación entre el Estado y los particulares.

El interés de la administración Prieto se debió también a que el número de escuelas públicas era bastante menor que el de las particulares, cuestión que movía al gobierno a ser solícito con las necesidades económicas que éstas demostraran. En efecto, “al terminarse la administración del general Prieto, no había en toda la república más que cincuenta y seis modestísimas escuelas públicas sostenidas por el Estado”⁶. Por otra parte, en 1843, bajo el gobierno de Manuel Bulnes, un cuadro informativo señalaba que en

² Barros Arana, Diego: *Historia General de Chile*, 2005, tomo XV, p. 219.

³ Véase *ibídem*.

⁴ Véase *ibídem*, p. 57.

⁵ Citado por Serrano, Sol: *Universidad y Nación. Chile en el Siglo XIX*, 1993, p. 57.

⁶ Barros Arana, Diego: *Un Decenio de la Historia de Chile (1841-1851)*, 2003, tomo I, p. 233.

Santiago existían 78 escuelas primarias, de las cuales 60 eran absolutamente particulares, y el resto pertenecía a municipios, conventos y parroquias⁷.

Estos datos comprueban que, por lo menos en cantidad, la presencia de los particulares en la educación primaria capitalina era más evidente que la del Estado. Quizás por esta razón, Bulnes y sus ministros se esforzaron en extender la enseñanza pública en general y, con ello, el poder del Estado dentro del sistema educacional. El paso más significativo fue, sin dudas, la creación de la Universidad de Chile (UCH)⁸, aunque también se fundaron otros establecimientos fiscales, como la Escuela de Bellas Artes y la Quinta Normal de Agricultura⁹. Este tipo de instituciones permitió que la estructura estatal afianzara su influencia, y que lograra un grado de intervención bastante significativo. Gracias a ello, nació el denominado Estado docente, cuyos propósitos se reflejaron, preferentemente, en la formulación de los contenidos educacionales y en la obligatoriedad de la examinación oficial de los educandos¹⁰.

Ahora bien, contrariamente a lo que podría pensarse, esta subordinación de los particulares no pareció ofender ni molestar a nadie durante esos años. La explicación de este fenómeno reside, entre otras cosas, en que gobiernistas y opositores recordaron (y aceptaron) que la Constitución de 1833 declaraba que “la educación pública [era] una atención preferente del Gobierno”¹¹, y que, como dice Sol Serrano, la examinación oficial, fijada en una ley de 1842, era una “herramienta fundamental para la racionalización del orden interno del sistema educacional” antes que un “control doctrinario”¹². En ese sentido, la supremacía del Estado fue vista como una condición *sine qua non* de la enseñanza nacional, “tanto por voluntad de los hombres que [la] concibieron, como por obra de las circunstancias en que hubo de ensayar sus primeros pasos”¹³.

⁷ Véase ibídem, tomo I, nota al pie, p. 233. Barros Arana separa tanto a las escuelas municipales como a las religiosas del grupo de las “particulares”, aunque lo cierto es que, estrictamente hablando, éstas deberían ser consideradas como tales. Así lo serán de aquí en adelante en nuestro artículo.

⁸ Véase, entre otros, Serrano, Sol: *Universidad y Nación...*, 1993, y Jaksic, Iván: *Andrés Bello: La Pasión por el Orden*, 2001, pp. 156-163.

⁹ Véase Barros Arana, Diego: *Un Decenio de la Historia de Chile...*, 2003, tomo II, capítulo 5.

¹⁰ Un muy buen análisis sobre la confección de los contenidos educacionales en Chile, sobre todo lo que se refiere a la enseñanza de las humanidades, se encuentra en Cruz, Nicolás: *El Surgimiento de la Educación Secundaria Pública en Chile. 1843-1876 (El Plan de Estudios Humanista)*, 2002, capítulos II y III.

¹¹ Artículo 153 de la *Constitución Política de Chile de 1833*, en www.memoriachilena.cl.

¹² Serrano, Sol: *Universidad y Nación...*, 1993, p. 222.

¹³ Labarca, Amanda: *Historia de la Enseñanza en Chile*, 1953, p. 131.

Esta aceptación de los particulares ayudó a que el Estado continuara apoyando a los centros privados. Más todavía, según Amanda Labarca, en esa época “los creadores del estado docente, sobre todo [Manuel] Montt y [Antonio] Varas, dejaron a la enseñanza particular una amplísima libertad; más aun, fomentaron la venida a Chile de nuevas órdenes enseñantes”¹⁴, entre las cuales destacaron los jesuitas, que regresaron triunfantes luego de su expulsión en 1767. En efecto, con el beneplácito del presidente Montt, en 1854 se puso la primera piedra del Colegio San Ignacio, que con el tiempo llegaría a ser uno de los colegios particulares más importantes del país.

De esta manera, durante los tres primeros decenios, la educación particular recibió un significativo auxilio estatal. Sin embargo, las buenas relaciones entre el Estado y los privados no podían durar para siempre, y, ya para fines de la década de 1850, se vislumbraron los primeros conflictos entre ambos. ¿El motivo? Los políticos y educadores contrarios al gobierno de Montt comenzaron a cuestionar las bases del Estado docente, y a sostener que la “amplísima libertad” educacional a la que haría mención Amanda Labarca un siglo después, no era tal.

Para los opositores, la libertad de enseñanza no debía descansar únicamente en el permiso estatal para construir o fundar establecimientos privados, sino que debía extenderse hasta el punto de que los particulares pudieran examinar independientemente a sus estudiantes en sus respectivos establecimientos. Con ello, pretendían que el Estado no continuara interviniendo en los contenidos de la enseñanza, ni que la examinación oficial —impuesta, como decíamos, en 1842— fuera el único mecanismo de evaluación al finalizar el año escolar. ¿Qué había sucedido? ¿Por qué la intervención estatal empezaba a ser cuestionada por algunos sectores de la sociedad chilena? ¿Qué había hecho cambiar el parecer de la oposición con respecto a la examinación?

A nuestro entender, el cambio de mentalidad de los opositores al gobierno se debió a las estructuras de la relación Iglesia-Estado. Ambos habían convivido relativamente bien a lo largo del siglo XIX, aunque en ciertas ocasiones las diferencias de opinión respecto a algunos temas específicos los habían dividido. El más importante de estos temas hacía referencia al grado de injerencia que podía y debía tener el poder civil en las decisiones de la Iglesia. Los gobiernos insistían que al Estado le correspondía ejercer el Patronato. La Iglesia, en tanto, se defendía argumentando que aquel derecho le pertenecía exclusivamente al Papa y a sus delegados arzobispos, y que, por tanto, el poder civil no debía involucrarse en las decisiones de Roma.

¹⁴ *Ibíd.*

Las diferencias entre estas posturas empezaron a evidenciarse luego de que el gobierno de Manuel Montt se enfrentara al arzobispo Rafael Valentín Valdivieso por la tan conocida “cuestión del sacristán”¹⁵. La principal consecuencia de este conflicto fue la creación de una alianza conformada por los católicos ultramontanos y los liberales que se oponían a Montt. La Fusión Liberal-Conservadora, fruto de esta coalición, llevó a la primera magistratura a José Joaquín Pérez en 1861, y más tarde a Federico Errázuriz, dividiéndose los ministerios en partes semejantes y soportando más o menos bien las dificultades políticas del periodo.

No obstante, las bases de esta alianza coyuntural eran demasiado débiles para capear las discrepancias doctrinales, una de las cuales se refería al papel del Estado y de los particulares en la educación. El grupo liberal, encabezado por intelectuales como Diego Barros Arana y los hermanos Amunátegui, creían que la intervención estatal en la enseñanza debía ser completa. Mediante argumentos constitucionales, sostenían que los contenidos de las materias y los exámenes eran responsabilidad directa de la UCH y del IN, por lo que los privados poco y nada podían intervenir en ellos. Además, postulaban que “la enseñanza religiosa a nivel secundario debía ser voluntaria” y que los disidentes tenían derecho a “fundar sus propias escuelas”¹⁶.

Los conservadores ultramontanos, en tanto, consideraban que el anticlericalismo de los sostenedores del sistema estatal influía negativamente en el devenir de la sociedad chilena, y estaban dispuestos a llegar a las últimas consecuencias para hacer prevalecer su metodología de enseñanza en los colegios católicos, incluso con la aspiración de que ella se extendiera a los demás centros educacionales del país. Por esta razón, en 1871, al asumir las carteras que le correspondían en el gobierno liberal de Federico Errázuriz, el Partido Conservador comenzó una lucha, ahora desde el seno del poder, a favor de la libertad de enseñanza y de examinación. El principal protagonista de esta ardua cruzada fue Abdón Cifuentes, a la sazón ministro de Instrucción Pública, quien, mediante un decreto de 1872, sustrajo “los exámenes de los colegios particulares de la fiscalización del Estado”¹⁷.

Las conversaciones entre Cifuentes y Errázuriz para que éste decretara la libertad de enseñanza comenzaron en 1871, al momento de iniciarse la

¹⁵ Véase, entre otros, Collier, Simon: *Chile: The Making of a Republic, 1830-1865. Politics and Ideas*, 2003, pp. 199-205, y Moscoso, Pablo: “La Cuestión del Sacristán: Historia en Diez Actos”, 2006, pp. 131-160.

¹⁶ Serrano, Sol: *Universidad y Nación ...*, 1993, p. 221.

¹⁷ *Ibidem*.

nueva presidencia. Al respecto, Cifuentes cuenta en sus *Memorias* cómo negoció su designación para el ministerio y cuáles fueron sus exigencias para aceptar el cargo. En un diálogo con Errázuriz, le dijo:

Yo, señor, quiero la libertad de la enseñanza, repruebo su monopolio y, sobre todo, el monopolio minucioso de los exámenes de cada ramo de estudio que tiene el Instituto Nacional, monopolio que no existe ni en Francia, que ha sido la moderna inventora del monopolio del Estado en la enseñanza. Hace años que en la prensa y en privado vengo pidiendo siquiera la libertad de esos exámenes como en Francia; que se reduzca el monopolio siquiera a los exámenes de los grados universitarios, es decir, de Bachiller y Licenciado; y siempre he encontrado en los liberales del Consejo de Instrucción, como Barros Arana y Amunátegui, y en los profesores del Instituto, que son los usufructuarios de ese monopolio que constituye la vaca lechera de su prestigio y de sus granjerías pecuniarias, la más tenaz oposición a toda libertad. [...]

Errázuriz le habría replicado de la siguiente forma: “Está salvada la dificultad. [...] Algunos me han hablado de separar a Diego Barros del Instituto. ¿Qué piensa usted?”:

‘Creo que sería una medida odiosa; yo no quiero hostilizar a nadie. Para mí la cuestión de personas es muy insignificante; lo que me interesa es la libertad, son los principios; denme la libertad y quédense con sus empleos. Barros se ha hecho odioso, no tanto por sus ideas irreligiosas, como por el poder absoluto e irresponsable que tiene en la enseñanza, gracias al monopolio de que dispone y a la manera despótica con que ejercita su poder. Suprima ese poder y se calmarán los odios. Que quede Barros en su rectorado; pero deme la libertad y la igualdad en los exámenes. Eso es lo que importa al país y a las ciencias’¹⁸.

Para los conservadores, la educación de la juventud era responsabilidad exclusiva de los padres de familia¹⁹. Según el arzobispado, los católicos tenían el deber y el derecho de elegir para sus hijos la enseñanza que más les acomodara, sin estar sometidos a la regulación de un Estado que, para ellos, era cada vez más laico e irreligioso. Si los establecimientos católicos dependían de ese Estado, entonces los padres creyentes no estaban

¹⁸ Cifuentes, Abdón: *Memorias*, 1936, tomo I, pp. 405-406.

¹⁹ Véase Serrano, Sol: *Universidad y Nación...*, 1993, p. 233.

siendo respetados en sus derechos. Por eso, para hombres como Cifuentes, el Estado docente era ilegal en su esencia, ya que, al igual que cualquier monopolio, no aseguraba el principio básico de una sociedad que se decía democrática: la libertad.

Pero había algo que aún no estaba del todo claro: ¿por qué a los denominados “liberales”, como Barros Arana y Amunátegui, se les consideraba los paladines del estatismo y del monopolismo educacional? ¿Por qué razón los “conservadores” se autoproclamaban los sostenedores del “verdadero” liberalismo chileno?

La razón estriba en que la discusión sobre “liberalismo” y “conservadurismo” en esa época respondía, antes que todo, a un trasfondo religioso, en el que las definiciones ideológicas estaban teñidas por el proceso de secularización de la sociedad. Los “liberales” de 1870 creían en la libertad de cultos y en el matrimonio civil, pero eran contrarios a la libertad de enseñanza. Los “conservadores”, por otro lado, podían estar a favor de la libertad de enseñanza, aunque eran reticentes a la libertad de cultos. Es decir, ambos grupos utilizaban el liberalismo para sus propios fines, confirmando que su principal objetivo era hacer prevalecer sus respectivas ideas sobre el tipo de sociedad que pretendían construir.

Ahora bien, y a pesar de esta suerte de utilización pragmática o instrumental de las doctrinas liberales, no cabe duda que la discusión ideológica de la década de 1870 trajo como resultado una mayor apertura en la educación nacional. Es cierto que el decreto de 1872 fue suspendido dos años después por el nuevo ministro de Instrucción Pública, el liberal José María Barceló, y que, más aún, la Fusión Liberal-Conservadora dejó de existir. Pero, paradójicamente, también es efectivo que, el 13 de agosto de 1874, se agregó un inciso a la Constitución de 1833 en el que se declaraba la “libertad de enseñanza”²⁰.

Además, ese mismo año se aceptó que “aquellos establecimientos que impartían el programa secundario completo [...] podían tomar los exámenes en sus establecimientos por una comisión formada por dos miembros nombrados por el Consejo Universitario y un tercero por el colegio”²¹, cuestión que nos hace pensar que el liberalismo del Partido Conservador no fue del todo rechazado por los políticos de entonces. De una u otra forma, toleraron las aspiraciones conservadoras en pos de la libertad de enseñanza.

¿Cuánto perduraría esta tolerancia?

²⁰ Inciso 6° del artículo 12 de la *Constitución Política de Chile de 1833*, en www.memoriachilena.cl.

²¹ Serrano, Sol: *Universidad y Nación...*, 1993, p. 238.

2. ¿Cómo educar? El sistema concéntrico y la propuesta católica (1879-1913)

A la[s] Escuela[s] fiscal[es] [...] las salvan sus métodos de enseñanza. El buen sentido popular ha comprendido la incomparable superioridad de éstos sobre los empleados en las escuelas católicas.

*Revista de Instrucción Primaria
(Año XV, número 11, noviembre de 1901).*

Es indispensable, pues, so pena de que desaparezca la fe religiosa adquirida en los primeros años, que el joven estudie los fundamentos racionales de su fe, los motivos de credibilidad; que adquiera la convicción íntima de que la fe no sólo no es adversaria ni antagonista de la razón, sino su mejor aliada; que sepa repeler los ataques y disipar las prevenciones y desvanecer los sofismas que se presentan en nombre de la ciencia. Y he aquí lo que encontrará en el estudio serio y razonado de los Fundamentos de la Fe.

*La Revista Católica
(número 122, 18 de agosto de 1906)*

En 1879 se promulgó una nueva ley de educación, que daba espacio a que los particulares fundaran colegios primarios y secundarios²². No obstante, al mismo tiempo disponía que se controlara la examinación y el contenido curricular de la enseñanza, favoreciéndose la educación científica por sobre la filosófica-religiosa²³ que había guiado, hasta entonces, a la enseñanza en general. Además, esta ley decretaba que la instrucción de la religión católica no sería obligatoria en los colegios secundarios estatales, y que “el examen de esos ramos o el certificado de haberlos rendido, no era obligatorio para obtener grados universitarios”²⁴. Todo esto produjo un nuevo y explícito campo de enfrentamiento entre los particulares católicos y los representantes del Estado laico, el cual, con altos y bajos, se prolongaría hasta la segunda década del siglo XX.

²² Véase *ibídem*, pp. 247-250.

²³ Véase Jaksic, Iván: *Academic Rebels in Chile. The Role of Philosophy in Higher Education and Politics*, 1989, p. 46, y Campos Harriet, Fernando: *Desarrollo Educacional, 1810-1960*, Santiago, 1960, pp. 80-82.

²⁴ Campos Harriet, Fernando: *Desarrollo Educacional...*, 1960, p. 83.

Los católicos creían que de poco y nada servía que la reforma constitucional de 1874 garantizara la “libertad de enseñanza”, si sólo cinco años después se confirmaba la obligatoriedad de la examinación oficial²⁵. Su postura, empero, no descansaba únicamente en una cuestión constitucional, sino también en una razón curricular. Cualquier análisis que hiciera la Iglesia sobre el futuro de la educación pública llegaba a una misma conclusión: quien tuviera en sus manos la examinación, podría formular y reformular a su antojo los contenidos académicos. Así, pues, si el nuevo currículo era “cientificista”, entonces los exámenes de fin de año tendrían una connotación científica, y la enseñanza de la religión y de la filosofía escolástica no sería más que un mero adorno. Ahora bien, ¿a qué tipo de “ciencia” se refería la ley de 1879?, ¿estaba la Iglesia necesariamente en contra de la “ciencia”?

Los creadores de la ley de 1879, liderados por Miguel Luis Amunátegui, pertenecían a un grupo de intelectuales que, desde mediados del siglo XIX, habían dedicado su tiempo a combatir la influencia de la Iglesia, tanto en la sociedad civil como en la enseñanza. Para ello, habían tomado como referencia la obra académica de Auguste Comte, padre del positivismo francés, cuyo trabajo, aseguraban los “positivistas” chilenos, era una amenaza para los católicos de todo el mundo. Según José Victorino Lastarria, el positivismo demostraba que las creencias religiosas no eran ya dominantes, y que la tradición del Antiguo Régimen era contraria a la justicia social, porque obstruía “las leyes de la humanidad”, esto es, la libertad y el progreso²⁶.

Diego Barros Arana también formaba parte de este círculo de políticos e intelectuales liberales que reunía a los positivistas chilenos, conocido como la Academia de Bellas Letras²⁷. Su presencia no sólo enriquecía las discusiones sobre la influencia del positivismo en Chile, sino también daba pie a que los críticos de aquella filosofía, entre ellos Abdón Cifuentes, vieran en la Academia un centro de preparación irreligiosa, que podía influir negativamente en la enseñanza de la juventud chilena²⁸.

²⁵ Como dice Campos Harriet, la ley de 1879 propició “dos principios al parecer contradictorios”, pero estatuidos legalmente. Por un lado, “la Constitución de 1833, como las anteriores y la Ley Orgánica de la Universidad de Chile [de 1842], establecían entre nosotros el principio del Estado docente. Es decir, expresan bien claro que el Estado tiene la obligación de enseñar. [...] Por otra parte, la reforma constitucional de 13 de agosto de 1874, aseguraba a todos los habitantes de la república la libertad de enseñanza”, en *ibídem*, p. 81.

²⁶ Véase Jaksic, Iván: *Academic Rebels in Chile...*, 1989, p. 43.

²⁷ Véase *ibídem*.

²⁸ Para no quedarse atrás, Cifuentes creó la Sociedad de Amigos, una suerte de contraparte de la Academia de Bellas Letras. Véase *ibídem*, p. 42.

Las aprensiones de Cifuentes podían ser exageradas, aunque no cabe duda que nuestros positivistas pretendían llegar a tener el completo control de la educación nacional. Como acertadamente anota Iván Jaksic:

La razón de la reacción católica descansa tanto en el crecimiento sustancial de la influencia del positivismo en el país como en el hecho de que los positivistas hicieron un esfuerzo por transformar el currículo de los colegios chilenos. La educación fue el área donde mayormente se concentraron los positivistas, porque, por un lado, muchos de sus más distinguidos seguidores ocupaban posiciones de influencia en el sistema educacional, y, por otro, compartían con los católicos la creencia de que quien controlara el sistema educacional tenía mucho que decir en la formación de los valores y del carácter de la sociedad chilena²⁹.

En efecto, católicos y positivistas —estos últimos, agrupados en liberales y radicales— compartían la aspiración de dominar la formación valórica de la sociedad, para lo cual era indispensable intervenir significativamente en los contenidos de la enseñanza.

El ejemplo del radical Valentín Letelier es uno de los más relevantes al momento de estudiar la puesta en práctica del “cientificismo” en Chile. Letelier había sido discípulo de Barros Arana en el IN, y a través de él había conocido las ideas de Comte y de otros intelectuales positivistas. Entre 1872 y 1875 había destacado como estudiante de leyes en la UCH³⁰. En 1882, cuando el país se encontraba en medio de la Guerra del Pacífico, se embarcó en un viaje a Prusia, donde conoció el sistema educacional alemán. De él, sacó dos importantes conclusiones: en primer lugar, que los colegios prusianos disfrutaban de una amplia libertad religiosa, y, en segundo, que aquel sistema estaba compuesto por una “educación integral, esto es, una combinación de elementos intelectuales y prácticos en todos los niveles educacionales”³¹.

²⁹ *Ibidem*, p. 45. El original en el inglés dice: “The reason for the Catholic reaction lies as much in the substantial growth of positivistic influence in the country as in the fact that positivists made an effort to transform the curriculum in Chilean schools. Education was the one area that positivists concentrated on the most because, on the one hand, many of their most distinguished followers occupied positions of influence in the educational system, and, on the other, they shared with Catholics the belief that whoever controlled the educational system had a significant say in shaping the values and character of Chilean society”.

³⁰ Véase *ibidem*, p. 50.

³¹ *Ibidem*, p. 51. El original en inglés dice: “an integral education, that is, a combination of intellectual and practical elements at all educational levels”.

Su pensamiento quedó plasmado definitivamente en su *Filosofía de la Educación*, obra que publicó en 1891, aunque sus ideas podían vislumbrarse ya en la década anterior³². Letelier intentó extrapolar a Chile la teoría comteana de los tres estados sociales. Recordemos que Comte entendía el progreso de la humanidad como una sucesión de etapas, comenzando en un estado teológico, continuando en un estado metafísico y concluyendo en un estado científico, el cual era la culminación perfecta a la que debían aspirar las sociedades contemporáneas. Como intelectual, Letelier adhirió a este modelo, y lo utilizó con el fin de explicar la evolución histórica y las falencias de la educación nacional. Según él, el estado científico, en contraposición al resto, era el único que podía rescatar a sus conciudadanos de la ignorancia. En palabras de Iván Jaksic, Letelier

Apuntó que las verdades teológicas habían fallado en su intento por atraer a todos los hombres y que, además, habían introducido conflictos irresolubles en la sociedad. La metafísica, el segundo estado en el esquema de Comte, era igualmente falible para la realidad chilena, en la forma en que la aplicaba Letelier. [...] Sólo la ciencia, sugirió, podía traer la tan necesaria unidad para la sociedad y proveer la base para el progreso ordenado de la humanidad³³.

A tal punto llegó el convencimiento de Letelier de que el trabajo de Comte podía ser transferible a la realidad del país, que, en 1889, presentó un detallado informe al gobierno de José Manuel Balmaceda, en el que señalaba cuáles eran, para él, las reformas que necesitaba la enseñanza. Su propuesta, denominada “sistema concéntrico”, tenía por “objeto reemplazar el anterior sistema de estudiar asignaturas completas y sucesivas por el de agrupar los ramos que pertenecían a un mismo orden de conocimiento, de manera que su estudio empezara en el primer año y continuara en un desarrollo progresivo hasta el sexto”³⁴. O, en otras palabras, que la enseñanza siguiera un proceso de aprendizaje ascendente, yendo de las ciencias más “simples” hasta las ciencias más “complejas”³⁵.

³² Véase *ibídem*, p. 53.

³³ *Ibídem*, pp. 54-55. El original en inglés dice: “He [Letelier] pointed out that theological truths had failed to appeal to all men and, in addition, that they introduced conflicts of an unresolvable nature in society. Metaphysics, the second stage in Comte’s scheme, was equally fallible in Letelier’s application to Chile. [...] Only science, he suggested, could bring about much-needed unity to society and provide the basis for the orderly progress of humanity”.

³⁴ Campos Harriet, Fernando: *Desarrollo Educacional...*, 1960, p. 84.

³⁵ Véase Jaksic, Iván: *Academic Rebels in Chile...*, 1989, p. 55.

El método concéntrico sugerido por Letelier se ensayó en el Liceo de Chile, y ya para 1893 se hizo extensivo al resto de los colegios secundarios del Estado. Su plan de estudios, de seis años, era el siguiente: Castellano y Matemáticas eran ramos fundamentales, y Francés e Inglés (o Alemán) se estudiaban paralelamente durante esos seis años; la Zoología y la Botánica, de primero a cuarto año; Higiene, Biología, Química y Física, en quinto y sexto año; el Canto, la Gimnasia y el Dibujo, de primero a sexto año; la Filosofía tenía una cátedra y la religión se enseñaba dos veces a la semana, de primero a cuarto año³⁶. Todo esto, según Letelier, levantaría

gradualmente el edificio del saber, creando en el primer año una base de conocimientos que se ensancha y desarrolla en los siguientes. El educando así no va estudiando ciencias nuevas á medida que va adelantando en su carrera, sino que va desarrollando sus conocimientos en aquellas ciencias en que se inició al principio del curso³⁷.

Como era de esperarse, los católicos consideraron que el sistema concéntrico atentaba contra el estudio de la religión, poniendo nuevamente en el tapete la discusión sobre la relación Iglesia-Estado y el consecuente proceso de secularización. La contraofensiva de los católicos estuvo encabezada por *La Revista Católica (RC)*, órgano oficial del arzobispado y vocero oficioso del Partido Conservador, y apoyada constantemente por los profesores y estudiantes de la Universidad Católica de Chile, fundada en 1888.

El 18 de agosto de 1894, la *RC* dedicó un extenso espacio a analizar los alcances del nuevo plan. El artículo comenzaba diciendo que los pedagogos modernos (como Letelier) estaban equivocados al pensar que “la verdadera doctrina sobre la clasificación y dependencia de las ciencias” había sido un invento de los últimos años, y que, por tanto, afirmar que la Iglesia no apoyaba el trabajo científico era una falacia. Según el autor,

Los antiguos filósofos investigaron con admirable sagacidad la comunidad de principios que algunas ciencias tienen entre sí y el auxilio que se prestan mutuamente. [...] La escolástica continuó esta obra y tomando la palabra *ciencia* en su verdadera acepción, esto es, en cuanto designa el conjunto de verdades obtenidas por medio de la demostración, examinó la conexión de los principios, las distintas series de objetos á

³⁶ Véase Campos Harriet, Fernando: *Desarrollo Educacional...*, 1960, p. 85.

³⁷ Citado por *La Revista Católica (RC)*, número 1387, Santiago, 18 de agosto de 1894, p. 42.

que se aplican, el diverso modo como pueden considerarse estos mismos objetos, y después de abarcar la ciencia entera, la dividió en cinco [sic] grupos, que comprendían la física ó ciencias naturales, las matemáticas, la lógica metafísica, la lógica moral. [...]

Sin embargo, y a pesar del importante papel que los católicos asignaban a la escolástica, Letelier la había dejado de lado en su esquema. La RC continuaba:

El positivismo moderno [...] reclama para sí la gloria de haber él descubierto la verdadera clasificación de las ciencias. [...] Basta exponer el sistema de Comte [sic] para estimarlo en lo que vale. La esfera de los conocimientos humanos comprende, según este filósofo, sólo seis órdenes de ciencias fundamentales: las matemáticas, la astronomía, la física, la química, la biología y la sociología. La teología, la moral, la lógica y la metafísica, quedan relegadas en este sistema á la categoría de aquellos poéticos ensueños que por tantos siglos acarició la humanidad. [...] Desgraciadamente, en los métodos concéntricos [...] ha sido definitivamente desterrada la enseñanza de las lenguas sabias y de la filosofía, reemplazándose ésta por una estéril metodología positiva que ni da leyes al raciocinio, ni analiza los criterios, ni se extiende más allá del orden puramente sensible. *La enseñanza de la historia sagrada, del catecismo y de los Fundamentos de la Fe, está condenada también á la misma suerte; y aunque todavía queda en los colegios del Estado un simulacro de aquellos estudios, ya las pruebas finales de esos ramos han sido suprimidas como inútiles; maña hipócrita á la vez que certera de que se valen para extirparlos cautelosamente*³⁸.

Con este tipo de ofensivas, la RC pretendía que la comunidad cristiana se resistiera a la enseñanza de las nuevas doctrinas, y que hiciera lo posible por educar a sus hijos en los colegios que garantizaran la enseñanza de la filosofía escolástica, de la Historia Sagrada y del Catecismo. De ese modo, creía, se podrían enfrentar las amenazas provenientes del Estado docente y afianzar el poder de los particulares católicos.

La posición de la Iglesia se mantuvo durante los años siguientes. En 1902, los agentes estatales llevaron a cabo un importante “Congreso de Enseñanza Pública”, en el cual, entre otras cosas, se resolvió que la educa-

³⁸ RC, número 1387, Santiago, 18 de agosto de 1894, pp. 42-45. Las cursivas son nuestras.

ción espiritual de los colegios fiscales no debía “tener por base religión alguna”, y que, por el contrario, debía fomentarse “la moral independiente”³⁹. La respuesta de los católicos la dio el propio arzobispo Mariano Casanova, a través de su “Pastoral sobre la necesidad de la enseñanza religiosa en las escuelas y colegios públicos”, que fue publicada íntegramente por la RC.

El arzobispo comenzó utilizando un argumento constitucional para defender la postura de la Iglesia. Según él, la religión católica era “la de la nación chilena, la única que reconoce, manda profesar, proteger y amparar nuestra Carta Fundamental”⁴⁰. Los colegios estatales debían contar con una apropiada enseñanza espiritual, a riesgo de caer en la “tiranía” de la irreligión:

La educación religiosa es todavía más necesaria en las sociedades democráticas y republicanas, que en las que se rigen por otros sistemas de gobierno. Hija del cristianismo, la democracia moderna es uno de los más grandes progresos sociales y una de las más hermosas conquistas del Evangelio. Pero hay mil escollos en que puede estrellarse; existen pendientes que pueden serle funestas y la amenazan numerosos peligros, cuyo único contrapeso es la Religión. El despotismo puede prescindir de la fe, la libertad nó [sic]. Un pueblo sin religión llegará a ser esclavo de ominosa tiranía, y si no quiere servir, debe creer, porque la libertad sólo puede ser engendrada por la verdad⁴¹.

También bajo esta concepción democrática de la sociedad cristiana, Casanova recalcó que los católicos apoyaban el progreso a través de la ciencia, pues “la verdadera ciencia no reniega de Dios, porque *Él es el Señor de las ciencias, el centro de toda subsistencia; la razón de todo conocimiento, la regla de toda buena vida*”⁴². Por todo esto, al concluir la Pastoral ordenaba “á los párrocos que cumplan con el deber de dirigir y vigilar la enseñanza religiosa en las escuelas públicas de sus respectivas parroquias; que exijan el respeto debido al derecho que la ley les otorga”, sin vacilar en reclamar “ante la autoridad correspondiente, toda vez que su derecho les sea desconocido ó la ley violada”⁴³. El objetivo de que la religión no “quedara entregada en manos de sectarios” era más fuerte que las

³⁹ RC, número 36, Santiago, 17 de enero de 1903, pp. 709-710.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 706.

⁴¹ *Ibidem*, pp. 707-708.

⁴² *Ibidem*, pp. 711-712. Las cursivas son del original.

⁴³ *Ibidem*, p. 713.

“sacrílegas burlas” que pudieran realizarse en los establecimientos fiscales a costa del catolicismo⁴⁴.

Así, tenemos que, durante esta época, la argumentación de los católicos corrió por dos carriles paralelos —uno “constitucional” y otro “científico”—, y que su empleo dependía de las circunstancias. En una ocasión, por ejemplo, la *RC* embistió en contra del ministro de Instrucción Pública por negarse a dar cabida a la “Ética y á la Teodicea” en el nuevo plan de estudios, recalcando que “si la Religión del Estado es la Católica, asegurada y protegida por la Constitución; si esos consejeros [de Instrucción Pública] no son otra cosa que empleados á sueldo de un gobierno católico, pagados con el dinero de los católicos y para servir á los católicos, ¿qué cinismo de desvergüenza los ciega hasta el punto de desterrar á Dios de la enseñanza del Estado?”⁴⁵.

En otra oportunidad, y a propósito de que el ministro Guillermo Rivera insistiera en manifestarse contrario a que los colegios católicos recibieran ayuda estatal por impartir una enseñanza “sectaria” y carente de “base científica”, el mismo periódico dedicó nueve páginas de su edición del 4 de febrero de 1905 a explicar de qué forma la Iglesia apoyaba el trabajo científico. En palabras de la *RC*, decir que los católicos aborrecían la ciencia porque ésta se oponía a la fe, era señal del desconocimiento profundo que tenían de la ciencia aquellos que se dedicaban día a día a criticar a la religión:

El Sr. Ministro no tiene de representante de las Ciencias más que el título de Ministro de Instrucción; el Sr. Ministro no ha estudiado esa Religión que mira con tanto desdén, y los que la han estudiado abrazan con tanto amor; el Sr. Ministro no figura, al menos que yo sepa, ni siquiera *ad honorem* entre los miembros de Academias científicas ó Universidades. Y, sin embargo, el Sr. Ministro hace afirmaciones tan solemnes con esa *base científica*⁴⁶.

A continuación expresaba por qué, a su juicio, el raciocinio del ministro era insustancial, al mismo tiempo que muy poco “liberal”:

¿Qué entiende el Sr. Ministro cuando dice que la Religión no tiene *base científica*? No puede ser sino una de estas dos cosas: ó que no tiene *fundamento racional*; ó que no tiene

⁴⁴ *Ibíd.*, p. 714.

⁴⁵ *RC*, número 74, Santiago, 20 de agosto de 1904, p. 121.

⁴⁶ *RC*, número 85, Santiago, 4 de febrero de 1905, p. 3. Las cursivas son del original.

fundamento experimental como la Física ó la Química, por ejemplo. Si esto último fué lo que quiso decir, no hizo un descubrimiento: las enseñanzas religiosas no se miden, no se pesan, no están al alcance del microscopio ó telescopio, ni de ningún aparato de ciencias experimentales; pero, si ésa era razón para negar los auxilios del Estado á los colegios que enseñan religión, para ser lógico, debió negarlos también á los demás colegios donde se enseñan la Geografía, las Historias, las leyes, etc., ya que tampoco tienen *base experimental*. [...] ¿Le parece al Sr. Ministro muy conforme con la libertad de pensar que profesa, el valerse de la autoridad para imponer, en cuanto le es posible, sus propias opiniones y cerrar el paso á las ajenas, aun cuando sea perjudicando á una gran cantidad de niños, que tal vez se queden sin instruirse convenientemente gracias á la actitud del Sr. Ministro?⁴⁷

Las consecuencias de esta contraofensiva no se hicieron esperar: pocos días después, el ministro Rivera renunció a su cargo, seguramente angustiado al ver que sus discrepancias dogmáticas con la Iglesia habían llegado a un punto insostenible⁴⁸.

Para mediados de 1906, las disputas estaban concentradas únicamente en el tipo de educación religiosa impartida por el Estado en los liceos públicos, pues era ahí donde el sistema concéntrico había ganado más adeptos. El interés de la Iglesia por la juventud que asistía a estos colegios quedó de manifiesto en una nueva “Crónica” de la RC, en la que el autor, inspirándose en la Facultad de Humanidades de la UCH, solicitaba que el Consejo de Instrucción Pública declarara que el ramo de Religión tuviera “la misma categoría que los demás ramos en lo que se refiere a los exámenes anuales”⁴⁹, dejando ver que si el resto del currículo tenía examinación obligatoria, no había razón para que el estudio del catolicismo no la tuviera.

La aquiescencia de este autor de la RC a aceptar que el Estado examinara el ramo de religión no era una mera divagación intelectual. Por el contrario, respondía a una estrategia para conseguir que los sostenedores del “cientificismo” no descalificaran a los católicos de buenas a primeras. Es cierto que no todos los fieles adherían a esta postura, pero el temor a que los jóvenes perdieran la fe de sus padres llevó a que, con el paso de los

⁴⁷ Ibídem, pp. 3-8. Las cursivas son del original.

⁴⁸ Véase RC, número 86, Santiago, 18 de febrero de 1905, pp. 152-153. La RC celebró la renuncia de Rivera con el siguiente “epitafio”: “Aquí yace Don Guillermo, / Ministro de destrucción / Y de pública injusticia. / No murió, nó, por enfermo: / Lo mató aquel Syvetón / Que lo apellidó inmundicia”.

⁴⁹ RC, número 122, Santiago, 18 de agosto de 1906, p. 151.

años, algunos miembros del clero se allanaran a que los agentes estatales intervinieran a fin de año en la examinación de la religión. Al parecer, esa era la única forma de conseguir que los enemigos de la Iglesia aceptaran que la “fe no sólo no es adversaria ni antagonista de la razón, sino su mejor aliada”⁵⁰.

Esta forma de ver la relación Iglesia-Estado en materia curricular, cercana a una suerte de transacción, fue más beneficiosa que la representada por el ultramontanismo recalcitrante. En efecto, en 1912 los asistentes al “Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria”, que incluía representantes del Estado⁵¹, decidieron que la “moral independiente” no debía continuar prevaleciendo en los colegios secundarios, y que había de proclamarse nuevamente la “verdadera doctrina ética o moral” del catolicismo⁵². Esto, sin duda, significó un avance para las aspiraciones de los católicos que apoyaban una posición más cercana al Estado.

Entre éstos, habría que destacar dos casos aparecidos en la *RC*. En primer lugar, al Vicariato Apostólico de Tarapacá, que, en una Pastoral publicada por la *RC* el 17 de mayo de 1913, declaró que era una injusticia sostener que la Iglesia era “enemiga de la instrucción del Estado, simple y llanamente por ser del Estado”⁵³, y que eso sólo podía creerlo quien ignorara “el mutuo favor que en todo tiempo se han prestado la Iglesia y el Estado en el campo de la instrucción” nacional⁵⁴.

El segundo caso es un artículo de diciembre de ese año, cuya intención era demostrar que la Iglesia siempre había ayudado al Estado, incluso en los momentos más conflictivos. El mejor ejemplo de esa ayuda, señalaba, habían sido los más de 300 profesionales que se habían graduado hasta 1913 en la Universidad Católica, pues era señal de “la inmensa valía del auxilio que [ella] presta gratuitamente al Estado en la grande obra de la educación nacional y la enorme economía que esta admirable Institución docente significa para el mismo Estado”⁵⁵.

Es decir, en esta época ciertos católicos comenzaron a apreciar que la Iglesia construyera una relación más armónica con los gobiernos civiles, por lo menos en lo que se refiere al sistema concéntrico. Esto no quiere decir que los conflictos entre ambos grupos hubieran cesado, pero sin duda

⁵⁰ *Ibíd.*, p. 150.

⁵¹ Sobre este Congreso, véase Baeza, Andrés: “La Dimensión Educacional de la Crisis del Centenario en Chile. Modernización, Nacionalismo y Reforma”, 2006, capítulo V.

⁵² *RC*, número 269, Santiago, 19 de octubre de 1912, p. 751.

⁵³ *RC*, número 283, Santiago, 17 de mayo de 1913, p. 870.

⁵⁴ *Ibíd.*

⁵⁵ *RC*, número 297, Santiago, 20 de diciembre de 1913, p. 973.

el debate curricular fue perdiendo cada vez más fuerza, tanto por el paso del tiempo como por la actitud menos reticente de algunos católicos a aceptarlo.

Ahora bien, si dentro de los sectores más influyentes de la Iglesia había diferentes posiciones frente al tema curricular, ¿qué sucedía con el resto de los sostenedores de la educación particular, fueran éstos católicos o no? ¿Qué opinaban, por ejemplo, los misioneros y los colegios secundarios femeninos del Estado docente? ¿Qué pensaban de una eventual complementación entre el Estado y los privados?

Intentaremos contestar estas preguntas en el apartado que sigue. No obstante, digamos desde luego que, a nuestro entender, las argumentaciones “económicas” y de complementación que algunos católicos esgrimían en los casos que describimos más arriba, no fueron en absoluto una novedad, pues históricamente el Estado y muchos establecimientos particulares habían tenido una aceptable relación recíproca, tanto en materia académica como en el plano financiero. En este último, la solicitud de subvenciones, por un lado, y la entrega de las mismas, por el otro, fueron mecanismos efectivos para reforzar dicha cooperación.

3. ¿Quiénes solicitan la subvención del Estado? (1890-1910)

Señor Ministro [de Instrucción Pública]:

Una cantidad de jóvenes señoritas han recibido en mi establecimiento una esmerada i prolija educacion de la que me enorgullezco i que me alienta a seguir con teson en la tarea que voluntariamente nos hemos impuesto yo i mis hijas. Empero la situacion por que atraviesa el pais, los costos que es hoi el monto de los colejos, i tomando en consideracion que V.S. ha sido i es protector decidido de la educacion de la mujer base de la sociedad, me acojo a
Vuestra benevolencia para que despues de haber tomado las informaciones o datos que creyere oportuno nos conceda el Supremo Gobierno una subvencion en la forma en que ha sido otorgada a varios otros establecimientos de ésta clase.

Catalina Orengo, Directora del Liceo Europeo
de Señoritas de Santiago
(Ministerio de Instrucción Pública, volumen 870).

El proceso de subvenciones estatales se dio paralelamente al conflicto curricular. Sin embargo, a diferencia de éste, la cuestión de las subven-

ciones no generó mayores desencuentros ideológicos, lo que permitió que un amplio sector de particulares se relacionara relativamente bien con los agentes estatales. Así ocurría con la mayoría de los establecimientos privados, que para los efectos de este trabajo hemos clasificado en misiones religiosas en la Araucanía, colegios regionales y liceos secundarios femeninos de Santiago⁵⁶. A pesar de que representaban mundos y objetivos distintos, todos ellos compartían la misma aspiración: lograr que los políticos asignaran una parte del presupuesto nacional a sus respectivas instituciones.

3.1. Misiones religiosas en la Araucanía

Durante la época colonial, el trabajo misionero en la Araucanía fue considerado como un difusor de las ideas provenientes de la capital, tanto en su labor evangelizadora como en su potencial utilización política. Para fines del siglo XIX (sobre todo luego de que la “pacificación” de la Araucanía, emprendida a principios de la década de 1880, dejara las puertas abiertas para que los chilenos no indígenas asumieran el control absoluto de la región), aquella orientación no había variado demasiado, y los gobiernos centrales continuaban considerando a las misiones como un vehículo de primer orden para expandir la “civilización” entre los indígenas del sur del país⁵⁷.

La principal preocupación de los misioneros era conseguir que sus evangelizados se reunieran en comunidades cristianas, esto es, comunidades donde se respetaran la monogamia y los demás mandamientos católicos. Una de las formas de alcanzar dicha aspiración era creando escuelas misionales, las cuales cumplían una doble función: aglutinar y ejemplificar. Los religiosos eran conscientes de que esta forma de acercarse al indígena era aceptada por los agentes estatales, entre otras razones, porque en aquellas zonas, alejadas de la ciudad y de muy difícil acceso, sus aulas constituían los únicos espacios donde se daban a conocer las normas establecidas por el Estado nacional. Por esta razón, no es de extrañar que los misioneros tuvieran la suficiente confianza para solicitar la ayuda financiera estatal, y que su principal estrategia fuera explicitar la mutua colabora-

⁵⁶ Por razones de espacio, hemos dejado de lado otros tipos de establecimientos particulares subvencionados, como es el caso de las escuelas regentadas por instituciones de beneficencia auxiliadas por el Estado.

⁵⁷ Véase Serrano, Sol: “De Escuelas Indígenas sin Pueblos a Pueblos sin Escuelas Indígenas: La Educación en la Araucanía en el Siglo XIX”, 1995-1996, pp. 423-474.

ción que podían prestarse ambos sectores, en el entendido de que sus misiones fueran apreciadas por el gobierno.

Entre 1890 y 1910, las principales órdenes religiosas en la Araucanía eran los capuchinos, los franciscanos y los escolapios⁵⁸. A éstos se les unían algunas órdenes de monjas, cuyo trabajo era tan importante como el de sus pares masculinos. Las necesidades de estas congregaciones dependían de las circunstancias y del contexto en que viviera cada una, aunque la mayoría requería un auxilio monetario más o menos estable por parte del Estado⁵⁹. De ahí que las peticiones de subvenciones fueran anuales, como también que en éstas, sin importar quién fuera el destinatario o la misión que las formulara, los argumentos para recibir la ayuda se repitieran.

Los misioneros iniciaban sus solicitudes destacando que las comunidades indígenas podían beneficiarse notablemente con las escuelas que funcionaban a su cargo. Esta posición la encontramos, por ejemplo, en una nota dirigida el 20 de febrero de 1895 por el capuchino José de Potries al Inspector General de Instrucción Primaria, Abelardo Núñez. Según Potries, durante los años que había estado a cargo de la misión establecida en Bajo Imperial, había podido imponerse “de la convivencia y ventajas que se obtendrían en suministrar alguna educación á los indíjenas que en tanto número se encuentran en esta localidad”⁶⁰. En su pensar, la única

medida civilizadora que podría emplearse en favor de estos desgraciados, sería la fundación de escuelas, en las que se les suministraría una enseñanza que en poco tiempo pudiera sacarlos del estado de ignorancia, que hoy solo los hace aptos para la ociosidad y el pillaje, desconociendo en absoluto sus obligaciones con respecto á Dios, á su madre patria y a sus semejantes⁶¹.

A sabiendas de que el Estado y sus delegados, como era el caso de Núñez, compartían este diagnóstico, los capuchinos de la localidad habían decidido construir seis escuelas en Bajo Imperial y sus zonas aledañas, esperando que la enseñanza por ellas impartida fuera de alguna forma subsidiada por el dinero fiscal. Dice:

⁵⁸ Más al sur, se ubicaban los salesianos, quienes concentraban sus fuerzas en desarrollar la educación de una pobre y alejada Punta Arenas. Véase Archivo Nacional de Chile, Ministerio de Instrucción Pública (A.N.M.I.P.), volumen 725.

⁵⁹ Como bien dice Sol Serrano, “para los misioneros, las limitaciones en la educación indígena estaban en la oferta y no en la demanda. Faltaban recursos”, en Serrano, Sol: “De Escuelas Indígenas...”, 1995-1996, p. 471.

⁶⁰ A.N.M.I.P., volumen 1079, sin fojas exactas.

⁶¹ *Ibidem*.

Para dar principio á esta obra rejenadora me he propuesto crear seis escuelas mixtas y destinarlas á dar educacion gratuita á los niños indíjenas de ambos sexos, [...] i como mis recursos no alcanzarian para pagar el sueldo á los maestros, gastos de libros i otros útiles, rogaría encarecidamente á V.S. [Núñez] se sirviera arbitrar los medios necesarios para que el Supremo Gobierno subvencionara con \$50 [pesos] mensuales cada una de las escuelas. [...] Las escuelas quedarian en todo sometidas á los reglamentos que rijen las fundadas por el Estado⁶².

La argumentación de Potries contiene diferentes claves, que ayudan a comprender la aspiración de estos educadores particulares. En primer lugar, establece que los mapuches no tenían un fácil acceso a la educación, y que se debía hacer un esfuerzo considerable si se pretendía que ellos se convirtieran en verdaderos ciudadanos chilenos, es decir, ciudadanos que respetaran a Dios y “á su madre patria”. El trabajo misionero, en palabras de Potries, era un medio práctico para difundir el espíritu nacional entre los indígenas, aunque siempre con auxilio estatal. Esta complementación entre ambos sectores permitiría vencer los obstáculos derivados de la falta de recursos, y que el objetivo final pudiera efectivamente conseguirse.

Ahora bien, es evidente que Potries estaba abierto a que el Estado fuera quien manejara los hilos de esta mutua cooperación, y, que, por lo tanto, la relación entre ambos sectores no fuera completamente horizontal. En efecto, que el misionero aceptara que las escuelas capuchinas quedaran sometidas a los reglamentos que regían a los establecimientos públicos, era una demostración de las necesidades económicas de los misioneros de la Araucanía, como también de que el instinto de sobrevivencia de los misioneros era más fuerte que las orientaciones que impartía el arzobispado de Santiago con respecto a las cuestiones curriculares⁶³.

Los franciscanos, por su parte, mantenían una posición similar a la de los capuchinos. Los hijos de San Francisco regentaban diversas escuelas en el sur del país, cada una de las cuales soportaba necesidades y problemas específicos. Sin embargo, todas ellas compartían la forma de solicitar las subvenciones. Así lo hacía, por ejemplo, en la ciudad de Castro, una de las más alejadas del centro administrativo de Chile, una escuela que, en 1897, educaba a 117 alumnos, quienes aprendían, entre otros ramos, Lectura, Caligrafía, Historia Sagrada, Historia de Chile, Geografía, Aritmética y Sistema Métrico.

⁶² *Ibíd.*

⁶³ Véase *supra*, pp. 38-42.

Este colegio había sido sostenido durante cuarenta años “con las limosnas que los fieles dan al Convento, ó que podemos adquirir con el trabajo propio de nuestro ministerio, como Misioneros”⁶⁴. No obstante, en el último tiempo se habían visto obligados a solicitar la ayuda del Estado, la cual, a esas alturas, era imperiosa:

Si el Supremo Gobierno, no ayuda al sostenimiento de éste plantél de educación [...] decaerá notablemente, no pudiendo nosotros, por la escases de nuestros recursos, mantenerlo en el estado en que se halla; contribuyendo en consecuencia [...] [al] detrimento notable de la enseñanza de la juventud estudiantosa⁶⁵.

En Nacimiento, en tanto, encontramos el mismo diagnóstico, siempre por parte de los franciscanos. En marzo de 1900, Luis Sepúlveda, superior de la Misión de dicho departamento, informaba que la escuela de hombres dirigida por la orden estaba pasando penurias, y que los 25 pesos mensuales que el gobierno le había asignado durante los años anteriores eran “a todas luces insuficiente[s] para el sostenimiento de la escuela porque con ella no se alcanza a pagar ni el maestro que debe dirigirle”⁶⁶. Con palabras que perfectamente podrían ser enarboladas en el siglo XXI, Sepúlveda dejaba entrever que la calidad de la educación dependía de los incentivos salariales a los profesores, pues “siendo la asistencia media de cuarenta alumnos no se encuentra una persona medianamente competente que quiera, por tan mísero sueldo, contraer su atención i consagrar sus fuerzas [a] un empleo tan mal remunerado”⁶⁷.

Esta forma de ver el problema educacional demuestra que los misioneros tenían una visión bastante “moderna” de la enseñanza nacional. Lo anterior lo confirma una carta enviada en septiembre de 1900 por Leandro Cuixart, rector de los padres escolapios de Concepción, al ministerio de Instrucción Pública, en la que manifiesta que la posible clausura de los establecimientos misionales por falta de recursos podría significar un gasto extraordinario al Estado, en el sentido de que éste se vería obligado a satisfacer toda la demanda estudiantil por sí solo. Dice:

Desde hace tres años la Comunidad Escolapia sostiene en Concepción, además de un colegio de instrucción secundaria con internado, medio pupilaje y externado, dos escuelas de

⁶⁴ A.N.M.I.P., volumen 1259, f. 141.

⁶⁵ *Ibid.*, f. 141.

⁶⁶ A.N.M.I.P., volumen 1355, sin fojas exactas.

⁶⁷ *Ibidem.*

enseñanza, primaria la una y superior la otra, siendo ambas para niños pobres. En estas escuelas el aprendizaje es gratuito y en ellas por añadidura se proporcionan gratis á los alumnos los libros y todo el material de enseñanza. La asistencia media de estudiantes llega por ahora al número de ciento cuarenta por día. Compromisos pecuniarios contraídos desde tiempo atrás para construir el vasto y adecuado edificio de nuestro colegio, nos obligan á recargar enormemente las tareas escolares en un reducido personal propio, para conseguir hacer puntualmente el servicio de aquella deuda, no distrayendo fondos en pago de auxiliares extraños á nuestro instituto. [...] Cree el infrascrito que la clausura ó la reducción de esas dos escuelas, que coadyuvan á la acción gubernativa de difundir la instrucción en el pueblo, ha de ser estimado por U.S. como un mal, que conviene precaver pues impondría al Estado la necesidad de crear y sostener á su costo otra escuela fiscal que llenara ese vacío. En consecuencia, me permito solicitar de U.S. se digne auxiliar la obra de nuestras escuelas gratuitas para niños pobres, con una módica subvención fiscal de doscientos pesos mensuales, cantidad que apenas representa el cánón de arrendamiento de local que el Fisco gasta aquí en algunas escuelas, y que á nuestra Comunidad permitirá proseguir la enseñanza que damos á los menesterosos, teniendo siquiera en medio de nuestra abrumadora tarea el consuelo de que tantos desvalidos no se encontrarán expuestos á quedar privados de la enseñanza que solicitan, porque sus maestros carecemos de recursos para atenderlos⁶⁸.

El argumento de Cuixart se asemeja al de los capuchinos y franciscanos, aunque su visión es más pragmática que la de ellos, ya que entiende la colaboración entre el Estado y los misioneros desde una perspectiva principalmente económica⁶⁹.

Finalmente, digamos algo sobre las hermanas terciarias franciscanas, una de las órdenes femeninas más importantes de aquella época, y cuya

⁶⁸ A.N.M.I.P., volumen 1409, sin fojas exactas.

⁶⁹ Este razonamiento es similar al que empleó la RC en 1913, cuando señaló que el Estado ahorra grandes sumas de dinero gracias a la educación impartida por la Universidad Católica. Véase *supra*, pp. 43-44. Según Cuixart, incluso los métodos de enseñanza debían ser puestos en práctica bajo una consigna económica, ya que una buena implementación de ellos podía conllevar réditos positivos para los particulares y el Estado. De ese modo, en 1895 en su calidad de rector del Colegio Seminario de Copiapó, Cuixart señalaba lo siguiente: “Sin perjuicio del sistema concéntrico de enseñanza implantado en dicho Establecimiento, para el curso de humanidades, me propongo establecer con mas desarrollo la sección de Comercio y ramos de Minería, que son estudios necesarios y adaptables á la índole de esta provincia”, en A.N.M.I.P., volumen 1069, f. 21.

labor se concentraba en el colegio de niñas indígenas de Angol. La pobreza de este establecimiento y la consecuente necesidad de contar con el auxilio estatal, las llevó, en julio de 1894, a solicitar la intercesión del intendente de Malleco con el fin de lograr que el Ejecutivo les asignara una subvención para completar la construcción de sus instalaciones. A raíz de esta nota, el intendente visitó el colegio, haciéndose una idea del edificio y de los materiales con que contaban las monjas. Luego de recorrer el recinto y ver que el “edificio se hace completamente estrecho”, se dirigió al ministerio, indicando que el “Supremo Gobierno haría un gran servicio a la instrucción pública y a la civilización de los indígenas del sur”, concediendo la cantidad de tres mil pesos a las franciscanas⁷⁰.

La intercesión del intendente dio resultados más o menos inmediatos. El ministro solicitó que Abelardo Núñez enviara a un visitador de escuelas primarias a Angol para que informara sobre los beneficios que podría traer para las niñas indígenas la subvención. El informe de J. Contreras Varas, redactado el 6 de agosto de 1894, fue corto pero preciso:

La enseñanza que suministra el Colejio de niñas indígenas que en esta ciudad rejentan las Hermanas Terciarias Franciscanas, es la misma y de los mismos ramos que se cursan en las escuelas públicas que sostiene el Estado, debiendo agregarse á éstos el Francés y la Historia Eclesiástica. Hay en él á la fecha 83 alumnas matriculadas: de ellas 40 son internas y 34 esternas. El edificio en que funciona es tal cual lo pinta el Sr. Intendente [de Malleco] en la nota que antecede, por lo que soy de parecer que el Supremo Gobierno haría un gran servicio á la instrucción concediendo á dicha Orden la suma de pesos [3.000] que se solicita para llevar á cabo la construcción de la casa que al presente edifica con el objeto de dar mas comodidad al establecimiento⁷¹.

El 14 de marzo del año siguiente, el gobierno aceptó ayudar a la escuela de las hermanas terciarias. Es cierto que el monto final fue menor al solicitado; sin embargo, el objetivo final se había conseguido, gracias a lo cual la escuela podía respirar tranquila, por lo menos hasta que fuera necesario pedir otra subvención.

Este requerimiento de las monjas terciarias demuestra que en el sistema de solicitudes participaban diversos actores, cuestión que podía retardar la tramitación, aunque también beneficiarla. En el caso específico que hemos citado, no cabe duda que la intercesión del intendente y la del visitador de

⁷⁰ A.N.M.I.P., volumen 1079, sin foja exacta.

⁷¹ *Ibíd.*, sin foja exacta.

escuelas primarias ante el ministerio de Instrucción Pública, favoreció a las franciscanas, confirmando, a su vez, que los agentes estatales se preocupaban de conocer a ciencia cierta en qué se gastaba el dinero de las subvenciones.

Como veremos en el apartado número 4, el número total de subvenciones fue aumentando a lo largo de los años, y los misioneros del sur no fueron la excepción a esta regla. Esto se explica porque durante las primeras décadas del siglo XX, “la escuela misional siguió siendo la única instancia educativa orientada específicamente hacia el pueblo mapuche”⁷². En ese sentido, el apoyo financiero estatal fue una suerte de reconocimiento para los religiosos, quienes parecían ser los únicos dispuestos a sacrificar su vida en pro de los indígenas. Lo anterior, por cierto, no quiere decir que el dinero fuera en beneficio directo de los misioneros, sino más bien de una obra que, tanto el Estado como otros personeros, consideraban indispensable⁷³.

3.2. Colegios regionales

Al mismo tiempo que los misioneros enseñaban en la Araucanía, otro tipo de establecimientos particulares cobraba fuerza en los lugares alejados de la capital: los colegios regionales regentados por educadores laicos. Aunque estos establecimientos se ubicaban a lo largo y ancho del territorio, a fines del siglo XIX y principios del XX la mayoría de ellos se concentraba en el sur del país, cuestión que nos llevó a enfocar nuestra atención en las solicitudes de subvenciones provenientes de esa zona.

De las muchas solicitudes regionales depositadas en los archivos del Ministerio de Educación, dos grupos de demandantes llamaron nuestra atención, tanto por su cantidad como por la riqueza de la información que proveen sobre sus instituciones y los métodos de enseñanza utilizados. Nos referimos, por un lado, a los distintos colegios alemanes de Los Ángeles, Temuco, Valdivia y Osorno, y, por otro, a ciertas instituciones situadas en Concepción y sus alrededores, cuyas estrategias se inspiraban en fenómenos políticos y en argumentos que hoy llamaríamos “regionalistas”.

Los colegios alemanes del sur

Sabido es que el aporte de los alemanes en la colonización del sur de Chile se transformó en una suerte de icono de la “civilización”, desde que

⁷² Serrano, Sol: “De Escuelas Indígenas...”, 1995-1996, p. 472.

⁷³ Véase, por ejemplo, RC, número 94, Santiago, 17 de junio de 1905, pp. 737-741.

Manuel Bulnes, mediante la intervención de Vicente Pérez Rosales, firmara a fines de la década de 1840 un acuerdo para recibir el primer contingente de extranjeros⁷⁴. A pesar de que algunos periódicos católicos vieron con malos ojos que aquella zona se convirtiera en un “foco de la propaganda protestante”⁷⁵, la mayoría de los políticos creyó que la inmigración traería más progreso “que los mejores libros, más riquezas que mil naves cargadas de manufacturas”⁷⁶. De ahí que el apoyo a los colonos fuera prácticamente unánime, sobre todo en materias —como la educación— donde su conocimiento podía ser un aporte significativo para el avance de la sociedad chilena.

Fue así como el Ejecutivo comenzó a apoyar a las escuelas regentadas por alemanes, práctica que, a partir de la década de 1890, se haría bastante habitual. Sin embargo, antes de que esta ayuda se institucionalizara, los colonos debieron sobreponerse a todo tipo de dificultades y penurias. Según Karl Anwandter, patriarca de la colonización valdiviana, sus coterráneos hacían ingentes sacrificios en pos de la educación de la región, pero muchas veces los gobiernos no tomaban en cuenta aquel esfuerzo. En una carta a su amigo Benjamín Vicuña Mackenna, fechada en 1867, Anwandter se quejaba de que:

El estado tan poco satisfactorio de las escuelas públicas de aquí nos obligó a nosotros, los alemanes, a fundar en todas partes i conservar hasta el presente, escuelas propias con grandes sacrificios de dinero. La primera fundación de la escuela alemana de Valdivia importó \$600.-, más tarde la fabrica del edificio \$350.- i la conservación de la escuela demanda \$174.- mensualmente. Esta es una carga mui pesada para los alemanes de aquí, que sobrepuja mucho los impuestos directos de que pudiéramos ser recargados. Para la fundación de la escuela i construcción del edificio, el Gobierno no nos ha prestado auxilio alguno; para los gastos de sostenimiento contribuye desde un año con \$25.- mensuales; pero en las 4 clases de nuestra escuela reciben actualmente enseñanza 180 niños. ¡Qué ahorro tan considerable proporcionamos pues al Gobierno! Sería pues mui justo i equitativo que nos auxiliasen con una cantidad mayor, mientras el mal estado de las escuelas públicas nos obligase a mantener una escuela particular.-

⁷⁴ Véase Collier, Simon: *Chile: The Making of a Republic...*, 2003, p. 116 y Pérez Rosales, Vicente: *Recuerdos del Pasado*, 2006, pp. 393-466.

⁷⁵ Collier, Simon: “*Chile: La Construcción de una República...*”, 2005, p. 164.

⁷⁶ *Ibíd.*, p. 163.

Durante la existencia de la actual jeneración, i hasta que no se hubiese mejorado la moralidad de la venidera, sería de mucha urgencia⁷⁷.

A través de su interlocutor, Anwandter pretendía dar a conocer en Santiago algunos aspectos relevantes de la educación valdiviana y, de esa forma, conseguir que el Estado auxiliara a sus escuelas. Según él, este requerimiento era fundado, ya que el Estado se había beneficiado con el trabajo educacional de los alemanes, ahorrando dinero y sorteando más o menos bien su incapacidad para cubrir la demanda educacional del sur. En ese sentido, y al igual como lo plantearían Cuixart y algunos editorialistas de la *RC* años más tarde, su argumentación se proponía convencer a los agentes estatales de que la extensión de la enseñanza a los lugares más alejados de la capital dependía de cuán bilateral y cooperativa fuera la relación entre los gobiernos y los particulares.

Imposible saber a ciencia cierta cuál fue la respuesta de Vicuña Mackenna, aunque, a juzgar por los acontecimientos posteriores, la opinión de Anwandter penetró en el inconsciente de los políticos y educadores santiaguinos, pues, como decíamos, la ayuda estatal se hizo cada vez más frecuente. Al mismo tiempo, las solicitudes de subvenciones provenientes de las colonias aumentaron, como también las diferentes herramientas para obtenerlas. Entre ellas, la más efectiva era recalcar que en los establecimientos alemanes se educaban muchos hijos de chilenos, y que, por ende, su aporte a la educación no era sólo colonial, sino nacional.

Así lo podemos apreciar en una solicitud de subvención firmada en noviembre de 1892 por Cristián Corneli, presidente de la escuela alemana de Temuco, cuyo directorio suplicaba

Modestamente se digne el Supremo Gobierno incluya en el presupuesto del año entrante una suma destinada para subvencionar a la escuela Alemana de Temuco, que existe en esta poblacion ia desde el año 1887, aumentandose de año en año el número de los alumnos, habiendo tambien dicha escuela ia proporcionado enseñanza a muchos discipulos chilenos i comprometiendose la sociedad [a] enseñar gratuitamente hasta 20 alumnos de nacionalidad chilena durante el tiempo que

⁷⁷ “Carta de Karl Anwandter a Benjamín Vicuña Mackenna y su Respuesta, Valdivia, 18 de Mayo 1867”, en Biblioteca y Archivo Histórico Emilio Held Winkler de la Liga chileno-alemana, p. 8. Agradezco a Patricio Bernedo el haberme informado sobre la existencia de este documento.

el establecimiento estuviese subvencionado por el Supremo Gobierno⁷⁸.

Que los alemanes de Temuco estuvieran dispuestos a becar a veinte chilenos para que se formaran en su establecimiento, es una señal de cómo una colonia específica podía ayudar al desarrollo global del país, y transformarse en un puente vinculante entre el centro político y la periferia regional.

El parecer de Corneli era compartido por otros colonos, si bien en algunas veces el tono suplicante del temuquense podía ser combinado con uno más directo e incisivo. Efectivamente, algunos alemanes creían que las solicitudes de subvenciones eran un mecanismo para exigir ciertos derechos antes que para requerirlos, aduciendo que si el Estado se beneficiaba con las escuelas coloniales, entonces a éstas les correspondía recibir un apoyo más significativo por parte del ministerio de Instrucción Pública.

Los directores de la escuela alemana de Los Ángeles eran de esta última idea. En una larga solicitud de diciembre de 1894, alegaban que, de un día para otro y sin previo aviso, el Estado había decidido paralizar el apoyo a su institución. Esto los había obligado a impetrar una serie de auxilios extraordinarios:

Todo lo espuesto, [...] nos obliga [a] solicitar del Supremo Gobierno ayuda activa i eficaz. Para esto solicitamos lo siguiente: Seis mil pesos (\$6000) para la construccion de un nuevo local, que sería construido segun los modelos de las escuelas alemanas, ajustado a los principios i reglas de la hijiene i de la moderna enseñanza pedagójica. Item mas, dos mil pesos (\$2000) de subvencion anual para añadirlos a las erogaciones, con que contribuye la colonia para el sueldo de profesores. Item mas, un mil pesos (\$1000) de subvencion anual *atrasada* a contar desde el 1° de Enero [de] 1893 hasta hoi, que se necesitan indispensablemente para pagar a los profesores honorarios devengados.

Como si eso fuera poco, concluían su solicitud haciendo comparaciones odiosas entre el gobierno de la época, encabezado por Jorge Montt, y los de sus antecesores (el principal de los cuales era el del principal enemigo de Montt, José Manuel Balmaceda), quienes, al parecer, no habían dudado en apoyar una y otra vez a la colonia de Los Ángeles:

Advertimos con todo respeto, que si los Gobiernos anteriores al de V.E. [Jorge Montt] prestaron proteccion decidida al

⁷⁸ A.N.M.I.P., volumen 870, ff. 152-152v.

mantenimiento de este colejo tan importante, hasta cierto punto es de esperar del vuestro que se la presteis como los otros; de lo contrario la situacion se haria insostenible⁷⁹.

A su vez, había casos en que el Estado exigía mayor compromiso de parte de los colonos. A principios de 1897, distintos agentes estatales participaron en una tramitación de solicitud de subvención de la escuela San Luis de Contulmo, la cual no fue precisamente breve. Esto último se debió a que los diferentes intercesores quisieron confirmar detalladamente que el colegio cumpliera todas las exigencias del ministerio, una de las cuales hacía alusión a la obligatoriedad de la enseñanza del castellano en los establecimientos del país.

El gobernador de Cañete fue el primero de estos agentes que se informó sobre el asunto, concluyendo que el educador encargado impartía todas sus clases en alemán, y que, por ende, los estudiantes no tenían la oportunidad de aprender “también el idioma nacional”⁸⁰. Pese a ello, el gobernador creía que la escuela era un aporte para la comunidad de Contulmo, y que el problema lingüístico podía solucionarse fácilmente con una subvención de 500 pesos, que serviría, entre otras cosas, para financiar a un profesor de castellano. Fue así como la solicitud pasó a manos de la Inspección

⁷⁹ A.N.M.I.P., volumen 1079, sin fojas exactas. El subrayado es del original. Federico Maetschil, presidente de la escuela alemana de La Unión, compartía algunos de los puntos de vista de los sostenedores de la escuela alemana de Los Ángeles. En una solicitud de octubre de 1895, señalaba: “El Supremo Gobierno, auxilia ala sociedad ‘Escuela Alemana’ de la Union, con una subvencion de ochocientos pesos anuales, cantidad, que si bien es cierto que apoya la existencia del establecimiento, tambien lo es que ella es demasiado insignificante, en atencion a los gastos crecidos que demanda el sostenimiento de la escuela i tomando el consideracion el beneficio que ésta reporta al departamento i el gasto que ahorra al erario nacional, el ser ella sostenida con el sacrificio pecuniario de los vecinos mismos. [...] Para el año entrante el número de dicipulos aumentará al menos un veinticinco por ciento i habrá necesidad de adquirir otro profesor para la escuela, adquisicion en la cual no podrá pensar la sociedad si no obtiene un auxilio mas formidable del Supremo Gobierno i acaso verá desfallecer las esperanzas que ella fijaba en un establecimiento que ha fundado i sostenido a fuerzas de perseverancia i sacrificio durante cerca de cuarenta años en beneficio de sus hijos i buenos ciudadanos, habiendo con el conseguido formar de ellos hombres útiles. En virtud de lo espuesto i confiando en la benevolencia con que el Supremo Gobierno ha acogido siempre solicitudes de este jénero, demostrando con ello el alto interés que tiene en la instruccion en el pais, vengo como representante de la sociedad “Escuela alemana de la Union” en rogar a Vuestra Exelencia, se digne acordar a la sociedad nombrada, [...] aumentar a un mil doscientos pesos la subvencion actual de ochocientos pesos por año, que goza”. En *ibídem*, ff. 102v-103.

⁸⁰ A.N.M.I.P., volumen 1164, sin foja exacta.

ción General de Tierras y Colonización, cuyo dictamen fue positivo, aunque no sin antes imponer ciertas condiciones a cambio:

En la población de San Luis de Contulmo se ha fundado por la colonia alemana ahí existente una Escuela, regentada por un joven profesor alemán, pagado por suscripción común de los vecinos y el cual se dedica con particular esmero á la enseñanza de los niños que concurren al establecimiento en número de 60, término medio. Sucede que la enseñanza de los ramos de instrucción primaria se hace toda en lengua alemana, de donde resulta que á los niños se les hace difícil sino imposible el aprendizaje del castellano. Con motivo de haberse representado al infrascrito, por varios de los citados colonos, el deseo de obtener del Supremo Gobierno una pequeña subvención anual para ayudar al sostenimiento de la referida escuela, les manifesté mi buen deseo de dirigirme á V.S. en demanda de lo que ellos solicitaban, á condición de que establecieran la enseñanza forzosa del idioma nacional, á fin de poner á los futuros jóvenes desde la niñez en contacto con nuestros connacionales, sacándolos desde temprano del retraimiento en que se han mantenido sus padres los actuales colonos, debiendo al mismo tiempo recibir i educar, sin retribución alguna, seis niños hijos de nacionales, todo lo cual fué aceptado por los solicitantes⁸¹.

Es interesante destacar que este informe llegó a manos de Carlos Morla Vicuña, a la sazón ministro de Relaciones Exteriores, y que fue él quien lo envió al ministro de Instrucción Pública. De ese modo, tenemos que, por lo menos, cuatro tipos de agentes estatales participaron en el proceso que interesaba a la escuela de Contulmo, y que cada uno entregó su impresión sobre cuáles debían ser las reformas que debía implementar el establecimiento para recibir la ayuda del Estado. Para los personeros del gobierno la tramitación de esta subvención no era un tema menor, pues detrás de ella había materias mucho más relevantes que una simple solicitud. En efecto, lo que se estaba discutiendo era cómo potenciar la educación impartida por los extranjeros, sin que sus estudiantes vivieran aislados de la realidad chilena. O, en otras palabras, cómo lograr infundir el espíritu nacional en aquellos lugares donde al Estado central se le hacía imposible llegar con sus propias herramientas⁸².

⁸¹ *Ibíd.*, sin fojas exactas.

⁸² Aquí seguimos la propuesta conceptual de Benedict Anderson en *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el Origen y la Difusión del Nacionalismo*, 2000, sobre todo el planteamiento del capítulo X. Aunque no encontramos la información

El caso de Concepción y sus alrededores

Los alemanes no eran los únicos sostenedores particulares de colegios regionales en el sur del país. También lo eran algunas personas que no pertenecían a una colonia o a una religión específicas, y simplemente deseaban educar a una población con diferentes creencias y aspiraciones. Entre ellos, como decíamos al principio de este apartado, los más sobresalientes se ubicaban en Concepción y sus alrededores, zona en la cual existía un número significativo de establecimientos privados, tanto en la educación primaria como en la secundaria.

A fines del siglo XIX, Concepción era la tercera ciudad del país, aventajada sólo por Santiago y el, en ese entonces, todavía pujante puerto de Valparaíso⁸³. El progresivo aumento de la población urbana comenzaba a cobrar fuerza en la capital penquista, la cual hacía esfuerzos extraordinarios para satisfacer la creciente demanda en salud, vivienda y educación. En cuanto a esto último, el Estado intentaba cubrirla mediante la creación de nuevos establecimientos, pero, al igual que en los otros casos que hemos visto, se le hacía imposible sostener todos los costos que ello requería. Dado lo anterior, la ayuda de los particulares era del todo vital.

Obviamente, éstos creían que el Estado debía auxiliarlos en el sostenimiento de sus escuelas y colegios (ya fuera a través de los denominados “materiales de apoyo”⁸⁴ o de las subvenciones anuales en dinero), a pesar de que sabían que para lograr dicho apoyo era necesario demostrar constantemente sus cualidades e, incluso, cierta lealtad con el gobierno de turno. Pues, mal que mal, en el caso de esta clase de sostenedores privados, la decisiones políticas jugaban un papel más activo que en el de los misione-

correspondiente a la entrega de la subvención solicitada por los colonos de Contulmo, es muy probable que ésta sí se haya llevado a cabo, ya que, en un informe redactado por el Inspector de Escuelas de Arauco en mayo de 1902, se hace alusión a que la escuela cumplía satisfactoriamente la principal condición impuesta por la Inspección General de Tierras y Colonización: la enseñanza del castellano. Dice: “He visitado el establecimiento que la Colonia Alemana de Contulmo sostiene para dar la conveniente instruc[ción] a sus hijos. [...] Todos los ramos, entre ellos el cultivo de los colmenares, de las hortalizas i huertas, se enseñan indiferentemente en Castellano i en alemán”, en A.N.M.I.P., volumen 1567, sin foja exacta.

⁸³ El *Censo General de la República de Chile de 1907* arrojó los siguientes datos demográficos: Santiago: 463.775 habitantes; Valparaíso: 190.251 habitantes; Concepción: 72.380 habitantes, en www.memoriachilena.cl

⁸⁴ Efectivamente, el Estado también subvencionaba entregando “materiales de apoyo”, esto es, libros de Historia, Silabarios, Catecismos, Mapas, etc. Véase, por ejemplo, A.N.M.I.P., volumen 720.

ros y colonos, a tal punto que muchos requerimientos podían estar teñidos por los acontecimientos públicos de la época.

Las consecuencias de la guerra civil de 1891 permiten demostrar esta afirmación. Sabido es que este conflicto dividió a la sociedad chilena en dos grupos antagónicos, permeando los más diversos escenarios y actores históricos. Por su relevancia y significación ideológica, la educación nacional fue uno de los escenarios donde la guerra golpeó con más fuerza, cuestión que a los encargados de la Sociedad de Instrucción Primaria (SIP) de Concepción les tocó vivir en carne propia, cuando sufrieron las consecuencias políticas de la “dictadura” de Balmaceda y las repercusiones económicas de la postergación de la Ley de Presupuesto Nacional de 1891.

Para 1890, la SIP de Concepción recibía una subvención anual de dos mil pesos⁸⁵, la que se había alcanzado, en gran medida, gracias a que el directorio de la Sociedad era “adicta” a Balmaceda⁸⁶. Esta situación había comenzado a cambiar al evidenciarse que la posición del presidente era cada vez más insostenible, y que sus días en el poder estaban contados. En agosto de 1891, la caída de Balmaceda se hizo realidad⁸⁷ y, poco tiempo después, el pago de la subvención acordada a la Sociedad se suspendió. Ella se vio en la obligación de solicitar un empréstito para no paralizar “las tareas de la enseñanza en todas o en algunas de las escuelas que hay en funciones”⁸⁸. Tres meses más tarde, cuando las penurias llegaron a un punto sin retorno, los directores decidieron dar un giro a su posición política, e intentaron conversar con los encargados del nuevo gobierno. ¿De qué manera? De la manera más práctica y eficaz que, para entonces, podían expresar: el cambio rotundo de su discurso, tanto en la forma como en el fondo.

Según una carta de Gregorio Burgos, presidente de la SIP de Concepción, fechada el 2 de diciembre de 1891, la Sociedad se había visto en la obligación de aceptar las modificaciones que Balmaceda había introducido en su directorio, debido a que ellas eran las únicas que podían garantizar que las escuelas continuaran “sus tareas con regularidad”. Ahora, en cambio, la SIP se daba cuenta del profundo error que había cometido de la “Dictadura”, y solicitaba encarecidamente que el nuevo gobierno le brindara su ayuda:

⁸⁵ Véase *Lei de Presupuestos de los Gastos Jenerales de la Administracion Pública de Chile para el Año de 1890*, 1889.

⁸⁶ Véase A.N.M.I.P., volumen 870, f. 28v.

⁸⁷ Sobre la caída de Balmaceda, véase Baeza, Andrés: “La Muerte de José Manuel Balmaceda. ... *El Sacrificio es lo Único que Queda al Honor del Caballero*”, 2006, pp. 237-261.

⁸⁸ *Ibidem*, f. 29.

Invocando el precedente de que el Excmo. Gobierno en algunos ramos del servicio público ha decretado que se observen los presupuestos del año último [1890] me permito en nombre de la Sociedad [de] Instrucción Primaria de Concepción solicitar del Supremo Gobierno que digne expedir el decreto i orden de pago respectivo a fin de que sean entregados al Tesorero de dicha Sociedad hasta el 1° de Enero próximo las subvenciones que quedan insolutas despues del último pago efectuado durante la dictadura a razon de dos mil pesos anuales⁸⁹.

Es decir, la Sociedad no pedía un gravamen extraordinario al erario, sino la entrega “de una asignación acordada en el presupuesto i que solo ha dejado de percibirse por la situación anormal que acaba de terminar”⁹⁰. Burgos, entonces, parecía consciente de que para conseguir la subvención, era necesario bajar el perfil de la antigua lealtad de la SIP de Concepción al “dictador” caído, pues, de otro modo, los nuevos administradores de la nación podían negarse a concretar la entrega del dinero. Es cierto que es muy difícil saber a ciencia cierta cuál era la posición política exacta de Burgos antes de la revolución, aunque es bastante claro que no se disgustó mayormente con el cambio de directorio sufrido por la Sociedad en 1890. En ese sentido, su iniciativa y la de sus compañeros al momento de solicitar la subvención habría sido más pragmática que ideológica, muy semejante a la asumida por algunos misioneros del sur, cuya máxima aspiración era contar con el dinero estatal costase lo que costase⁹¹.

Otro tema importante relacionado con la educación particular en Concepción contenía, como adelantáramos, un trasfondo que hoy denominaríamos “regionalista”. Este se fundaba en el hecho de que los penquistas solían sentirse abandonados por el Estado central, ya que, en su pensar, las arcas fiscales preferían beneficiar a las escuelas y colegios de Santiago y Valparaíso antes que a los suyos. Para una ciudad orgullosa como Concepción, la constatación de que santiaguinos y porteños pudieran disfrutar de mayores privilegios económicos, era señal de que el proyecto nacional no era en verdad democrático, y que, por lo mismo, vivir alejados de la capital era un sino negativo que continuaba persiguiéndolos.

⁸⁹ *Ibíd.*, ff. 30-30v.

⁹⁰ *Ibíd.*, f. 31.

⁹¹ Véase *supra*, p. 47, referente al capuchino José de Potries. Finalmente, la posición de la SIP de Concepción trajo buenos resultados, ya que, el 11 de diciembre de 1891, el nuevo gobierno aceptó pagar las mensualidades insolutas desde el 1° de agosto de 1891 hasta el 31 de diciembre del mismo año, véase *ibíd.*, f. 27.

La primera noticia que hemos encontrado con respecto a esta posición “desfavorecida” de Concepción es de junio de 1900, y proviene de una carta dirigida por el Liceo de Niñas de Chillán al ministro de Instrucción Pública. En ella, su director plantea las dificultades económicas que había debido sobrellevar su establecimiento para responder a los cada vez más exigentes niveles de “la instrucción de la mujer en Chile”⁹². A pesar de que el Estado había facilitado la casa en que funcionaba el colegio y que, incluso, éste recibía una subvención anual de seis mil pesos, el sostenedor estaba convencido de que, en comparación, su liceo no tenía las mismas herramientas educativas y económicas que los Liceos de Niñas de Santiago y Valparaíso.

En efecto, ni siquiera las subvenciones extraordinarias acordadas por algunos gobiernos en el pasado, habían sido suficientes para terminar las remodelaciones del edificio exterior y de las salas de clases, las cuales, por lo demás, sólo iban en beneficio del fisco, ya que a él le pertenecía finalmente la estructura del establecimiento. ¿Cuál era, entonces, la solución? Según el director, lo más responsable y práctico que podía hacer su liceo era abandonar su calidad de particular, y pasar completamente a manos del Estado, como era el caso de los liceos fiscales de Santiago y Valparaíso. En su opinión, ésta era la única fórmula para superar los problemas financieros y acercarse al nivel académico que mostraban los liceos femeninos estatales de las dos principales ciudades del país. Empero, y a pesar de que esta solución podía ser realmente efectiva, no cabe duda que, para el sostenedor, el principal responsable de esta situación era el Estado y su falta de imparcialidad al momento de repartir los fondos del erario:

Si se toma en cuenta que el sostenimiento de los Liceos de Niñas de Santiago i Valparaiso imponen por término medio al Estado un desembolso de \$43.668 al año, se comprenderán las estrecheces por que ha debido pasar el Liceo de Niñas de Chillan, que con una entrada anual de \$12.000 ha mantenido dos secciones preparatorias i cinco años de humanidades, además de las clases de piano i pintura. Esta situación no puede prolongarse por mucho tiempo, so pena de que sobrevenga el desaliento i se esterilicen muchos nobles i jenerosos esfuerzos, en vista de la carencia de fondos para hacer frente a las exijencias cada día mayores de la enseñanza secundaria⁹³.

⁹² A.N.M.I.P., volumen 1409, sin foja exacta.

⁹³ *Ibíd.*, sin foja exacta.

Con estas palabras, el director pretendía ejemplificar que los centros educacionales de Chillán no recibían los mismos privilegios que los colegios fiscales santiaguinos y porteños, y que, por lo tanto, la distribución de los dineros era más subjetiva y parcial de lo que debía ser. Así, pues, esta discusión no giraba necesariamente en torno a qué tipo de enseñanza —la fiscal o la privada— era mejor, sino en cómo lograr que las subvenciones a los colegios más alejados de la capital aumentaran, sobre todo cuando se hacía evidente que éstos prestaban “importantísimos servicios a los padres de familia”⁹³ y, por qué no decirlo, también al Estado. De otra forma no se explica que el Liceo de Niñas de Chillán estuviera dispuesto a ceder sus derechos única y exclusivamente si “el Fisco lo coloca[ba] en la misma categoría que los Liceos de Niñas de Santiago i otras ciudades”⁹⁵.

El Liceo Americano de Señoritas de Chillán fue, finalmente, otro de los establecimientos penquista que llevó a la práctica el argumento regionalista. No obstante, a diferencia del caso anterior, sus sostenedores no creían que vivir lejos de la capital fuera una condición gravosa, sino una oportunidad para demostrar que los colegios regionales podían ser tan calificados como los de Santiago o Valparaíso. Así lo comprueba una solicitud de subvención de noviembre de 1902, en la que una orgullosa María Espíndola, directora del colegio, solicitaba una subvención para comprar un gabinete de física, recalcando que el Estado había apoyado anteriormente a su institución al ver que su “buena dirección”, su “exelente profesorado” y sus “espléndido[s] resultado[s] en [los] exámenes universitarios” llenaban “una verdadera necesidad pública en” Chillán⁹⁶.

Un año después, el mismo liceo dirigía “al público” un nuevo “Prospecto”, en el cual se resaltaba otra vez la importancia de dicho establecimiento para la región. Como si se tratara de un producto comercial, una de las secciones comentaba un premio recibido en 1902 por el Liceo Americano de manos del “Comité de la Exposición Internacional de Material de Enseñanza”, distinción que, según el folleto, se había debido a dos razones: “en primer lugar, porque es un establecimiento particular i segundo, porque es de *provincia*”⁹⁷. La complementación perfecta entre estas dos características le había permitido ser el único establecimiento, desde Chillán a Punta Arenas, en conseguir dicho reconocimiento:

Los padres de familia podrán, ahora convencerse aun mas, que el Liceo Americano es en el “Sur de Chile” un estableci-

⁹⁴ *Ibíd.*, sin foja exacta.

⁹⁵ *Ibíd.*, sin foja exacta.

⁹⁶ A.N.M.I.P., volumen 1570, sin fojas exactas.

⁹⁷ A.N.M.I.P., volumen 1830, sin foja exacta. Las cursivas son del original.

miento donde pueden educar sus hijas con resultados positivos, teniendo la completa seguridad de que no habrán perdido su tiempo. [...] Esperamos que al fin del año que empieza [1903], estos mismos esfuerzos, tanto de profesores como de las alumnas, nos han de dar un resultado, sino superior al del año pasado, al menos que nos deje satisfechos de la labor realizada⁹⁸.

Con los ejemplos citados arriba, hemos satisfecho la necesidad de dar un panorama más o menos completo de cómo operaban las solicitudes regionales a fines del siglo XIX y principios del XX. Los dos grupos analizados —colonos alemanes y sostenedores penquistas— confirman que los requerimientos eran sumamente variables, al igual que las circunstancias de cada uno de aquellos. No obstante, todos compartían la misma necesidad de contar con la ayuda económica del Ejecutivo, por lo que muchas veces sus estrategias o herramientas discursivas podían repetirse.

Unos y otros, por ejemplo, tenían y expresaban la impresión de que su radicación en determinadas zonas era una ayuda de primera importancia para la labor educacional del Estado, ya que, debido a las distancias geográficas y a la falta de recursos, a éste se le hacía imposible cubrir toda la demanda estudiantil. Esta constatación no quiere decir, empero, que sus solicitudes fueran siempre oídas y aceptadas por el ministerio de Instrucción Pública. De hecho, muchas de ellas podían perderse en los rincones burocráticos si no contaban con el apoyo explícito de los agentes estatales que residían en su localidad.

Gobernadores, intendentes y visitadores de escuelas eran algunos de esos agentes, y su intervención era tan importante como la participación de los sostenedores particulares. Contar con su colaboración podía tomar algún tiempo, y, una vez alcanzada, había que estar dispuesto a hacer todo lo posible para mantenerla. Por ello, no es extraño que, en ciertos casos (como fue el de la Sociedad de Instrucción Primaria de Concepción después de la guerra civil de 1891), los privados se acomodaran a las lealtades políticas que, de una u otra forma, rondaban en el mercado de subvenciones.

Ahora bien, como veremos a continuación, estas estrategias no eran exclusivas de las regiones alejadas de la capital, sino que también se repetían en las solicitudes efectuadas por los colegios particulares de Santiago, entre los cuales los más sobresalientes eran los establecimientos femeninos secundarios.

⁹⁸ *Ibíd.*, sin foja exacta.

3.3. Colegios secundarios femeninos de Santiago

En la década de 1890 existían en Santiago diversos colegios secundarios femeninos, cuyas directoras debían superar el mismo trámite de solicitud de subvención que los sostenedores de establecimientos misionales o regionales. Decimos directoras porque, en su mayoría, estos colegios eran regidos por mujeres que dedicaban su vida a desarrollar la instrucción del sexo femenino. Esto no quiere decir que sus objetivos fueran necesariamente diferentes de los de sus pares masculinos, ya que, en general, las sostenedoras secundarias aspiraban a que el ministerio las considerara de la misma forma que a los colegios de varones, tanto curricular como económicamente.

A lo anterior se debe que la principal estrategia de las secundarias fuera remarcar la importancia de sus establecimientos en un mundo que, paulatinamente, comenzaba a aceptar a la mujer. El hecho de que la enseñanza femenina fuera cada vez más exigente y acabada, era señal de cuánto se había perfeccionado el conocimiento a lo largo de toda la centuria decimonónica, como también una prueba de que la evolución democrática de la sociedad chilena empezaba a rendir sus primeros frutos. Así lo comprobaba, por ejemplo, el ingreso, lento pero seguro, de las primeras señoritas a las aulas de la UCH, en cuya formación las educadoras secundarias habían cumplido un papel de primera importancia.

Los colegios femeninos particulares requerían mayor financiamiento del que necesitaban los establecimientos primarios⁹⁹. La entrada en vigencia del sistema concéntrico obligó a las sostenedoras secundarias a asimilar la nueva metodología de enseñanza, y, en ciertos casos, a capacitar y contratar a nuevos profesores. Esto conllevó un aumento de sus presupuestos anuales, además de un alza del número de solicitudes de subvención y de los requerimientos económicos expresados en ellas. El cambio curricular instaurado por Valentín Letelier no podía sino estar ligado a un incremento general de los costos de la enseñanza nacional, y, por consiguiente, de los fondos destinados a ayudar a los particulares que habían puesto en práctica los planes del ministerio.

El caso del colegio Isabel Le Brun demuestra empíricamente esta opinión. En una solicitud de marzo de 1892, su directora comenta lo difícil que había sido para su establecimiento conseguir el nivel académico exigido por el ministerio, y que muchas veces había debido que “hacer gastos superiores” a sus fuerzas para lograr “establecer en mi Liceo el curso completo

⁹⁹ Véase A.N.M.I.P., volumen 1977.

de Humanidades i dotarlo de un laboratorio de química bastante completo i de los aparatos, mapas i demas objetos indispensables para la enseñanza de la Física i de la Historia Natural”¹⁰⁰.

En esta labor había contado con una subvención anual del Estado, la que se había incrementado con el paso de los años debido a sus buenos “precedentes”. No obstante, ahora que la puesta en práctica del sistema concéntrico significaría costos extraordinarios para su institución, aquella ayuda anual era insuficiente, y un aumento en los montos acordados se hacía indispensable:

Esta reforma [sistema concéntrico], cuya importancia no puede ponerse en duda, me impone mayores gastos, como que necesito profesores suficientemente preparados en los modernos sistemas de enseñanza. Creo que las consideraciones espuestas serán suficientes para que el elevado criterio de V.E. se poseione de la seriedad de los estudios que se hacen en mi Liceo i se sirva acordar la subvencion anual de diez mil pesos, que dejo solicitada¹⁰¹.

A diferencia de los católicos ultramontanos, Isabel Le Brun apoyaba los planteamientos teóricos de Letelier y del Estado docente, aunque no sin antes declarar que la implementación satisfactoria de ellos dependía de cuánto dinero estuvieran dispuestos a gastar los particulares y los agentes estatales. Su argumentación estaba teñida, entonces, por razones económicas antes que curriculares, marcando una diferencia notoria con la posición oficial de la Iglesia con respecto a cuál debía ser la relación entre los dos sectores.

Rita Figueroa, directora del Colegio Infantil de Señoritas, tenía una visión similar a la de Isabel Le Brun. En una solicitud de febrero de 1897 señalaba que las “reformas radicales de la instrucción secundaria i en la educacion de la juventud” la habían obligado a pedir la colaboración de algunos profesores titulados en el Instituto Pedagógico, quienes, con sus conocimientos y buena voluntad, la habían ayudado a implementar el sistema concéntrico en su establecimiento. En el poco tiempo que llevaba en práctica el nuevo método, Figueroa se había dado cuenta de “la profunda diferencia que existe entre el sistema de enseñanza antiguo i el nuevo i la necesidad absoluta e imprescindible de dar a este último toda la latitud i la estension que requiere”. Pero también había comprobado que “para su completa i cabal implantacion”, el apoyo del Estado era necesario:

¹⁰⁰ A.N.M.I.P., volumen 870, f. 41.

¹⁰¹ *Ibidem*.

El sistema moderno de enseñanza da mucha i mui merecida importancia a la práctica de los estudios i a la observacion; práctica i observacion que hacen necesarios e indispensables buenos gabinetes i muchos útiles, como globos, colecciones de mapas antiguos i modernos, jeográficos, físicos e históricos, etc, etc. Todo esto que estimo de primera i urgente necesidad, no he podido sino en parte reducidísima, proporcionarlo a los Profesores del Estado que lo solicitan para el completo éxito de sus sabias i bien meditadas lecciones haciéndose resentir, sin duda, la introduccion de esta falta de elementos. El Gobierno anterior al de V.E. auxilió a mi establecimiento con la suma de ochocientos pesos, suma demasiado exigua si se toma en cuenta las exigencias que reclaman los nuevos métodos i el nuevo sistema de enseñanza. En esta virtud i confiada en los buenos i magníficos propósitos que V.E. abriga por la instruccion de la mujer, vengo a solicitar i pedir a V.E. que de los veinte i cinco mil pesos consignados en el Presupuesto para auxiliar i difundir la instruccion secundaria en la mujer, asigne al “Colejio Infantil” que dirijo la cantidad de siete mil pesos, cantidad que estimo absolutamente indispensable para la correcta i segura marcha del establecimiento i con la cual satisfaré en lo posible las exigencias que demandan los métodos i el sistema concéntrico de enseñanza¹⁰².

Los planteamientos de Le Brun y de Rita Figueroa dejan entrever que el financiamiento de los distintos colegios del país repercutía directamente en el nivel de la enseñanza, y que la rivalidad entre los colegios secundarios podía ser un elemento presente al momento de solicitar la subvención estatal. En efecto, la competencia entre las secundarias de Santiago era mucho más explícita que en otros colegios particulares, entre otras cosas porque el número de sus alumnos y la oferta de establecimientos eran, ambos, sumamente extensos.

Las sostenedoras eran parte de un incipiente “mercado” educacional, cuya expresión se debía tanto a la oferta que ellas representaban como a la demanda impuesta por los cada vez más heterogéneos y numerosos alumnos de la capital. La oferta —manifestada en el desempeño de cada establecimiento en el tiempo— jugaba un papel muy importante en la entrega de subvenciones, pues la calidad de la enseñanza de los establecimientos particulares continuaba condicionando, para bien o para mal, el apoyo estatal¹⁰³. Así, la ayuda económica podía tardar más de lo presupuestado si

¹⁰² A.N.M.I.P., volumen 1169, ff. 236-236v.

¹⁰³ Véase *supra*, p. 28.

el ministerio consideraba que los solicitantes no cumplieran con sus estándares¹⁰⁴. Esto no quiere decir que los niveles de educación fijados por el Estado fueran siempre objetivos o confiables; solamente confirma que, en general, esa era la herramienta más adecuada para saber a quiénes apoyar y a quiénes no.

Las cualidades de las secundarias particulares eran muchas, pero unas eran más consideradas que otras por el Estado. Así, por ejemplo, el hecho de que algunas de ellas sostuvieran instituciones gratuitas o que, por lo menos, estuvieran dispuestas a entregar un número determinado de becas a alumnas de bajos recursos a cambio de las subvenciones, era una característica bastante valorada por los agentes estatales. ¿Por qué? Porque de esa forma el Estado permitía que no pocas niñas ingresaran a un colegio que cumplía con todas las exigencias del ministerio y, con ello, abría las puertas para que la educación se convirtiera en una herramienta democratizadora y equitativa.

Y así lo comprendían también los propios particulares. A diferencia de lo que ocurre hoy en día con ciertos colegios particulares, el fin de lucro no era un tema relevante para los sostenedores de los centros privados. Misioneros, colonos, regionalistas y secundarias no parecían interesados en obtener utilidades con sus respectivos establecimientos. Es cierto que, en este último caso, la mayoría de las alumnas pagaban por sus matrículas. Sin embargo, el dinero recogido por esta vía no era demasiado, y, casi siempre, se destinaba a hacer inversiones en la propia institución.

La verdadera aspiración de las directoras era, entonces, fomentar el nivel educacional de sus dirigidas y lograr que sus instituciones fueran reconocidas por la sociedad y el Estado. De una otra forma, pensaban que la relación entre los agentes gubernamentales y sus colegios debía ser de mutua cooperación, sin importar demasiado los colores políticos o las diferencias ideológicas¹⁰⁵.

¹⁰⁴ La tardanza en los pagos de las subvenciones era un tema que preocupaba constantemente a las sostenedoras de colegios femeninos, sobre todo cuando ellas ya habían sido aceptadas por el ministerio. Véase, por ejemplo, A.N.M.I.P., volumen, 870, f. 43.

¹⁰⁵ Según Mercedes B. Turenne, directora del liceo La Ilustración, con las subvenciones se beneficiaban tres grupos diferentes: el Estado, las familias y el propio establecimiento que requería la ayuda estatal. En una solicitud fechada el 10 de noviembre de 1900, decía lo siguiente: “Si el Estado acuerda a mi establecimiento una subvención anual de veinte mil pesos, se abrirá en él un medio internado para cien alumnas que pagarían una pensión de quince pesos, igual a la que se cobra en los tres colejos oficiales de esta Capital, i a las niñas que cubrieran esa pensión se proporcionaría una instrucción tan esmerada i útil como la que se suministra en este Colejio. Esta proposición, Señor Ministro, conviene en igual forma al Estado, porque con menos a [sic, de] la mitad de lo

4. ¿A qué criterios se ajustaba el Estado para otorgar las subvenciones? (1888-1920)

El sostenimiento i mejoramiento de las instituciones docentes de oríjen individual, [...] dependen, en realidad de la mayor o menor largueza con que el Estado concurra a fomentarlas, siendo a la vez esta largueza una considerable economía, porque, estinguidas o simplemente debilitadas aquellas instituciones, nace para el Estado la necesidad ineludible de costear por sí mismo otras que vengan a reemplazarlas.

Fanor Velasco, Inspector de establecimientos subvencionados
(Ministerio de Instrucción Pública, volumen 1409)

Solicitar la subvención del Estado no significaba necesariamente recibirla. Ya veíamos que ciertas peticiones podían demorar en llegar al ministerio de Instrucción Pública, y que, en muchos casos, las investigaciones en terreno de los visitadores de escuelas podían arrojar resultados negativos para las aspiraciones de los particulares. Cuando esto sucedía, las posibilidades de contar con el auxilio del gobierno disminuían considerablemente, más aún si las “faltas” del establecimiento se debían a razones académicas o curriculares. A medida que los colegios privados fueron aumentando en número, los criterios para otorgar las subvenciones se fijaron más detenidamente, cuestión que, en definitiva, consolidó la tendencia a que sólo algunas instituciones recibieran la ayuda estatal.

Cabe señalar que el monto de las subvenciones formaban parte de la Ley de Presupuesto General de la Nación que se dictaba cada año, por lo que en el proceso de asignación participaban tanto el Ejecutivo como el Legislativo. En el desglose de las partidas —que eran más o menos nominativas, según el caso— la opinión del ministerio de Instrucción Pública debía ser relevante, ya que era él quien manejaba la información relativa a los colegios particulares y a los montos solicitados por sus sostenedores. Sin embargo, al igual como ocurría con otros ámbitos del presupuesto, los congresistas tenían iniciativa para proponer gastos públicos, y, por lo tanto,

que gasta actualmente en cada uno de aquellos liceos, dotaría a la ciudad de un establecimiento análogo; a las familias, por que aumentaría considerablemente el número de las jóvenes que podrian educarse, i a mi propio establecimiento, por que con la subvencion podría este imprimir mucho vigor al movimiento de progreso que ha realizado en la enseñanza femenina”, en A.N.M.I.P., volumen 1409, sin fojas exactas.

podían plantear modificaciones a partidas ya existentes o la introducción de nuevas.

Pues bien, como suele ocurrir en cualquier régimen parlamentario, el contenido y alcance de las leyes había de ser negociado entre ambos poderes. Y así quedó de manifiesto, por ejemplo, en febrero de 1894, cuando la administración de Jorge Montt nombró una comisión compuesta por Diego Barros Arana, Máximo del Campo y Domingo Amunátegui Solar, para que “dictaminara acerca de las peticiones que las directoras de los colejos de instrucción secundaria para niñas en Santiago” habían presentado ese año al ministerio. Su misión consistiría en averiguar las cualidades de cada uno de estos establecimientos y luego decidir de qué forma se repartiría “la suma de quince mil pesos acordada con este objeto por el Congreso Nacional”¹⁰⁶.

Los resultados de la comisión, dados la luz en abril de 1895, determinaron que el dinero fiscal se distribuyera entre nueve establecimientos de secundarias. Los más favorecidos fueron aquellos que estaban dispuestos a recibir un contingente más elevado de becas en sus aulas, confirmando que la gratuidad de la enseñanza era un tema de primera importancia para los agentes del Estado¹⁰⁷. Ahora bien, ¿quiénes eran estas becas? ¿Cómo se lograba obtener una beca en un colegio particular? ¿Quiénes las entregaban? ¿Qué clases de becas existían?

A la par que los colegios particulares secundarios solicitaban la subvención de los gobiernos, familiares de estudiantes comunes y corrientes realizaban el mismo ejercicio para obtener becas en esos colegios. En general, quienes pedían estas becas eran padres, abuelos o tíos de los aspirantes, ya que, de ese modo, se daba un carácter más serio a los requerimientos. Como ocurría con el ítem de las subvenciones, los solicitantes de becas debían exaltar las características académicas de sus representados, y demostrar que, sin el beneplácito del Estado y la anuencia de los privados, se les haría imposible continuar sus estudios. Es decir, un buen nivel curricular y una evidente falencia económica eran dos aspectos vitales para conseguir dicho objetivo.

Pero también había casos en que la historia familiar podía pesar al momento de pedir una beca. Mediante decretos gubernamentales y legislativos, el Estado había becado históricamente a los parientes de los denominados “servidores de la patria” en los mejores centros educacionales, en señal de gratitud y de recompensa por los servicios prestados en diversas áreas,

¹⁰⁶ A.N.M.I.P., volumen 870, f. 226.

¹⁰⁷ Véase A.N.M.I.P., volumen 1079, f. 6.

entre las cuales la militar era la que daba lugar al mayor número de solicitudes.

Así lo comprueba, por ejemplo, una carta dirigida en febrero de 1895 por Avelina Bravo al ministerio de Instrucción Pública, en la que dice lo siguiente:

Avelina Bravo, hija del antiguo Teniente Coronel de Ejército don Juan José Bravo, viuda del Ministro de Aduana i Tesorería, unidas del Tomé Don Andres Avelino Araya a V.E. con el debido respeto espongo: que deseando dar educación a dos nietecitas Huérfanas; espero que V.E. se sirva concederme dos becas internas en el Liceo de la Señora [Isabel] Le-Brun atendiendo a los muchos servicios que mi Padre i esposo prestaron al país, ya en tiempo de la Independencia, ya posteriormente, tanto en nuestra patria, como en el Perú. Cuando la expedición del Ejército Restaurador a dicho país¹⁰⁸, mi finado esposo proporcionó veinte mil pesos [en] ropa, víveres i todo cuanto el Ejército solisitó de su jenerosidad, hasta el punto de perder sus intereses por atender i servir con celo i desinterés los de su patria, como consta por documentos i en su hoja de servicios. Por cerca de treinta años desempeñó mi finado esposo con reconocida honradéz diversos empleos de hacienda, no legando a sus hijas otra cosa que un nombre honorable i el bello ejemplo de buen servidor a su patria. A mas, hago presente a V.E. que me ligaban relaciones de proximo parentesco con los ilustres jenerales O'Higgins i Riquelme, cuyos servicios a la causa de la Independencia de nuestra patria, creo inoficioso enumerar. En merito de lo espuesto vengo en solicitar las dos becas a que me refiero, para mis dos nietas huerfanas, Ana Teresa y Lucila Vargas Araya; en el Liceo Isabel L[e Brun] de Pinochet. Es justicia¹⁰⁹.

Sin embargo, las cosas no eran tan fáciles como creía Avelina Bravo. En primer lugar, no todos los sostenedores aceptaban el mismo tipo de

¹⁰⁸ Probablemente se refiere a la Guerra del Pacífico.

¹⁰⁹ A.N.M.I.P., volumen 1079, ff. 84-84v. Un caso similar, fechado el 19 de marzo de 1895, señala lo siguiente: "Julia Ramirez viuda del capitán don Felipe Zúñiga, servidor en la guerra del Perú, hija de don José María Ramirez, sargento mayor de la Independencia, y hermana de don Eleuterio Ramirez, muerto en el combate de Tarapacá, á S.S. respetuosamente expongo que: careciendo completamente de recursos para dar á mis hijos la educación que necesitan, por no tener otra cosa de que vivir que el escaso montepío que me dejó mi esposo, vengo á solicitar de S.S. para mi hija Ester una beca de media pupila en el colegio de la Señora Isabel Le Brun de Pinochet", en *ibídem*, f. 112v.

becados, obligando al Estado a realizar un trabajo detallado y largo para definir cuál era la demanda específica de estudiantes que podían albergar sus respectivas aulas. En ese proceso, eran los agentes estatales quienes confirmaban los cupos y la disponibilidad de los colegios para aceptar a los becados, ya que era el dinero de las subvenciones el que cubría los gastos de la pensión o de la matrícula de los estudiantes beneficiados. Obviamente, aquéllos podían subir o bajar dependiendo de la calidad de la enseñanza y del nivel de las instituciones; por cierto, en todos los colegios se repetía el hecho de que las becas de internos eran las más costosas para el erario, y las de externos las menos.

Una segunda circunstancia que impedía que la entrega de las becas no fuera tan sencilla como creía Avelina Bravo, residía en que, en ciertas ocasiones, los sostenedores particulares se mostraban reacios a aceptar el mecanismo de selección impuesto por el Estado. Algunos sostenedores consideraban, por ejemplo, que el proceso de selección debía ser anónimo, evitándose de ese modo diferencias odiosas entre los alumnos que pagaban matrícula y quienes no lo hacían. Por ello, creían que el Estado no debía hacer públicas las listas de beneficiados y que, en ciertos casos, era más razonable que la selección quedara en manos de los propios privados, antes que en un Estado indiscreto¹¹⁰. Así, pues, lo que estaba en juego era la definición de cuánta participación cabía a los particulares y cuánta a los agentes estatales en esta selección de estudiantes.

El Ejecutivo se pronunció sobre el tema. Mediante una serie de decretos, que definieron el papel de cada uno de los involucrados en la elección de los becados, se intentó, al igual como lo hiciera la comisión de subvenciones de 1894 encabezada por Barros Arana, ordenar más o menos definitivamente los cánones que regirían el sistema de distribución de las becas para secundarios. También se buscó definir cuáles serían los actores principales en este proceso, y, por ende, qué tipo de participación le cabría a cada uno de ellos en las distintas gestiones que rodearían las solicitudes de los futuros becados.

El primero de estos decretos contenía ocho artículos, y su publicación es del 28 de noviembre de 1900. En los preceptos 2º, 3º y 8º del reglamento se anotaban las facultades y responsabilidades de los tres grupos que debían participar del proceso: los becados (con la consiguiente “autorización del padre o guardador”), una comisión nombrada año a año por el Estado para “que estudie las solicitudes de becas y recomiende las que deben ser preferidas”, y los directores de los colegios subvencionados,

¹¹⁰ Véase *ibídem*.

quienes estarían en la obligación de remitir “mensualmente al Ministerio de Instrucción Pública una nómina de los alumnos agraciados con becas, con expresión de su conducta, aprovechamiento i asistencia”.

El artículo 5° señalaba que las becas se concederían “por tres años prorrogables por otros tres, a favor de aquellos agraciados distinguidos por su buena conducta i aprovechamiento”. El 6°, finalmente, explicitaba tres razones fundamentales para que un becado perdiera el reconocimiento otorgado por el Estado: reprobación “algún examen rendido ante comisiones universitarias”, la no presentación justificada a dichos exámenes y la inobservancia de buena conducta¹¹¹.

Tres meses después, se traspasó al ministerio de Instrucción Pública la responsabilidad de analizar a los candidatos. Esta reforma vino a confirmar que el principal veedor de los becados sería el Estado, tanto en materias curriculares (de ahí la importancia de la examinación oficial) como en materias de selección. En otras palabras, el decreto acentuó la influencia estatal en la educación particular; ya no en su relación de tira y afloja con el Arzobispado, sino en su facultad de escoger entre los aspirantes a becarios.

Pero como lo intentamos demostrar en el apartado anterior, la gran mayoría de los particulares ajenos al cuerpo oficial de la Iglesia (incluidos los misioneros) no consideraban que éstas y otras medidas tendientes a reforzar el poder del Estado docente fueran indebidas. Por más que algunos criticaran los mecanismos de selección empleados por el ministerio, contar con la subvención estatal era más importante que cualquier aprensión política o moral, por lo que, poco y nada, les importaba que sus establecimientos se subordinaran al Estado en materias curriculares y económicas.

Esta posición de los privados era complementada por Fanor Velasco, uno de los principales visitantes de colegios subvencionados secundarios de la capital, quien, a través de un informe fechado el 26 de abril de 1900, abogó porque la relación entre ambos sectores se mantuviera siempre en un plano más pragmático que ideológico. Un año antes, Velasco había hecho referencia a cuáles eran, según el Estado, los tres criterios más importantes que debían cumplir esos establecimientos para recibir la ayuda estatal: adherir al sistema concéntrico, tener una buena infraestructura y contratar un profesorado de calidad¹¹². Ahora, en 1900, Velasco iba más allá de esta definición de criterios, y se detenía a explicar detalladamente la conveniencia que podía significar para los gobiernos la definición de una relación cordial y constructiva con los privados.

¹¹¹ El decreto íntegro se encuentra en *Boletín de Leyes y Decretos del Gobierno (BLDG)*, Libro LXX, Cuarto Trimestre de 1900, pp. 1309-1311.

¹¹² Véase A.N.M.I.P., volumen 1355.

De los quince establecimientos de educación secundaria visitados por Velasco, los Sagrados Corazones y La Ilustración eran los únicos situados en edificios “con todas las condiciones apetecibles para su objeto”. No obstante, y a pesar de que ninguno de los colegios restantes ocupaba “una casa calculada ad hoc”, en todos ellos se notaba un “afán por mejorar en lo posible la salubridad i el aprovechamiento” de los alumnos, que, por lo general, aprendían “en conformidad a los métodos más adelantados”¹¹³. En comparación con años anteriores, sostenía Velasco, el nivel de esos establecimientos había aumentado considerablemente, tanto gracias al esfuerzo de los sostenedores y directores como a la ayuda brindada por el Estado.

Según el visitador, el ministerio debía lograr que cada uno de los establecimientos funcionara adecuadamente, y que, en consecuencia, ningún joven se quedara sin educación. De ahí que la ayuda estatal fuera tan necesaria y urgente:

Al auxiliar estos colejos con el dinero nacional, siempre se reserva el Estado el derecho de incorporar en sus aulas un cierto número de niños; i para hacer cesar dificultades que a veces han retardado la entrega del auxilio, conviene tener presente que el objeto principal que el Estado se propone al concederlo, no es que los niños A, B i C sean alumnos de los colejos que lo perciben, sino que se asegure la existencia y se promueva el adelanto de esos colejos. Hayáse o nó recojido al establecimiento el agraciado con una beca i haya o nó el Ministerio de Instrucción Pública usado de su facultad de agraciarse, se encuentra en actividad el colegio, i es indispensable ponerlo oportunamente en posesión de los recursos que le han sido acordados¹¹⁴.

Precisamente porque los colejos subvencionados daban educación a un amplio sector de la sociedad, es que no sólo los particulares se beneficiaban con el apoyo del Estado, sino también el ministerio. En efecto, en un planteamiento similar al que en 1867 utilizara Karl Anwandter¹¹⁵, Velasco comprobó empíricamente que los gastos de las subvenciones no habían sido en vano, y que en ciertas ocasiones el Estado había ahorrado dinero en su monto per cápita:

En Mayo de 1899, el Estado invertía la suma de 30,000 pesos en la subvención de 9 establecimientos con un total de 630

¹¹³ A.N.M.I.P., volumen 1409, sin fojas exactas.

¹¹⁴ *Ibíd.*, sin fojas exactas.

¹¹⁵ Véase *supra*, pp. 52-53.

alumnas, i hoi esta subvencion alcanza a 41,500 pesos para 1014, distribuidos en 15 establecimientos. El gasto que en la actualidad hace el erario público, ha aumentado en 11,500 pesos; pero habiendo así mismo aumentado los alumnos en 384, está hoi reducido a 40 pesos anuales el egreso de 47 que cada uno de ellos imponía en 1899¹¹⁶.

Siete meses más tarde, el ministro de Instrucción Pública solicitó a Velasco que visitara el colegio La Ilustración, y que redactara un informe de sus cualidades y defectos. En dicha oportunidad, el visitador repitió que el desarrollo de la educación nacional dependía de cuán unidos trabajaran el Estado y los particulares, y que el aporte de estos últimos podía ser tan efectivo como el del ministerio. En su opinión, el caso de La Ilustración demostraba que las subvenciones incentivaban la calidad y la sana competencia entre los establecimientos agraciados, ya que, si una institución en específico dejaba de cumplir con las exigencias del ministerio, el dinero podía ser distribuido entre aquellas que efectivamente exhibieran un total compromiso con la excelencia académica:

El sostenimiento i mejoramiento de las instituciones docentes de orjén individual, [...] dependen, en realidad de la mayor o menor largueza con que el Estado concurra a fomentarlas, siendo a la vez esta largueza una considerable economía, porque, estinguidas o simplemente debilitadas aquellas instituciones, nace para el Estado la necesidad ineludible de costear por sí mismo otras que vengan a reemplazarlas. [...] Los gobiernos otorgan hoi el auxilio fiscal, por semestres o trimestres anticipados, a los establecimientos que les inspiran confianza, ya sea en virtud de la reputacion que se hayan conquistado ante el público, ya en virtud del juicio emitido por funcionarios autorizados i competentes. De este modo, se sabe que la proteccion va a favorecer el desarrollo de un colejio que tiene antecedentes que respetar; i los actos posteriores que pueden ser causa de su descrédito, v.g., la relajacion de la disciplina, la ineptitud de los maestros, la instalacion en un local inapropiado, etc., siempre se dan a conocer en una época oportuna para que el auxilio les sea suspendido o retirado¹¹⁷.

Los dos informes de Fanor Velasco, unidos al reglamento de becas de noviembre de 1900, confirman que el Estado subvencionaba preferente-

¹¹⁶ A.N.M.I.P., volumen 1409, sin fojas exactas.

¹¹⁷ Ibídem, sin fojas exactas.

mente a la oferta de enseñanza —representada por los distintos colegios particulares del país— aunque también a la demanda estudiantil —a través de las becas—. En ese sentido, la combinación de ambos elementos nos hacen pensar que la relación entre el Estado y los particulares continuaba siendo de mutua dependencia.

Ahora bien, y a pesar de que el papel jugado por los visitadores en la entrega de las subvenciones era de suma importancia¹¹⁸, en la puesta en práctica de dicho vínculo el Estado no sólo se apoyaba en los agentes estatales. También, como sabemos, expedía decretos para reglamentar el proceso de las subvenciones, ya fuera en el campo de las solicitudes o en el de las entregas. El 4 de febrero de 1899, se dispuso, por ejemplo, que las asignaciones fueran recibidas por determinadas personas naturales: en el caso de las congregaciones religiosas, por los síndicos de los conventos o monasterios; en el de las sociedades de obreros, por sus presidentes; en el de los colegios particulares, por los respectivos directores; y en el de las demás instituciones, por “sus representantes legales” o por las “personas que exhiban poder *ad hoc* para percibir”¹¹⁹.

Por otro lado, en octubre de 1903 el Ejecutivo presentó un proyecto de ley para definir ciertos aspectos de la instrucción primaria, uno de los cuales se refería a los requisitos que se debían cumplir para fundar escuelas. En la ocasión, se llegó a la conclusión de que “toda persona, natural o jurídica, a quien la lei no lo prohíba, puede fundar establecimientos de instrucción primaria, sin sujecion a medidas preventivas ni a determinados programas o métodos”¹²⁰. Al mismo tiempo, el artículo 7º de aquel Proyecto señalaba que

Toda escuela gratuita de instruccion primaria cuya existencia no se deba a corporaciones o fundaciones de derecho público, o a sociedades constituidas con fondos propios o con dinero especialmente destinado al objeto por donaciones o disposiciones testamentarias, recibirá del Estado una subven-

¹¹⁸ Generalmente, las opiniones de Fanor Velasco eran consideradas por el gobierno cuando éste tomaba decisiones importantes. En una oportunidad, Velasco propuso que se obligara a los colegios particulares a tener un libro de matrícula con los datos de los alumnos, un cuadro con el número de las clases semanales de cada ramo y una contabilidad exacta de la asistencia de los estudiantes. Dos días después, el Estado decretó oficialmente la propuesta del visitador, sin introducirle modificación alguna. Véase A.N.M.I.P., volumen 1554.

¹¹⁹ *Revista de Instrucción Primaria (RIP)*, año XIII, números 1, 2, 3, Santiago, enero, febrero y marzo de 1899, pp. 135-136.

¹²⁰ *RIP*, año XVIII, números 10, 11, 12, Santiago, octubre, noviembre, diciembre de 1903, p. 536.

ción de doce pesos anuales por cada alumno asistente durante ciento ochenta días en el campo i doscientos en las ciudades. [...] Para percibir esta subvención, la escuela debe someterse a la vigilancia del Estado en cuanto al mínimo de instrucción que en ella se dé¹²¹.

Aunque la parte final del documento centralizaba los aspectos básicos de la instrucción primaria en el criterio estatal, este proyecto de ley es una prueba de la disposición de los gobiernos de esa época a aceptar que los particulares tuvieran un papel importante en la educación de los niños y jóvenes del país. De hecho, estar dispuesto a subvencionar a todas las escuelas gratuitas arriba aludidas era un gesto significativo por parte del Estado, más aún considerando que, con el paso del tiempo, ellas se habían ido multiplicando e incluso triplicando. Así, en 1904 más de 160 instituciones obtuvieron la ayuda estatal, de las que más de un 50% correspondían a dichas escuelas, tales como las de artesanos de Tarapacá y los colegios de la Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago¹²².

El incremento de los montos de las subvenciones es analizado en los Cuadros 1 y 1.1., tanto en la variable “nominal” como en la “real”.

El primer cuadro evidencia “nominalmente” el crecimiento paulatino de los distintos presupuestos entre 1892-1905. Por más que en ninguno de esos años el monto de las subvenciones sobrepasara el 5% del total de Instrucción Pública, no cabe duda que el ministerio vio cada vez con mejores ojos la participación de los privados en la educación nacional. De otra manera, no se explica que el número de instituciones auxiliadas fuera aumentando considerablemente hasta alcanzar, en 1903, más de 150 subvenciones.

Los valores “reales”, en tanto, están representados en el Cuadro 1.1., el cual está expresado en moneda constante del año 1920. Esta fórmula permite comparar fidedignamente las cantidades asignadas por el ministerio a los particulares, y, gracias a ello, saber a ciencia cierta si la inyección estatal a los privados fue tan efectiva como muestran los datos “nominales”. Y lo cierto es que, a pesar de que en algunos periodos las subvenciones descendieron con respecto al año anterior, la tendencia “real” a largo plazo fue al alza. En ese sentido, los datos demuestran que el Estado apoyó crecientemente la iniciativa privada, y que, durante esos años, ni siquiera los conflictos curriculares y políticos con los particulares católicos debilitaron la relación económica y de dependencia mutua entre ambos sectores.

¹²¹ *Ibíd*em, p. 537.

¹²² Véase *Lei de Presupuestos de los Gastos Jenerales de la Administracion Pública de Chile para el Año de 1904*, 1904.

CUADRO N° 1: PRESUPUESTOS Y SUBVENCIONES A INSTITUCIONES PARTICULARES 1892-1905*

VALORES NOMINALES				
Año	Presupuesto total de la nación	Presupuesto de instrucción pública	Presupuesto subvenciones**	Número de subvenciones y asignaciones varias a establecimientos particulares ***
1892	62.937.456	9.285.413	56.500	11
1893	48.186.921	7.306.655	72.500	13
1894	54.807.771	4.540.843	57.500	14
1895	65.211.094	5.382.872	68.660	22
1896	87.023.607	5.829.049	98.780	23
1897	82.265.829	5.787.653	152.980	41
1898	79.931.452	5.633.021	142.330	52
1899	65.309.453	5.982.097	197.700	60
1900	76.415.001	7.850.958	291.000	87
1901	81.068.112	8.918.748	254.000	71
1902	100.367.907	10.259.848	497.550	146
1903	82.023.854	10.660.331	429.450	156
1904	79.935.423	10.486.259	472.850	164
1905	111.142.568	15.127.012	537.200	159

* Se han considerado únicamente los presupuestos en pesos, no en oro.

** Estos montos toman en cuenta las subvenciones a instituciones particulares (escuelas, colegios, sociedades de beneficencia, entre otras), sueldos de visitantes de escuelas, asignaciones para publicaciones de diversas materias, asignaciones para infraestructura de escuelas particulares, etc. Esta nómina registra diferencias casi imperceptibles con las publicadas oficialmente, ya que de éstas hemos expurgados unos pocos casos, que no decían relación directa con el tema en cuestión.

*** Estos montos toman en cuenta las subvenciones a instituciones particulares (escuelas, colegios, sociedades de beneficencia, entre otras), sueldos de visitantes de escuelas, asignaciones para publicaciones de diversas materias, asignaciones para infraestructura de escuelas particulares, etc. Esta nómina registra diferencias casi imperceptibles con las publicadas oficialmente, ya que de éstas hemos expurgados unos pocos casos, que no decían relación directa con el tema en cuestión.

Fuente: Leyes de Presupuestos de los Gastos Jenerales de la Administración Pública de Chile, 1892-1905.

CUADRO N° 1.1: PRESUPUESTOS Y SUBVENCIONES A INSTITUCIONES PARTICULARES 1892-1905

VALORES REALES			
Año	Presupuesto total de la nación	Presupuesto de instrucción pública	Presupuesto subvenciones
1892	15.082.343	2.225.158	13.540
1893	14.082.055	2.135.283	21.187
1894	17.840.882	1.478.123	18.717
1895	15.909.289	1.313.238	16.751
1896	20.033.011	1.341.859	22.739
1897	19.657.582	1.382.971	36.555
1898	21.421.928	1.509.671	38.145
1899	18.861.183	1.727.612	57.095
1900	21.760.414	2.235.688	82.867
1901	23.236.895	2.556.418	72.805
1902	30.342.753	3.101.709	150.417
1903	22.998.774	2.989.064	120.414
1904	23.411.259	3.071.186	138.487
1905	34.266.637	4.663.846	165.625

Fuente: Matías Braun (*et al.*), "Economía Chilena, 1810-1995: Estadísticas Históricas", 2000.

¿Quiere decir esto que todos los políticos y educadores de la época aceptaban sin reparos que el Estado subvencionara a las escuelas y colegios particulares? A juzgar por la posición crítica de algunos artículos aparecidos en la *Revista de la Asociación de Educación Nacional (RAEN)* y en *La Revista Pedagógica (RP)*, las subvenciones generaban una que otra duda en la comunidad educacional. Lo anterior se debía a tres motivos: en primer lugar, a razones ideológicas, que discutían, al igual como había sucedido con el sistema concéntrico y como ocurriría más explícitamente con el debate de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, cuál era el papel que cabía al Estado y cuál el que cabía a los particulares en la educación. En segundo término, a diferencias de opinión en temas económicos y presupuestarios; y, en tercero, a motivos referentes a la supuesta baja calidad de los centros subvencionados, en comparación con la mayoría de los establecimientos estatales.

Entre 1906 y 1907, la Asociación de Educación Nacional (AEN) presentó al público su impresión sobre la entrega de las subvenciones. El objetivo de dicho organismo era implementar un tipo de enseñanza que

fomentara lo que, para entonces, comenzaba a reconocerse como la “raza chilena”. En el pensar de su fundador, Carlos Fernández Peña, el Estado Nacional tenía la misión de difundir aquel *ethos* entre los estudiantes chilenos, dejando de lado a cualquier sector que promoviera, en algún grado, una educación diferente a la del ministerio. Aunque muchos colegios privados adherían a la metodología oficial de instrucción, Fernández creía que sus directores promovían una educación demasiado independiente para ser apoyados económicamente por el Estado, por lo que el régimen de subvenciones debía ser suspendido o cambiado, de forma tal que esos dineros fueran a las aulas fiscales antes que a las particulares.

Para legitimar el rol prescindente del Estado en estas materias, la AEN utilizaba los preceptos constitucionales. De forma perspicaz, aceptaba que el inciso 6° del artículo 12 hubiera incluido en 1874 la “libertad de enseñanza”¹²³. Sin embargo, al mismo tiempo señalaba que el Estado docente continuaba existiendo y que, en consecuencia, toda institución debía lealtad y subordinación a los dictados del Ejecutivo. De ese modo, si el Estado se desprendía de “una fuerte cantidad de dinero en obsequio de las escuelas primarias particulares, mientras las suyas propias [...] no tienen mobiliario ni material de enseñanza adecuado para las premiosas exigencias de una buena educación”, era señal de que se estaba cometiendo un atentado contra “el espíritu de la Constitución”¹²⁴. Que las instalaciones de las escuelas particulares fueran de mejor calidad que la de las públicas era inconcebible, sobre todo si el Estado era quien auspiciaba tamaña irregularidad:

Hoy día ocurre que las escuelas privadas atraen a los niños con dádivas de alimento, objetos del vestir, premios, dinero, etc. Esta es una de las causas del despueblo de ciertas escuelas públicas. [...] Estas mueren, pues i las privadas surjen i surjirán mas pero no por la calidad de la educación que suministran, que no puede compararse a la del Estado i que sería sin duda un justo título suyo al mayor aprecio público que ninguna persona honrada sabría negarlos. Este incremento de las escuelas privadas, de cualquier tendencia se alejará después en abono del sistema de subvenciones i de este modo, lógicamente los fondos del Presupuesto de Instrucción Pública irán año tras año pasando a las escuelas privadas i servirán para matar la educación nacional i en todo caso para

¹²³ Véase *supra*, p. 33.

¹²⁴ *RAEN*, año II, número 2, agosto de 1906, sin páginas exactas.

desviar al Gobierno de la *preferente* atención que debe prestarle según el precepto constitucional¹²⁵.

Cuatro meses después de esta declaración, la AEN volvió a plantear un argumento similar, aunque esta vez fue más lejos, ya que comparó a los sostenedores de colegios particulares con “negociantes sin aspiraciones de cultura nacional i quizá sin moralidad ni condiciones ni elementos para la enseñanza”. Su crítica pretendía desprestigiar un mecanismo de subsidio que atrajera “alumnos hasta asalariadamente, especulando sobre la base de la subvención a tanto por cabeza”¹²⁶ y, de ese modo, evitar “el inminente peligro de que la educación particular se convierta en un negocio”¹²⁷.

Pero detrás de esta posición no sólo descansaban razones ideológicas y económicas. También lo hacían argumentos que descalificaban la educación de los colegios particulares por no ser suficientemente “científica”. Según los directores de la Asociación, esta constatación demostraba que el Estado no sólo gastaba dinero en centros independientes de la administración ministerial, sino que, además, incentivaba una calidad educacional muy por debajo de las expectativas de la nación¹²⁸. Ni siquiera las escuelas regentadas por misioneros en la Araucanía se salvaban del diagnóstico de la AEN, la cual, en un artículo aparecido en la *RP*, sucesora de la *RAEN*, se quejaba de que la mayoría de los maestros de los indígenas no fueran “graduados en las Escuelas Normales del Estado”¹²⁹.

Por mucho que el “fin de lucro” no fuera un tema en sí mismo¹³⁰ y que el aporte de los religiosos del sur era ampliamente reconocido, no cabe

¹²⁵ *Ibíd.* En otra ocasión, Fernández Peña expuso lo siguiente: “Con profundo sentimiento debemos declarar, que después de tanto tiempo transcurrido, no terminen aun las reparaciones ni de una sola de nuestras Escuelas Normales, i que en otras no se inician todavía. Para los liceos no hai todavía decretos. Son terribles los males que trae consigo la lentitud desesperante de las tramitaciones administrativas lo que hace indispensable solicitar del Supremo Gobierno la pronta solución de estos problemas. Todo con ventaja de la enseñanza privada i en desmedro de la Educación del Estado”, en *RAEN*, año III, mayo de 1907, p. 80.

¹²⁶ *RAEN*, año II, número 6, diciembre de 1906, sin página exacta.

¹²⁷ *RAEN*, año III, marzo de 1907, p. 51.

¹²⁸ Véase *RAEN*, año II, número 2, agosto de 1906, sin páginas exactas.

¹²⁹ *RP*, 1909, p. 39.

¹³⁰ Véase *supra*, p. 45. Según Gonzalo Vial, el dinero no era un elemento que movía, por ejemplo, a los sostenedores católicos: “El ‘espíritu de lucro’ era un mito respecto a la educación católica, la más resistida por el Partido Laico [Radical]. En buena proporción ella era gratuita. Y la pagada recogía apenas lo indispensable para mantenerse viva y —cuando más— ir ampliándose, y satisfaciendo así, en parte, las crecientes necesidades escolares”, en Vial, Gonzalo: *Historia de Chile (1891-1973)*, 1981, p. 182.

duda que este tipo de críticas llevó a los gobiernos de turno a enterarse más detenidamente acerca de cómo y a quiénes ayudaba el erario. El 21 de marzo de 1911, el Ejecutivo llegó a la conclusión de que debía crearse una nueva comisión que vigilara la entrega del dinero a las escuelas primarias, no tomando en cuenta otros “factores que la calidad i la seriedad de la enseñanza i el buen pié en que los establecimientos se encuentren”. Es decir, como resultado de los numerosos “denuncios que han llegado al Gobierno sobre abusos cometidos en estos establecimientos i sobre la falta de seriedad de la enseñanza”¹³¹, el Estado matizaba su decreto de 1903, en que dejaba plena libertad a “toda persona, natural o jurídica, a quien la lei no lo prohiba” para fundar instituciones primarias¹³². Sin embargo, a la vez el decreto de 1911 mandaba que uno de los miembros de esa comisión fuera el presidente de la Sociedad Santo Tomás de Aquino, una de las principales instituciones de beneficencia privadas¹³³.

Esto nos lleva a pensar que, a pesar de las críticas de algunos educadores y políticos chilenos, la relación entre el Estado y los particulares continuó subsistiendo relativamente bien. La información suministrada por los Cuadros 2 y 2.1. y por el Gráfico N° 1, confirman lo anterior.

El crecimiento de las subvenciones entre 1906 y 1912 está íntimamente ligado al “avance sostenido y acelerado” de la expansión salitrera¹³⁴. En los años siguientes, puede vislumbrarse un estancamiento y, a veces, un retroceso de los tres presupuestos, lo que se debe a las repercusiones internacionales de la Primera Guerra Mundial (1914-1918). Empero, como puede apreciarse en el gráfico, a partir de 1919 la tendencia al alza volvió a hacerse presente. Así, pues, ni siquiera los conflictos en torno a la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria —que veremos en el siguiente apartado— lograron desarticular el vínculo entre ambos sectores, cuya máxima expresión se vio, nuevamente, en el constante auxilio económico otorgado por el Presupuesto Nacional a los colegios y escuelas privadas durante los años 1906-1920¹³⁵.

¹³¹ *BLDG*, Libro XXX, marzo de 1911, p. 345.

¹³² Véase *supra*, p. 74.

¹³³ Véase *BLDG*, Libro XXX, marzo de 1911, p. 345. Este decreto se completó el 14 de julio de 1912 con la creación de un Consejo de Instrucción Primaria, compuesto, entre otras personas, por el “presidente de la Sociedad Escuelas de Santo Tomas de Aquino”, en *BLDG*, Libro XXXI, julio de 1912, p. 948.

¹³⁴ Cariola, Carmen y Osvaldo Sunkel: *Un Siglo de Historia Económica en Chile, 1830-1930*, 1991, p. 101.

¹³⁵ Agradezco la ayuda de los economistas Ignacio Briones y Jorge Camus en la elaboración de los cuadros y gráficos analíticos.

CUADRO N° 2: PRESUPUESTOS Y SUBVENCIONES A INSTITUCIONES PARTICULARES 1906-1920*

VALORES NOMINALES				
Año	Presupuesto total de la nación	Presupuesto de instrucción pública	Presupuesto subvenciones**	Número de subvenciones y asignaciones varias a establecimientos particulares****
1906	123.863.254	17.645.008	744.200	243
1907	134.830.532	16.086.512	829.600	270
1908	157.715.666	21.487.715	1.403.700***	322
1909	175.084.403	24.508.168	1.917.700	388
1910	197.230.075	26.344.133	1.513.100	357
1911	241.784.383	32.184.104	1.604.260	383
1912	280.894.117	43.240.682	1.914.020	444
1913	257.912.469	37.770.312	1.412.150	406
1914	252.626.972	38.993.906	1.272.550	377
1915	184.091.845	32.802.073	895.350	361
1916	208.021.829	32.875.213	886.450	363
1917	193.432.264	33.648.997	939.950	373
1918	206.994.237	37.073.214	849.020	381
1919	234.935.607	44.425.530	946.740	398
1920	260.850.397	45.006.960	973.750	405

* Se han considerado únicamente los presupuestos en pesos, no en oro.

** Estos montos toman en cuenta las subvenciones a instituciones particulares (escuelas, colegios, sociedades de beneficencia, entre otras), sueldos de visitantes de escuelas, asignaciones para publicaciones de diversas materias, asignaciones para infraestructura de escuelas particulares, etc. Esta nómina registra diferencias casi imperceptibles con las publicadas oficialmente, ya que de éstas hemos expurgados unos pocos casos, que no decían relación directa con el tema en cuestión.

*** Cantidad aproximada, pues en las Leyes de Presupuesto de la Nación no aparece la suma total de las subvenciones entregadas durante 1908.

**** Estos montos toman en cuenta las subvenciones a instituciones particulares (escuelas, colegios, sociedades de beneficencia, entre otras), sueldos de visitantes de escuelas, asignaciones para publicaciones de diversas materias, asignaciones para infraestructura de escuelas particulares, etc. Esta nómina registra diferencias casi imperceptibles con las publicadas oficialmente, ya que de éstas hemos expurgados unos pocos casos, que no decían relación directa con el tema en cuestión.

Fuente: Leyes de Presupuestos de los Gastos Jenerales de la Administración Pública de Chile, 1906-1920.

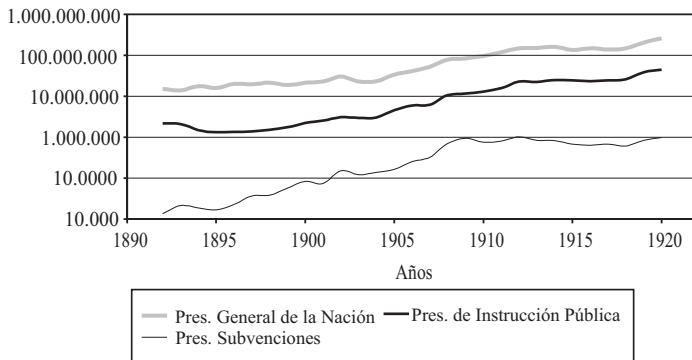
CUADRO N° 2.2

VALORES REALES			
Año	Presupuesto total de la nación	Presupuesto de instrucción pública	Presupuesto subvenciones
1906	41.653.076	5.933.712	250.262
1907	52.267.295	6.235.965	321.596
1908	78.978.002	10.760.230	702.920
1909	84.336.237	11.805.316	923.735
1910	97.184.991	12.981.054	745.579
1911	119.804.679	15.947.292	794.914
1912	149.788.103	23.058.296	1.020.660
1913	152.721.506	22.365.491	836.197
1914	162.121.866	25.024.109	816.651
1915	137.360.769	24.475.381	668.069
1916	147.383.307	23.292.063	628.049
1917	139.585.392	24.281.929	678.291
1918	147.255.596	26.373.866	603.992
1919	205.059.069	38.775.978	826.344
1920	260.850.397	45.006.960	973.750

Fuente: Braun, Matías, et al.: “Economía Chilena, 1810-1995”, 2000.

www.cepchile.cl

GRÁFICO N° 1: PRESUPUESTO NACIONAL, DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y DE SUBVENCIONES, 1892-1920 (En base logarítmica)



5. El debate sobre la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1900-1920)

El Estado, [...] tiene disponibles los fondos públicos; tiene en su mano los dineros con que contribuyen todos los ciudadanos. Es, pues, el Estado una máquina gigantesca, en contra de la cual no se puede batallar; la competencia es, por lo consiguiente, imposible. Establecida la instrucción obligatoria, la actividad privada quedará reducida á cero. Va á suceder con la instrucción obligatoria lo mismo que acontece con las industrias pequeñas, las cuales pueden subsistir mientras no venga una gran fábrica, que concluya con todas ellas. El Estado abrirá escuelas en grande escala; y con ello, lejos de facilitar la difusión de la instrucción privada que, además de ser economía para el fisco, es mejor y más delicada que la oficial, concluirá con el colegio particular.

Escuelas Católicas Santo Tomás
de Aquino (Año I, N °4, 1 de octubre de 1902).

El debate en torno a la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920 es la última arista de la relación sostenida por el Estado y los particulares durante los años de nuestro estudio. Aquella discusión se llevó a cabo en el Congreso Nacional y en la prensa capitalina, y tuvo como protagonistas, por un lado, a los políticos radicales, liberales y democráticos y, por otro, a los conservadores. Ambos sectores se enfrascaron en una larga disputa ideológica con el fin de determinar si los organismos estatales tenían o no el derecho de hacer obligatoria la educación primaria, evidenciándose nuevamente dos posiciones distintas. Al igual que con el sistema concéntrico, el fondo del conflicto residía en la dicotomía “libertad de enseñanza-monopolismo del laicismo estatal”. Sin embargo, el escenario era diferente, ya que, en este caso, se concentraba en la enseñanza de las primeras letras y no en la educación secundaria.

A fines del gobierno de Manuel Montt (1860) se había promulgado una Ley de Instrucción Primaria, en la que se garantizaba que, desde ahí en adelante, el gobierno impartiría educación primaria a todos los que estuvieran en condición de recibirla¹³⁶. No obstante, y pese a la centralización del sistema, la ley permitía que las escuelas privadas estuvieran sometidas “al

¹³⁶ Véase Campos Harriet, Fernando: *Desarrollo Educativo, 1810-1960*, 1960, p. 27.

control estatal sólo en lo referente al orden y la moralidad, quedando en libertad de establecer sus propios programas”. Incluso “en el caso de las escuelas católicas se permitía a los párrocos supervigilar la enseñanza religiosa” impartida en sus aulas¹³⁷.

Esta ley rigió sin contratiempos hasta 1900, fecha en que por primera vez se cuestionó su verdadera efectividad. El encargado de hacerlo fue el senador radical Pedro Bannen, quien, al someter “a la consideración legislativa un proyecto de ley para hacer obligatoria la enseñanza primaria”¹³⁸, pretendió potenciar definitivamente el rol estatal en la materia. El objetivo del Partido Radical era lograr que el Estado no sólo entregara gratuitamente la educación primaria, sino que tuviera la potestad de hacerla obligatoria. De esa forma, pensaban, ningún niño se quedaría sin aprender los pasos básicos de la enseñanza, ya que se obligaría a los padres a enviar a sus hijos a las escuelas correspondientes.

El de Bannen fue el primero de una serie de proyectos sobre el funcionamiento de la educación primaria en Chile. Con él, el tema se transformó en una “cuestión de actualidad”¹³⁹, con repercusiones y respuestas inmediatas de los diferentes conglomerados políticos. Los conservadores atacaron la propuesta de Bannen por considerarla atentatoria contra la libertad de enseñanza. Según ellos, la propuesta de los radicales era una señal de las aspiraciones “monopolistas” del Estado, el cual, mediante sus escuelas y colegios primarios, pasaría a controlar el aprendizaje de la gran mayoría de los niños. De concretarse lo anterior, sostenían los católicos, el “espíritu irreligioso y sectario” de los radicales se propagaría, ya no sólo entre los secundarios (a través del sistema concéntrico) sino, más peligroso todavía, entre los estudiantes primarios.

La RC consideró que el proyecto de Bannen era, además de “irreligioso en sus consecuencias”, “injusto en su esencia” y “odioso y perjudicial en la práctica”¹⁴⁰. Entre julio y agosto de 1902, salieron a la luz una serie de artículos destinados a contradecir política y filosóficamente al Partido Radical. En opinión de L.R.L. [sic], autor de aquellas publicaciones, el proyecto era injusto “porque es *contrario al derecho natural*, fuente y limitación de las atribuciones del Estado en la sociedad civil”. Siguiendo a Tomás de Aquino, sostenía que la educación era un derecho natural de los hijos, cuyo ejercicio debía descansar en “*la sociedad doméstica*”, es decir, en los

¹³⁷ Baeza, Andrés: “La Dimensión Educacional de la Crisis del Centenario en Chile...”, 2006, p. 49.

¹³⁸ Véase Campos Harriet, Fernando: *Desarrollo Educacional, 1810-1960*, 1960, p. 28.

¹³⁹ RC, número 23, 5 de julio de 1902, p. 520.

¹⁴⁰ *Ibíd.*

padres de familia¹⁴¹. Estos podían elegir cómo y dónde educar a sus hijos, y ningún cuerpo administrativo podía sobrepassar ese derecho.

A su vez, uno de los argumentos utilizados por los radicales para justificar su posición frente a la obligatoriedad de la enseñanza, descansaba en el papel que, supuestamente, cabía al Estado en la extensión del “bien común” en la sociedad civil. Bannen y sus correligionarios creían que la instrucción primaria era “necesaria para el bien común” y que, en consecuencia, los gobiernos podían y debían “imponerla obligatoriamente”¹⁴². Los conservadores, por su parte, también adherían a la teoría del “bien común”, pero no creían que aquél tuviera que regirse por las decisiones unilaterales del Estado, sino por el derecho natural depositado por Dios en los padres de los futuros estudiantes. De ahí que su máxima aspiración fuera frenar “á los mandocillos de departamento, verdaderos sultanes por su arbitrariedad y despotismo”¹⁴³.

En ese sentido, cuando la *RC* declaraba que el proyecto de Bannen era “odioso y perjudicial en la práctica” se refería a que la ley podía conllevar abusos tremendos de parte de la autoridad estatal (gobernadores, subdelegados y visitadores fiscales), la cual obligaría a los padres de más bajos recursos a enviar a sus hijos a una escuela a aprender “una lección de abecé”, mientras aquéllos quedaban abandonados a su suerte en las labores del campo o del taller¹⁴⁴. El “despotismo” del gobierno, entonces, debía combatirse con todas las herramientas, incluso con el sarcasmo y la ficción. Al final del documento que hemos venido citando, encontramos una poesía que, vista desde hoy, es de dulce y agraz sobre la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria y sus “nefastas” consecuencias:

Érase Micho un gato muy hermoso,
Alegre y juguetón como ninguno;
Tan bravo y animoso
Que jamás lo burló ratón alguno.
Era también discreto, inteligente,

¹⁴¹ *Ibíd.* Las cursivas son del original. Las alusiones a Tomás de Aquino son directas: “Santo Tomás con admirable sabiduría y claridad expone los derechos que corresponden á los padres en la formación de sus hijos. ‘Al que produce una cosa, dice, corresponden perfeccionarla. Dios, primer padre y autor de cuanto existe, tiene dominio perfecto y absoluto sobre todo: de Él emana toda autoridad, como principio universal del ser, pero los padres son el principio particular de la existencia de sus hijos, y, después de Dios, les deben á ellos el beneficio de la vida’”, en *ibíd.*, p. 537.

¹⁴² Citado en *ibíd.*, p. 523.

¹⁴³ *Ibíd.*, pp. 525-526.

¹⁴⁴ *Ibíd.*

Sumiso y obediente,
En fin, una lindura;
Y por eso Bertina, que era su ama,
Lo amaba con locura.
Un día ésta leyó que allá en Europa
Cierta curiosa ley, más bien capricho,
Obliga la instrucción á todo bicho,
Y, viendo que es de la gatuna tropa
Dechado fiel su Micho,
Lo coge entre sus brazos y, por fuerza,
Y á pesar que perturba al vecindario,
Lección le empieza á dar de Silabario.
Protesta el pobre Micho,
Con súplicas primero
Y en segunda con uñas y con dientes:
-“No me gusta, no quiero,
Ni nunca hicieron tal mis ascendientes.
No me he domesticado
Para leer y escribir como los hombres;
Y si vivo á tu lado
(De lo cual no te asombres)
Es sólo para hacerte compañía
Y cuidarte la casa noche y día”.
-Así será, respóndele Bertina;
Pero el caso es que aquí yo sola mando:
Tú seguirás la moda peregrina,
Y, sin lugar á excusa dilatoria,
Ni al cómo, dónde, ó cuándo,
Desde hoy quedas sujeto
Á la Instrucción Primaria Obligatoria!
-Y ¿por qué? -Porque sí: ¿me entiendes, Micho?
Conque, callar y obedecer. He dicho.
Venció el gato la horrible repugnancia
Y al estudio se dió con tal constancia,
Que al fin, con su talento y su paciencia,
Fué un pozo gatólico de ciencia.
Las negociaciones mil del ateísmo,
La sin igual razón del socialismo,
El moderno anarquismo,
Todo esto y mucho más aprendió pronto

El estudioso Micho,
Que, según queda dicho,
Pecaba de sagaz, que nó de tonto [...] ¹⁴⁵.

El poema es una prueba fehaciente de lo que pensaba la *RC* respecto de la obligatoriedad de la instrucción primaria. Al controlar el Estado más escuelas que los privados, un número significativo de niños se vería inmerso en el “ateísmo”, el “socialismo” y el “anarquismo” de los educadores estatales, quienes, por lo demás, muchas veces estaban vinculados al Partido Radical ¹⁴⁶. Por ello, no es de extrañar que la *RC* se autoproclamara la voz semi-oficial del Partido Conservador para atacar una y otra vez al “radicalismo” ¹⁴⁷, y que la discusión ideológica estuviera teñida, preferentemente, por las coyunturas políticas que se daban en el Congreso y en la prensa.

Por esta razón, y como decíamos al principio de este apartado, el debate debe ser insertado en la dicotomía libertad de enseñanza-monopolismo estatal y, por consiguiente, en la antítesis laicismo estatal-Iglesia. Ya vimos que los conservadores no querían que se consumara la separación de ambos poderes; más bien exigían que el Estado reafirmara su catolicismo y que las doctrinas contrarias a la religión no tuvieran cabida en las escuelas fiscales. Los artículos de la *RC* parecían señalar que la derrota ante la puesta en práctica del sistema concéntrico en los colegios secundarios era una razón más que poderosa para luchar porque los niños del país recibieran una enseñanza primaria inspirada en los principios del catolicismo.

A la *RC* se le agregaba la *Revista Escuelas Católicas Santo Tomás de Aquino (RECSTA)*, cuyos redactores pedían que el Estado no se inmiscuyera en la enseñanza de los más de tres mil niños que acudían a sus escuelas ¹⁴⁸. Es cierto que en su cruzada recibían la subvención del erario;

¹⁴⁵ *Ibíd.*, pp. 565-566.

¹⁴⁶ El propio Bannen había fundado la SIP de Concepción en 1883 y tenía vínculos directos con la SIP de Santiago, en Armando de Ramón, Santiago, 1999, tomo I, p. 135.

¹⁴⁷ El 19 de julio de 1902, la *RC*, número 24, p. 579, anotaba: “¡Ojalá el único móvil de los factores de esta ley fuera el ardiente deseo de ilustrar á nuestro pueblo, difundiendo cada vez más las luces del saber! Santo y laudable pensamiento sería indudablemente. Pero por desgracia la más triste experiencia confirma la verdad de nuestro aserto. Lo que actualmente pasa en la mayor parte de los Colegios y Escuelas fiscales de los cuales se ha apoderado el radicalismo, convertidos en centros de la más abierta y descarada propaganda antirreligiosa, arrebatan la fe, el más precioso de los dones del Altísimo, de los inocentes corazones de la juventud que tiene la desgracia de caer en esos establecimientos que se titula de educación... ¿no es la más elocuente confirmación práctica del inmenso mal que lamentamos?”.

¹⁴⁸ Véase *RECSTA*, año I, número 3, 1 de agosto de 1902, p. 75.

sin embargo, eso no implicaba que tuvieran que depender de los organismos fiscales, menos aún si éstos despotricaban contra la educación impartida por el cristianismo. En una extensa editorial del 1° de octubre de 1902 se lee:

La instrucción obligatoria nos provoca á una lucha de desigualdad irritante, hiere la libertad individual y ciega una de las inclinaciones más nobles del espíritu humano, como es la de dedicarse á la educación de la niñez. Creemos que no andamos desacertados al decir que la instrucción obligatoria *de hecho* no será sino *instrucción oficial obligatoria*. [...] El malhadado proyecto presenta [...] [un] aspecto que lo hace extremadamente odioso; y es la mala y desmoralizadora educación que da el Estado. [...] Para nadie es misterio lo que sucede ordinariamente en las escuelas fiscales. Revueltos allí niños de toda índole y carácter; con escasa ó ninguna vigilancia de los superiores, son las tales escuelas la mejor preparación para que el niño pierda la inocencia y adquiera hábitos detestables. [...] Si á esto se agrega que muchos maestros no son espejo de buenas costumbres y rectitud de conciencia, se comprenderá por qué de las escuelas públicas salen tantos alumnos, que son un verdadero peligro social. Si la escuela no es atendida como se debe, se trueca en foco de maldad; si el maestro no predica con el ejemplo, no comprende su delicada misión y se torna en corruptor de la niñez. ¿No es cruel que se obligue á los padres á entregar sus pequeñuelos en manos de tales educadores? Tal ausencia de moralidad en las escuelas públicas, es consecuencia inmediata de la falta de religión. Es absurdo, es ridículo, procurar introducir buenas costumbres entre los niños, si no hay *base religiosa*. [...] Y que el espíritu que informa la instrucción oficial *no es religioso*, se manifiesta en el hecho de que los párrocos no tienen ninguna ingerencia en las escuelas públicas; la clase de catecismo es casi de pura fórmula. Tienen, pues, razón los radicales para batir palmas en honor del proyecto presentado por el senador señor Bannen; con el cual el radicalismo procura abrirse anchísimo horizonte de futura grandeza¹⁴⁹.

El objetivo de la *RECSTA* era impugnar al Estado docente y detener en alguna medida el paso avasallador del laicismo. En su pensar, la educación impartida por sus escuelas demostraba que no “eran enemigos de la ilustración del pueblo”, y que sus ataques contra “la instrucción obligato-

¹⁴⁹ *RECSTA*, año I, número 4, 1 de octubre de 1902, pp. 106-109. Las cursivas son del original.

ria, no ha sido por ser instrucción, sino por ser obligatoria”¹⁵⁰, es decir, estatal.

Las opiniones de la *RC* y de la *RECSTA* dieron resultados más o menos inmediatos, ya que, después de 1902, el debate bajó en intensidad, y no fue sino hasta siete años después que la idea de hacer obligatoria la instrucción primaria volvió a la palestra. Esta vez, el encargado de formular el nuevo proyecto fue el radical Enrique Oyarzún, cuyo propósito era reducir el porcentaje de la población que “aún se encontraba sumada en el alfabetismo”¹⁵¹, que alcanzaba el 60%. Aprovechando que el Centenario se avecinaba, diputados de la Alianza Liberal pusieron en tabla la discusión del proyecto el 2 de junio de 1910, día en el cual Manuel Rivas Vicuña, miembro del Partido Liberal, solicitó que la Ley se discutiera en sesiones ordinarias y extraordinarias. Con ello, pensaba Rivas Vicuña, el debate podría tomar un curso dinámico y la sanción del proyecto se concretaría en un tiempo razonable.

Sin embargo, el Partido Conservador no estaba dispuesto a que esto sucediera. Concedores de la lentitud del sistema parlamentario, conservadores como Alfredo Barros Errázuriz lograron copar las sesiones ordinarias de la Cámara de Diputados y reiterar una y otra vez su posición frente al proyecto de la Alianza. Barros Errázuriz explicó que su Partido estaba a favor de que todos los niños chilenos recibieran educación, pero eso no quería decir que aceptara “la obligación que se quiere imponer a los padres de familia para que envíen a sus hijos a determinados colejos fiscales”¹⁵². De una u otra forma, Barros Errázuriz pensaba que en los planes de Oyarzún se encontraba el “objeto soterrado de homogeneizar las conciencias de los niños en función de una educación laica y que estableciera sus propias verdades como parte del programa de estudios”¹⁵³.

Y lo cierto es que Barros Errázuriz no estaba errado en su diagnóstico. Malaquías Concha, diputado del Partido Demócrata y gran impulsor del “Proyecto Oyarzún”, defendía que esta ley impulsara una educación laica y neutra, y que se abstuviera de imprimir “a los alumnos una tendencia religiosa determinada”¹⁵⁴. En este proyecto descansaba, entonces, la antigua aspiración de radicales y liberales de secularizar totalmente los espacios públicos del país, y avanzar, aunque sólo fuera en alguna medida, en la

¹⁵⁰ *RECSTA*, año I, número 5, 1 de diciembre de 1902, p. 141.

¹⁵¹ Nuestro análisis sobre el “Proyecto Oyarzún” está basado en la interpretación de Baeza, Andrés: “La Dimensión Educacional de la Crisis del Centenario en Chile...”, 2006, pp. 90-114.

¹⁵² Citado en *ibídem*, p. 93.

¹⁵³ *Ibídem*.

¹⁵⁴ Citado en *ibídem*, p. 94.

concreción de la separación Iglesia-Estado. Según los aliancistas, de ese modo iría tomando cuerpo un nuevo tipo de sociedad, ya no subordinada a dogmas religiosos, sino a preceptos “modernizadores” inspirados en el progreso material e industrial que podía producir la masificación de la escolaridad¹⁵⁵. Promover una demanda estudiantil orientada a la industria y equilibrarla con la cada vez más elevada oferta de escuelas y colegios, parecía ser la consigna de la Alianza Liberal¹⁵⁶.

El debate se extendió por los meses de junio y julio de 1910. Los conservadores lograron dilatar la cuestión, hasta el punto que incluso algunos de los correligionarios de Barros Errázuriz estuvieron dispuestos a “buscar una alternativa para evitar una prolongación excesiva de esta materia y profundizar las odiosidades”¹⁵⁷. Ese fue el caso de Guillermo Subercaseaux, quien incentivó a los diputados Alejandro Huneeus y Abraham Ovalle a “gestionar con los grupos liberales la modificación de ciertos puntos y procurar llegar á un acuerdo sobre la materia”¹⁵⁸. Al igual como sucedería con el sistema concéntrico pocos años después, una corriente más proclive al consenso se abrió paso en las filas del Partido Conservador.

El 10 de julio de 1910 se publicó en *El Mercurio de Valparaíso* un proyecto de transacción elaborado por Huneeus. Su objetivo era “armonizar algunas de las disposiciones más controversiales para los conservadores, de manera tal de dejar a todos los sectores políticos conformes”¹⁵⁹. Así, por ejemplo, Huneeus establecía que los niños que vivieran alejados de las escuelas públicas no estarían obligados a acudir a las aulas fiscales a recibir

¹⁵⁵ Véase ibídem, pp. 98-99.

¹⁵⁶ Como dicen María Loreto Egaña y Mario Monsalve, la oferta educacional siempre sobrepasó a la demanda estudiantil. Analizando los planes educacionales de Domingo Faustino Sarmiento, uno de los grandes reformadores de la educación chilena de mediados del siglo XIX, llegan a la siguiente conclusión: “Sarmiento lo que planteaba era una estrategia civilizadora en lo sustancial, en cuya base él ubicaba la instrucción como el instrumento que haría posible con posteridad, cuando se introduzcan ‘los medios mecánicos’, que éstos puedan ser operables por sujetos ya calificados. Esta secuencia pasará a ser la lógica dominante con la que se dirigirá posteriormente el desarrollo de las políticas de escolarización del país, que se puede sintetizar en que la oferta educativa se hace prevalecer e incrementar independiente de la demanda de mano de obra calificada que requiere el sector productivo, dando lugar a una situación de permanente desequilibrio. Esto permite afirmar que por esta causa, en el desenvolvimiento de la educación nacional, la demanda siempre ha quedado por debajo de la oferta”, en Egaña, María Loreto y Mario Monsalve: “Civilizar y Moralizar en la Escuela Primaria Popular”, 2006, p. 122.

¹⁵⁷ Baeza, Andrés: “La Dimensión Educacional de la Crisis del Centenario en Chile...”, 2006, pp. 99-100.

¹⁵⁸ Citado en ibídem, p. 100.

¹⁵⁹ Ibídem, p. 102.

la instrucción primaria, y que aquélla podría difundirse en sus casas o en establecimientos privados. “Con esto —dice Andrés Baeza— se buscaba salvaguardar el derecho que tenían los padres de elegir la educación para su[s] hijo[s]”, además de fomentar “el ideal expansivo de la instrucción primaria”¹⁶⁰. Por primera vez, la libertad de enseñanza y la difusión de las primeras letras tenían cabida al mismo tiempo en un proyecto de esta naturaleza.

A pesar de que las ideas de Huneeus pasaron desapercibidas incluso entre los propios conservadores, el espíritu transaccional fue el que finalmente imperó cuando, a fines de julio de 1910, llegó el momento de tomar una decisión sobre el tema. No obstante, en este caso la posición conciliadora provino de los propios diputados del Partido Liberal, quienes, en una decisión audaz pero pragmática, “propusieron una salida intermedia que buscara concretar un proyecto basado en los consensos que unían a ambos sectores más que acentuar los disensos”¹⁶¹. Arturo Alessandri, uno de estos diputados, cerró el debate en torno al Proyecto Oyarzún señalando que “leyes tan trascendentales deben ser resultante de todas las opiniones, todos la cumplirán si cuentan con la benevolencia i aceptación del primero i último habitante de la república”¹⁶². De esta manera, se frustró otra vez la tramitación de una ley de instrucción primaria obligatoria.

La oposición de los conservadores evidenció lo difícil que podía llegar a ser la puesta en práctica de un proyecto específico si no se contaba con suficientes votos en el Congreso. Quizás por esta razón es que el debate volvió a desaparecer hasta 1917, fecha en que nuevamente los radicales plantearon la posibilidad de hacer obligatoria la educación primaria. Sin embargo, en esta ocasión los radicales no estaban solos en su lucha, sino que contaban con el apoyo irrestricto de los liberales e, incluso, de algunos miembros del Partido Conservador. ¿Qué había sucedido? ¿Por qué un grupo pequeño pero importante de católicos estaba dispuesto, ahora, a aprobar esta conflictiva ley?

El cambio de los conservadores tiene dos explicaciones. En primer lugar, el ascenso de una nueva generación de líderes permitió ampliar los horizontes y bajar en alguna medida el doctrinarismo de los primeros años. Esto quedó de manifiesto en las transacciones cerradas por algunos sectores de la Iglesia después de 1910 en determinadas áreas del acontecer nacional. En segundo lugar, y como incentivo a lo anterior, la lentitud histórica

¹⁶⁰ *Ibidem*.

¹⁶¹ Baeza, Andrés: “La Dimensión Educacional de la Crisis del Centenario en Chile...”, 2006, p. 111.

¹⁶² Citado en *ibidem*.

del parlamentarismo chileno terminó por agotar a muchos de los políticos de la Alianza Liberal, quienes vieron en el consenso la posibilidad de aprobar los proyectos de ley que continuaban reposando alestargados en el Congreso. Fue esta combinación de elementos la que abrió las puertas a que la instrucción primaria obligatoria volviera a discutirse, y ya no desde polos tan opuestos.

Los propiciadores del nuevo proyecto fueron, además de los radicales, el liberal Manuel Rivas Vicuña, arriba mencionado, y los conservadores Rafael Gumucio y Tomás Menchaca. A pesar de provenir de mundos distintos, estos tres políticos fueron capaces de olvidar sus rencillas ideológicas y construir una solución que dejara satisfechos a todo el espectro. El punto más controversial continuaba siendo el referente a la obligatoriedad, ya que, según los conservadores, ella daba paso a que en las escuelas primarias se implementara “como obligatoria la enseñanza *laica*”¹⁶³. Por ello, el gran objetivo de Gumucio y Menchaca fue conseguir que Rivas Vicuña los acompañara en una modificación al proyecto de los radicales, en la que se garantizaba que el catolicismo no sería expulsado de las aulas fiscales. Luego de una negociación encabezada por el propio Rivas Vicuña y por el ministro del interior del presidente Juan Luis Sanfuentes, Ismael Tocornal, los liberales aceptaron la propuesta de los conservadores, y la ley fue votada favorablemente por la Cámara ese mismo año de 1917¹⁶⁴.

La negociación en el Senado duró otros dos años. Con el fin de acelerar la tramitación, en 1918 los profesores organizaron un Comité Central Pro Instrucción Primaria Obligatoria¹⁶⁵. Su creación fue una complementación del libro que publicara Darío Salas en 1917, *El Problema Nacional. Bases para la Reconstrucción de Nuestro Sistema Escolar Primario*, cuyas páginas se convertirían en el gran soporte intelectual del proyecto aprobado por los diputados. Del mismo modo, no deja de ser interesante que la RC se haya sumado a estas iniciativas, aunque siempre desde su punto de vista. En un artículo del 2 de agosto de 1919, el presbítero Francisco J. Cavada se mostraba confiado en que la ley sería aprobada por el Senado y que la ciudadanía podría contar con una instrucción primaria obligatoria que no fuera necesariamente laica:

¹⁶³ RC, número 432, Santiago, 2 de agosto de 1919, p. 172.

¹⁶⁴ Véase Rivas Vicuña, Manuel: *Historia Política y Parlamentaria de Chile*, 1964, tomo II, pp. 44-46 y Blanco Viel, Óscar: “Ley de Instrucción Primaria Obligatoria”, 1921, pp. 28-30.

¹⁶⁵ Véase Soto Sepúlveda, Maximiliano: “Políticas Educativas en Chile durante el Siglo XX”, 2004, p. 4.

Parece, pues, que la elección no puede ser dudosa, y que el elemento más sano y moderado del país, aun dentro del Liberalismo doctrinario, nos acompañará en esta cruzada que se inicia en el país y se decidirá en el Senado en pro de la enseñanza obligatoria, pero nó laica¹⁶⁶.

Finalmente, en septiembre de 1919 los senadores aprobaron la ley, no sin antes introducir un par de modificaciones a lo que la Cámara Baja había sancionado en 1917¹⁶⁷. Se publicó en el *Diario Oficial* de 26 de agosto de 1920 con el número 3.654, lleva la firma del presidente Sanfuentes¹⁶⁸ y en su versión original contiene ocho títulos. En ellos, se establece que la obligatoriedad escolar duraría cuatro años, es decir, de los 7 a los 13¹⁶⁹, y que, entre otras cosas, los niños debían aprender lectura, escritura, geografía, idioma patrio y doctrina cristiana¹⁷⁰. Por otro lado, el título III clasifica las obligaciones de las escuelas particulares y regula, por última vez en el periodo de nuestro estudio, los criterios a los que debían atenerse los agentes estatales y los sostenedores privados en materia de subvenciones.

En cuanto a las obligaciones, es importante destacar que el artículo 38 mandaba a que los dueños de propiedades agrícolas avaluadas en más de “quinientos pesos, con una extensión no menor de dos mil hectáreas cuadradas, con una población escolar mayor de veinte alumnos” mantuvieran, “por su cuenta, una escuela elemental”. De igual forma, el precepto 40, sostenía que “toda empresa industrial, minera, salitrera, boratera, fábricas, etc., en cuyos establecimientos se ocupen más de doscientos obreros i que tenga una población escolar de veinte alumnos, a lo menos, estará obligada a fundar i sostener una escuela elemental”. Por mucho que, en nuestro tiempo, esa imposición pueda ser considerada atentatoria contra la propiedad privada, en el contexto de esos años debe ser comprendida como un elemento más de la confianza depositada por el Estado en los particulares al

¹⁶⁶ RC, número 432, Santiago, 2 de agosto de 1919, p. 180.

¹⁶⁷ Véanse las sesiones ordinarias y extraordinarias de la Cámara de Diputados, entre el 12 de noviembre y el 15 de diciembre de 1919, en *Boletín de las Sesiones Ordinarias y Extraordinarias de la Cámara de Diputados*.

¹⁶⁸ El interés de Sanfuentes por acelerar la tramitación del proyecto de ley quedó de manifiesto, entre otros documentos, en su Mensaje Presidencial del 1º de junio de 1919. Véase Juan Luis Sanfuentes, *Mensaje Leído por S.E. el Presidente de la República en la Apertura de las Sesiones Ordinarias del Congreso Nacional*, 1919, p. 15.

¹⁶⁹ Véase Beyer, Harald: “Entre la Autonomía y la Intervención: Las Reformas de la Educación en Chile”, 2001, p. 650.

¹⁷⁰ Véase el artículo 16 de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, en www.memoriachilena.cl

momento de fundar y sostener escuelas, sobre todo si ellas debían ser “mantenidas” por los dueños de las propiedades.

Algo parecido podemos decir de las subvenciones. Los artículos 42 a 45 identifican quiénes podían recibir la ayuda estatal y cuáles eran las condiciones a las que debían atenerse. Las escuelas municipales que no tuvieran “rentas suficientes” y los propietarios agrícolas e industriales obligados a sostener un establecimiento en su propiedad, podrían contar con “una subvención anual hasta de veinticinco pesos por alumnos de asistencia media”, siempre y cuando el Consejo de Educación Primaria lo considerara pertinente. Los demás centros particulares tendrían derecho al mismo auxilio si cumplían cinco condiciones: que fueran gratuitas; que impartieran “como mínimo la enseñanza que percibe el artículo 16” (aunque la enseñanza de la doctrina cristiana no sería requisito); que funcionaran en un lugar “higiénico”; que tuvieran una asistencia media de 35 alumnos en los distritos rurales; y que funcionaran, “por lo menos, cuatro horas diarias durante ciento ochenta días en el año”¹⁷¹. Es decir, en esta ley, las subvenciones cubrían a la oferta educacional (a través de una cierta cantidad de dinero por alumnos), y la gratuidad apoyaba decididamente a la demanda estudiantil.

6. Consideraciones Finales

A lo largo de estas páginas hemos visto aspectos importantes de la relación entre el Estado y los particulares en la educación primaria y secundaria, entre los años 1888-1920. Nuestro principal objetivo ha sido reconstruir los espacios —públicos y privados— en que se relacionaban los diferentes actores de la enseñanza nacional y, con ello, confirmar que el origen del vínculo entre ambos sectores es anterior a lo que comúnmente se cree. Es cierto que el poder estatal era bastante hegemónico en muchas de las áreas analizadas. Sin embargo, también es efectivo que los privados jugaban un papel de relevancia en el mercado escolar; no sólo en el sostenimiento de escuelas y colegios, sino también en la discusión ideológica llevada a cabo en la prensa y en el Congreso Nacional.

Esas dos fuentes corroboran que el gran causante de las diferencias entre los particulares católicos y los agentes estatales era la relación Iglesia-Estado y sus posiciones antagónicas ante el avance de la laicización de la educación. Ahora bien, ¿eliminó aquel antagonismo cualquier posibilidad de

¹⁷¹ Toda la información correspondiente al Título III de la Ley puede encontrarse en *ibidem*, pero también en *RIP*, año XL, número 7 y 8, Santiago, septiembre y octubre de 1920, pp. 444-447.

negociación? Como vimos, en ciertas ocasiones el pragmatismo podía ser más fuerte que las posturas ideológicas extremas, ya fuera en materia curricular, legislativa o económica, y que, por lo tanto, las doctrinas —como el liberalismo— podían ser instrumentales, esto es, coyunturales y conciliadoras.

Con todo, no cabe duda que la lucha protagonizada por radicales, liberales y conservadores en esas décadas fue la antesala de más de alguna de las reformas educacionales de la segunda mitad del siglo XX. En ese sentido, no debe extrañar que un gobierno católico como el de Eduardo Frei Montalva pusiera término a la “examinación oficial”, como tampoco que la influencia de los políticos decimonónicos —en su vertiente estatista o religiosa— se proyectara sobre más de algún educador, economista o político desde 1970 hasta la fecha.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, Benedict: *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el Origen y la Difusión del Nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Baeza, Andrés: “La Dimensión Educacional de la Crisis del Centenario en Chile. Modernización, Nacionalismo y Reforma”. Tesis de Licenciatura para optar al grado de Licenciado en Historia en la Universidad Católica de Chile, 2006. Inédita.
- “La Muerte de José Manuel Balmaceda. ...*El Sacrificio Es lo Único que Queda al Honor del Caballero*”. En varios autores, *XIX. Historias del Siglo XIX Chileno*. Santiago: Ediciones B, 2006.
- Barros Arana, Diego: *Historia General de Chile*, tomo XV. Santiago: Editorial Universitaria, DIBAM, 2005.
- *Un Decenio de la Historia de Chile, (1841-1851)*, tomo I. Santiago: Ediciones del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 2003.
- Beyer, Harald: “Entre la Autonomía y la Intervención: Las Reformas de la Educación en Chile”. En Felipe Larraín y Rodrigo Vergara (editores), *La Transformación Económica de Chile*. Santiago: Centro de Estudios Públicos, 2001.
- Blanco Viel, Óscar: “La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria”. En *Memoria de Prueba para optar al grado de Licenciado en la Facultad de Leyes y Ciencias Políticas de la Universidad de Chile*. Santiago: Imprenta Cervantes, 1921.
- Boletín de las Sesiones Ordinarias y Extraordinarias de la Cámara de Diputados*. Santiago: 1919.
- Boletín de Leyes y Decretos del Gobierno (BLGG)*. Libros XXX, XXI y LXX.
- Braun, Matías, et al.: “Economía Chilena, 1810-1995: Estadísticas Históricas”. En Documento de Trabajo, Número 187, Pontificia Universidad Católica de Chile, Instituto de Economía, Santiago, 2000.
- Campos Harriet, Fernando: *Desarrollo Educacional, 1810-1960*. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1960.

- Cariola, Carmen y Osvaldo Sunkel: *Un Siglo de Historia Económica en Chile, 1830-1930*. Santiago: Editorial Universitaria, 1991.
- Censo General de la República de Chile de 1907*. En www.memoriachilena.cl
- Cifuentes, Abdón: *Memorias*, tomo I. Santiago: Editorial Nascimento, 1936.
- Collier, Simon: *Chile: La Construcción de una República, 1830-1865. Política e Ideas*. Santiago: Ediciones Universidad Católica, 2005.
- *Chile: The Making of a Republic, 1830-1865. Politics and Ideas*. United States of America: Cambridge University Press, 2003.
- Constitución Política de Chile de 1833*. En www.memoriachilena.cl.
- Cruz, Nicolás: *El Surgimiento de la Educación Secundaria Pública en Chile. 1843-1876 (El Plan de Estudios Humanista)*. Santiago: DIBAM, 2002.
- De Ramón, Armando: *Biografías de Chilenos, 1876-1973*, tomo I. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 1999.
- Egaña, María Loreto y Mario Monsalve: “Civilizar y Moralizar en la Escuela Primaria Popular”. En Rafael Sagredo y Cristián Gazmuri (editores), *Historia de la Vida Privada en Chile*, volumen II. Santiago: Editorial Taurus, 2006.
- Jaksic, Iván: *Academic Rebels in Chile. The Role of Philosophy in Higher Education and Politics*. United States of America: State University of New York Press, 1989.
- *Andrés Bello: La Pasión por el Orden*. Santiago: Editorial Universitaria, 2001.
- Labarca, Amanda: *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago: 1953.
- La Revista Católica (RC)*. Santiago, años 1892-1920.
- La Revista Pedagógica (RP)*. Santiago, años 1909-1910.
- Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920. En www.memoriachilena.cl
- Leyes de Presupuestos de los Gastos Generales de la Administración Pública de Chile. Años 1890-1920. Santiago: Imprenta Nacional.
- Moscoso, Pablo: “La Cuestión del Sacristán: Historia en Diez Actos”. En varios autores, *XIX, Historias del Siglo XIX Chileno*. Santiago: Ediciones B, 2006.
- Pérez Rosales, Vicente: *Recuerdos del Pasado*. Santiago: Ediciones B, 2006.
- Revista de la Asociación de Educación Nacional (RAEN)*. Santiago, años 1905-1907.
- Revista de Escuelas Católicas Santo Tomás de Aquino (RECSTA)*. Varios números, 1902.
- Revista de Instrucción Primaria (RIP)*. Años 1899-1920.
- Rivas Vicuña, Manuel: *Historia Política y Parlamentaria de Chile*, tomo II. Santiago: Ediciones de la Biblioteca Nacional, 1964.
- Sanfuentes, Juan Luis: *Mensaje leído por S.E. el Presidente de la República en la apertura de las Sesiones Ordinarias del Congreso Nacional*. Santiago: Imprenta Fiscal de la Penitenciaría de Santiago, 1919.
- Serrano, Sol: “De Escuelas Indígenas sin Pueblos a Pueblos sin Escuelas Indígenas: La Educación en la Araucanía en el siglo XIX”. En *Historia*, número 29, Santiago, 1995-1996.
- *Universidad y Nación. Chile en el Siglo XIX*. Santiago: Editorial Universitaria, 1993.
- Soto Sepúlveda, Maximiliano: “Políticas Educativas en Chile durante el siglo XX”. En *Revista Mad*, número 10, Santiago, mayo de 2004.
- Vial, Gonzalo: *Historia de Chile (1891-1973)*, volumen I, tomo I. Editorial Santillana, Santiago, 1981. □

PROBLEMAS DE EQUIDAD ASOCIADOS CON EL CAMBIO DE LAS PRUEBAS DE ADMISIÓN UNIVERSITARIA EN CHILE¹

Mladen Koljatic M. y Mónica Silva R.

En este trabajo se examina el proceso de reemplazo de la PAA por la PSU, advirtiéndose que esta última fue elaborada en un período demasiado breve para su debido desarrollo y validación. Por otro lado, la evidencia indica que, contrariamente a lo planteado por quienes promovían su implantación, las nuevas pruebas no se han traducido en mayor equidad en el ingreso a la universidad. Ello se explicaría porque los estudiantes provenientes de los sectores más desventajados no han contado con la preparación necesaria para responder a los mayores niveles de dificultad de las nuevas pruebas de admisión.

MLADEN KOLJATIC. Ingeniero comercial de la Universidad Católica de Chile, MBA de la University of Michigan y doctor en educación (Ed.D.), con mención en educación superior, de Indiana University. Es profesor titular de la Escuela de Administración de la P. Universidad Católica de Chile.

MÓNICA SILVA. Psicóloga de la P. Universidad Católica de Chile, Master of Science y Ph.D., con mención en psicología de la educación, de Indiana University. Es investigadora de la Escuela de Administración de la P. Universidad Católica de Chile.

¹ El presente trabajo es una adaptación y actualización del artículo “Equity Issues Associated with the Change of College Admission Tests in Chile” (2006), publicado en *Equal Opportunities International*, volumen 25, N° 7, pp. 544-567. Una versión previa fue presentada en el National Council for Measurement in Education Conference en 2003.

Las naciones en desarrollo que emplean pruebas nacionales en sus procesos de admisión a la universidad tienen que ser particularmente rigurosas en su validación por las serias consecuencias asociadas a sus resultados tanto a nivel individual como de la sociedad en su conjunto. Mientras que en los países desarrollados una persona con educación universitaria gana aproximadamente 1,8 veces lo que gana una persona con estudios de educación básica, en Chile esa relación es de 5,5 veces (Beyer, 2000). Por su importancia en la movilidad social, un sistema bien planificado y justo de admisión a la universidad constituye en esencia un bien público, en la medida que otorga igualdad de oportunidades a todos los miembros de la sociedad (Heyneman, 2003).

En los países desarrollados, como por ejemplo en los Estados Unidos, se han establecido estándares para la elaboración de estas pruebas. Con ellos se busca garantizar que estén bien construidas y así proteger los derechos de todos quienes pudiesen verse afectados por ellas (American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA] y National Council on Measurement in Education [NCME], 1999). Sin embargo, en las naciones en desarrollo se presta menos atención a estos temas y a las consecuencias de las pruebas, no existiendo normas explícitas que fomenten las buenas prácticas (Chakwera, Khembo y Sireci, 2004).

El propósito de este trabajo es documentar el proceso de cambio de las pruebas de admisión en nuestro país, centrando la atención en temas de equidad, particularmente en las consecuencias que el abrupto cambio tuvo para los postulantes, especialmente para aquellos provenientes de colegios municipalizados. Del estudio se desprenden lecciones que pueden ser útiles para quienes están encargados de formular políticas públicas en pro de la equidad, en lo que atañe a la necesidad de cumplir con rigurosos estándares de evaluación para el diseño e implementación de pruebas de altas consecuencias.

1. Enfoque de la investigación

El proceso de cambio en las pruebas nacionales de admisión en Chile se aborda en estas páginas como un estudio de casos, aplicándose un enfoque cualitativo (Merriam, 1998). El estudio se basa, principalmente, en información de los medios de comunicación, datos de archivos y entrevistas con algunos de los participantes en el proceso. El período comprendido

en este estudio se extiende desde diciembre de 1999 hasta enero del 2007, y cubre los antecedentes de los cambios, la controversia pública que rodeó el proceso y las consecuencias de la aplicación prematura de las nuevas pruebas.

En la elaboración del trabajo hemos contado con una ventaja que a la vez es una limitante. La ventaja consiste en disponer —por nuestra participación, aunque periférica, en el debate sobre la modificación de las pruebas de ingreso a la educación superior— de una óptica privilegiada de los procesos y relaciones entre los actores y los eventos que describimos, los que pudiesen no ser fácilmente captados por un observador externo y desconectado del proceso. La limitación es el riesgo de un compromiso emocional que pueda sesgar la discusión de los temas. Con el objeto de validar los juicios e interpretaciones de los datos y eventos que acá se detallan, hemos hecho un esfuerzo por minimizar la posibilidad de ese sesgo a través de extensas consultas y comunicaciones con expertos locales y extranjeros que no participaron directamente en la controversia.

2. El contexto de la admisión universitaria en Chile

2.1. El proceso de admisión universitaria centralizado

Desde mediados de los años sesenta, Chile tuvo un sistema centralizado de admisión a las universidades tradicionales. A los postulantes se les ponderaba el promedio de notas de la educación media y sus puntajes en pruebas estandarizadas de selección múltiple de matemáticas y verbal (Prueba de Aptitud Académica, en adelante PAA). Éstas habían sido construidas tomando como modelo a las pruebas de ingreso a la universidad SAT utilizadas en EE.UU.

La PAA examinaba sólo contenidos básicos cubiertos durante los dos primeros años de enseñanza media. Unas pocas de las más prestigiosas carreras requerían a sus postulantes rendir pruebas adicionales (Pruebas de Conocimientos Específicos, en adelante PCE) similares a los exámenes de asignaturas SAT-II. Las PCE eran pruebas estandarizadas de selección múltiple que examinaban contenidos avanzados en matemáticas, ciencias y ciencias sociales.

La PAA y las PCE eran administradas una vez al año por el Departamento de Medición y Registros Educativos (DEMRE), un centro que operaba al interior de la universidad pública más grande del país, la Universidad de Chile. EL DEMRE desarrollaba las pruebas de admisión, las administraba y asignaba los puntajes, los cuales sólo eran válidos para el año en

que el postulante rendía las pruebas. El DEMRE también procesaba las postulaciones para todas las carreras ofrecidas por las universidades financiadas con fondos públicos. La Universidad de Chile cobraba a los postulantes una tarifa por el servicio.

En las tres décadas de funcionamiento del sistema se realizaron pocos estudios destinados a evaluar las propiedades psicométricas de las pruebas. El último informe técnico del sistema global, publicado en 1990, indicaba que la batería de pruebas de admisión mostraba una confiabilidad de 0,90 para las PAA de matemáticas y verbal, y confiabilidades un tanto más bajas para las PCE. La capacidad predictiva de los puntajes estaba en el rango de otras pruebas de admisión internacionales (Díaz, Himmel y Maltes, 1990).

2.2. La reforma educacional de los 90 y la decisión de cambiar las pruebas de admisión

A fines de los 90, se estaba implementando en Chile una vasta reforma educacional cuyo propósito era, entre otros, mejorar la calidad y la equidad de la enseñanza secundaria (Brunner, 2005). Financiada mediante un préstamo del Banco Mundial, la reforma a la educación media fue liderada y diseñada por investigadores de elite que habían sido entrenados en prestigiosas universidades europeas y americanas. Entre sus medidas clave figuraban cambios obligatorios en el currículum y la extensión de la jornada escolar, ya que la significativa ampliación de los contenidos mínimos a enseñar hacía necesario aumentar el tiempo de clases. Según informe del Banco Mundial (The World Bank, “Implementation Completion Report...”, 2001), se esperaba que para el año 2003 los colegios municipales públicos y el sistema privado subsidiado estarían funcionando en jornada completa.

En un principio, el gobierno enfrentó dificultades en la obtención de apoyo político para la reforma debido a la falta de una estrategia comunicacional y a la limitada participación y consulta de actores claves. Señalaba al respecto un observador externo, “la iniciativa... tomó a la mayoría de la gente por sorpresa, gatillando muchas reacciones [adversas]” (Delannoy, 2000, p. 25). Posteriormente, luego de las turbulencias iniciales, el nuevo marco curricular para la educación secundaria fue aprobado y el Ministerio de Educación debía evaluar los resultados de la reforma, conforme a lo establecido en la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) de 1990: “[C]orresponderá al Ministerio de Educación diseñar los instrumentos que permitan el establecimiento de un sistema para la evaluación periódica,

tanto de la enseñanza básica como de la media, del cumplimiento de los objetivos mínimos de esos niveles [para lo cual se tendrán que] efectuar pruebas de evaluación, a lo menos, al término de la educación básica y de la educación media”.

En los primeros meses del año 2000, y no habiéndose aún diseñado los instrumentos de evaluación contemplados en la LOCE, el Ministerio de Educación convocó a una Comisión —compuesta por funcionarios del Ministerio, académicos de universidades y educadores— para evaluar las pruebas de admisión a la universidad. En noviembre del mismo año, en informe interno entregado en consulta a la ministra de Educación, la Comisión ministerial recomienda sustituir la batería de pruebas en uso (PAA y PCE) por un nuevo conjunto de pruebas que servirían el doble propósito de seleccionar estudiantes para la educación superior y evaluar el nuevo currículum de enseñanza secundaria. Textualmente, el informe señalaba: “Se hace necesario un giro fundamental respecto a la visión sobre las funciones de las pruebas de admisión: las pruebas no pueden ser más consideradas como un problema solo de la educación superior. Tienen una doble función: de selección y evaluación formativa de la EM [enseñanza media]... la doble función que debieran adquirir las nuevas pruebas orienta y vertebra el conjunto de proposiciones de cambio de la Comisión” (p. 42). Asimismo, el informe sugería que en la elaboración de las pruebas participara activamente el Ministerio de Educación y su Unidad de Currículum y Evaluación, dado que una de las funciones de dicha unidad consiste en “llevar un seguimiento sistemático de la implementación del currículum en las salas de clases... [y recoger] evidencia también sistemática sobre las diferencias entre currículum prescrito y currículum implementado en las diversas realidades institucionales de la educación media del país” (Comisión Nuevo Currículum, “Informe...”, 2000, p. 47).

A continuación, en el mismo mes de noviembre de 2000, el Ministerio de Educación informa al Consejo de Rectores —entidad compuesta por los rectores de las universidades financiadas con fondos públicos y presidida por el/la ministro de Educación— sobre los cambios recomendados en las pruebas de admisión (“Consejo de Rectores Decide”, *La Segunda*, 2000, noviembre 24). El proyecto para la elaboración de las nuevas pruebas, denominadas Sistema de Ingreso a la Educación Superior (en adelante, SIES), se financiaría con dineros públicos a través del Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF). El SIES sería dirigido por dos académicos de las principales universidades chilenas, uno de los cuales había sido miembro de la comisión del Ministerio que había propuesto el cambio del sistema de admisión.

El Consejo de Rectores accede al cambio en la batería de admisión a la universidad, y, en octubre del 2001, funcionarios del Banco Mundial que supervisaban el préstamo para la reforma de la educación secundaria comunicaban en un informe interno que las pruebas para el ingreso al sistema universitario estaban siendo revisadas por el Ministerio de Educación con la colaboración del Consejo de Rectores. El informe del Banco Mundial señalaba incluso que las nuevas pruebas de admisión podrían transformarse, con el tiempo, en exámenes de salida de la educación media, sirviendo así como mecanismo para garantizar la sostenibilidad de la reforma y la evaluación de sus resultados (The World Bank, “Implementation Completion Report...”, 2001).

3. Las nuevas pruebas: Proyecto SIES

La nueva batería de admisión SIES —a ser desarrollada en el curso de dos años— consistía en cuatro pruebas de selección múltiple: matemáticas, lenguaje, ciencia (cubriendo biología, física y química) y ciencias sociales. A los postulantes a cualquiera de las universidades del Consejo de Rectores se les exigiría rendir todas las pruebas SIES, las que examinaban el 100% del extenso y recientemente reformado currículum nacional obligatorio de la enseñanza media. Por ejemplo, la prueba SIES de ciencias sociales abordaría contenidos en geografía, economía y cinco siglos de historia nacional, desde las civilizaciones pre-hispánicas hasta la historia contemporánea, incluyendo los cambios políticos, sociales, económicos y culturales en Chile entre 1970 y el presente; además de tres mil años de historia universal, abarcando las primeras expresiones culturales de la humanidad y las primeras civilizaciones clásicas hasta la historia contemporánea, incluyendo la Gran Depresión de los años 30 (Vial, 2001).

En conformidad con el espíritu de la reforma de los años 90 de mejoramiento de la calidad y la equidad de la enseñanza, las nuevas pruebas fueron presentadas como un avance en tal sentido. Por su conexión con el currículum, los proponentes de las pruebas afirmaban en abril de 2002 que, entre otros beneficios, la nueva batería SIES tenía un potencial mayor de equidad en el proceso de selección de alumnos que las pruebas en uso (PAA y PCE); que por alinear las nuevas pruebas con los currículum de primero a cuarto medio se mejoraría la calidad de la educación secundaria; y que el uso de métodos basados en teoría de respuesta al ítem (IRT) permitiría equiparar las pruebas a través de los años, incrementando así la eficiencia del sistema de admisión (Bravo *et al.*, 2000; Bravo y Manzi, abril 2002).

3.1. La controversia pública sobre el SIES

La reacción pública ante la noticia del cambio en las pruebas fue lenta, posiblemente debido a la falta de información pública con que se contaba. El apoyo al proyecto por parte del Consejo de Rectores, los beneficios que se prometieron para el sistema escolar secundario y la reputación de los líderes del equipo, unidos a las afirmaciones de que el proceso estaba siendo conducido de acuerdo con los más altos estándares internacionales y empleando la última tecnología, contribuyeron a justificar el proyecto ante la opinión pública.

Sin embargo, la lógica misma del proyecto SIES, particularmente la conveniencia de usar el mismo instrumento para evaluar la reforma a la enseñanza media y servir como prueba de admisión para la educación superior, y sus potenciales consecuencias sociales, concitaron la atención de los medios. Confrontados con un ambiente de creciente crítica, los líderes del SIES negaron a continuación, en mayo de 2002, los auténticos motivos detrás del cambio —esto es, garantizar la sustentabilidad de la reforma educacional y evaluar sus resultados— declarando que tal interpretación era un “malentendido de parte del público” (Manzi y Bravo, mayo 2002, p. E6). Y ninguno de los participantes en la comisión del Ministro de Educación que aconsejó el cambio de pruebas, ni quienes tuvieron acceso al informe del Banco Mundial hablaron públicamente para clarificarlos².

Las aprensiones con respecto a los nuevos exámenes de admisión a la universidad se intensificaron luego de la publicación de una muestra de ítems en la página web del proyecto SIES. Académicos y educadores detectaron serias fallas en los ítems de las nuevas pruebas de matemática, ciencias y lenguaje, y enviaron cartas a la prensa advirtiendo acerca de ello (Rodríguez, 2002; Valenzuela y Cousiño, 2002; Bustos, Galanti y Díaz, 2002; Navarro, 2002). Otras personas cuestionaron la validez de algunos ítems que parecían poco razonables a los ojos del público (García-Huidobro, 2002; Bortolaso, 2002). Hubo también quienes manifestaron preocupación por los extensos contenidos cubiertos por las nuevas pruebas, lo que representaba una amenaza a lo que consideraban una ya restringida libertad de educación en el país. Su temor era que ello se tradujera en un empobrecimiento del currículum, limitando la incorporación de asignaturas opcionales no examinadas en las pruebas como filosofía, lenguaje y las artes (Fontaine, 2002; Ibáñez, 2002; “Seminario Prueba”, en “Visión Universitaria PUC”, 2002, julio).

² No obstante, hubo quienes intuyeron la motivación detrás del cambio señalando que ya existía una evaluación a nivel nacional para medir resultados educacionales, las pruebas SIMCE (Labarca, 2002).

Inicialmente, salvo contadas excepciones, los académicos miembros de las universidades públicas representadas en el Consejo de Rectores no criticaron abiertamente la iniciativa promovida por sus propios rectores. El canal para la expresión de las dudas y objeciones al SIES lo abrió el Centro de Estudios Públicos (CEP), una organización privada sin fines de lucro, no partidista, inspirada en los principios y valores de una sociedad libre, cuyo objetivo es el de proveer un foro destinado a promover la discusión nacional de temas públicos.

Los investigadores del CEP organizaron mesas redondas y grupos de discusión para analizar las nuevas pruebas y las implicancias de los cambios para el sistema educacional chileno y para los postulantes que las rendirían, sirviendo como catalizadores para un debate académico sobre el proyecto. Los reparos hacia el SIES apuntaban principalmente a tres áreas: los fundamentos para tan radical cambio en las pruebas y los supuestos beneficios para el sistema educacional, la calidad técnica de los nuevos exámenes que estaban siendo desarrollados y la omisión de un marco de validación para las nuevas pruebas.

3.2. Los presuntos beneficios de las pruebas SIES

Entre los supuestos beneficios del SIES se contaban el mejoramiento del sistema escolar y la mayor equidad en las oportunidades educacionales para estudiantes de bajos recursos, particularmente aquellos provenientes de colegios municipales públicos.

Para apoyar el cambio, quienes desarrollaban las pruebas emplearon los mismos argumentos que usó Atkinson (2001) para demandar la modificación del SAT en EE.UU.: afirmaron que las nuevas pruebas SIES beneficiarían al sistema escolar al fortalecer la conexión entre el currículum de enseñanza media y el proceso de selección universitaria. También citaron estudios realizados en la Universidad de California por Geisser y Studley (2001), en los que se comparaba al SAT-I y al SAT-2 como instrumentos de admisión, para sostener que el cambio no perjudicaría a los más pobres, y ofrecieron evidencia nacional para apoyar los argumentos en pro de la equidad de las nuevas pruebas (Bravo y Manzi, 2002). Sin embargo, su evidencia estaba basada en una equívoca comparación entre la PAA y las PCE con las pruebas SIMCE. La comparación era inapropiada puesto que comparaba el SIMCE —una prueba sin consecuencias individuales para los alumnos— con las pruebas de admisión a la universidad que eran de altas consecuencias y, por lo cual, los postulantes se preparaban para rendirla. Adicional-

mente, la comparación era sesgada ya que se centraba en el desempeño del muy pequeño y autoseleccionado grupo de postulantes que tomaban tanto la PAA como las PCE, éstas últimas requeridas sólo para los cupos en las más prestigiosas universidades (Beyer, 2002).

Dada la sustancial desigualdad socioeconómica en el país y el persistente fracaso de los colegios públicos en entregar a los alumnos las oportunidades necesarias para aprender, la presunción de que las nuevas pruebas tendrían el potencial de aumentar la equidad del acceso a las universidades fue cuestionada por investigadores del CEP. A diferencia de los colegios particulares pagados, no todas las escuelas públicas municipales estaban funcionando con jornada escolar completa y, por lo tanto, no cubrían todos los contenidos prescritos por el extenso currículum recientemente reformado. Bajo esas condiciones, la decisión de cambiar las pruebas en tan corto tiempo fue considerada injustificadamente prematura, pues se corría el riesgo de aumentar la ya sustancial brecha de desempeño entre estudiantes de colegios municipalizados y privados (Eyzaguirre y Le Foulon, 2002).

Con todo, la ministra de Educación, algunos políticos y líderes del Colegio de Profesores se hicieron eco de las expectativas creadas por los líderes del proyecto SIES, en el sentido de que las nuevas pruebas serían más equitativas que las que estaban en uso (“Ministra Aylwin Valida”, *Las Últimas Noticias*, 2002b, junio 13; Brunner, 2002; “Colegio de Profesores”, *El Mercurio*, 2002, julio 4). Sumado a lo anterior, los líderes del proyecto SIES también sugirieron que un beneficio extra de las nuevas pruebas sería una menor necesidad de entrenamiento por la vía de preuniversitarios ya que la sola concentración en el trabajo escolar sería suficiente como estrategia para tener un buen desempeño en ellas (“Dan a Conocer”, *El Mostrador.cl*, 2002, abril 4; “SIES, un Desafío”, *EducarChile.cl*, 2002, abril 26).

3.3. La calidad técnica de las nuevas pruebas

El aumento de la brecha en materia de equidad no era la única fuente de preocupación para los detractores del SIES. La calidad técnica de las nuevas pruebas también era un motivo de preocupación y la controversia sobre el SIES alcanzó su clímax después que un informe firmado por un grupo de matemáticos y educadores altamente calificados, congregados por el CEP para analizar la nueva prueba de matemáticas, confirmó que ésta era

gravemente deficiente y cuestionó la competencia del equipo SIES para producir un buen examen para el año 2003 (Friedman *et al.*, 2002).

Este reporte establecía que una gran proporción de los ítems en la página web del SIES presentaba defectos en su construcción, particularmente los nuevos ítems de respuesta graduada, que consistían en preguntas que permitían asignar puntaje a respuestas parcialmente correctas. El problema detectado no era menor, ya que aproximadamente el 40% de los ítems de respuesta graduada en la prueba SIES de matemáticas podía ser contestado sin siquiera leer el enunciado del problema³. La recomendación de la comisión de matemáticas del CEP fue mantener las pruebas existentes de admisión a la universidad y agregar gradualmente ítems que incorporaran las nuevas áreas de contenidos especificadas en la reforma curricular de la enseñanza media, otorgando suficiente tiempo al sistema escolar para adaptarse a estos cambios.

El CEP también convocó comisiones de académicos para estudiar las pruebas de lenguaje, ciencias sociales y ciencias, y sus informes tampoco fueron favorables a las nuevas pruebas (Elmes *et al.*, 2002; Hojman *et al.*, 2002; Femandois *et al.*, 2002).

Los líderes del proyecto SIES desconocieron las fallas de sus pruebas. En el caso de los ítems defectuosos (de respuesta graduada), restaron importancia a las consecuencias en varios comunicados a la prensa (Dusailant, 2002). La controversia en los diarios terminó cuando un alto funcionario del Ministerio de Educación finalmente reconoció que la falla en los ítems de respuesta graduada existía (“Ministerio de Educación”, *Las Últimas Noticias* 2002a, junio 13). De todas formas, tanto los funcionarios del Ministerio como quienes estaban desarrollando las pruebas, insistían en que las críticas eran exageradas e irresponsables, reclamando que era parte de una conspiración políticamente motivada destinada a desacreditar el proyecto SIES (Jalilie, 2002; Urzúa, 2002b; “Ministra Aylwin Valida”, *Las Últimas Noticias*, 2002b, junio 13).

³ En los ítems de respuesta graduada quienes respondían las pruebas sabían que entre las opciones había una respuesta correcta y una parcialmente o “aproximadamente” correcta. Si esa información era usada adecuadamente, les permitía escoger la opción correcta para algunos ítems sin siquiera leer el enunciado del problema. Por ejemplo, las opciones para un ítem SIES de respuesta gradual decían: (a) 9 (b) 27 (c) 39 (d) entre 35 y 40, y (e) sobre 40. La respuesta correcta podía fácilmente adivinarse porque había sólo una opción que permitía otra respuesta “aproximadamente” correcta. Treinta y nueve era la única respuesta que está contenida en el rango 35-40. Esta simple heurística permitía al que respondía seleccionar la respuesta correcta sin ningún conocimiento adicional (Dusailant, 2002).

3.4. La omisión de un marco de validación

La omisión de un marco de validación para los nuevos exámenes y el inadecuado cronograma para la eliminación de las pruebas en uso fue también cuestionado (Sepúlveda, 2002; Parada, 2002). En algunas universidades del Consejo de Rectores, los académicos advirtieron a sus rectores que no era ético experimentar con la primera generación de postulantes, convirtiéndolos en conejillos de indias, y recomendaron que la eliminación de la batería existente de pruebas fuera pospuesta por al menos dos años, hasta que se hubiese recogido evidencia sobre los beneficios de las nuevas pruebas (“Académicos de la USACH”, *La Segunda*, 2002i, agosto 16; “U. de Chile Pone Cautela”, *La Segunda*, 2002d, junio 19). Sugirieron que durante ese período se les exigiese a todos los postulantes rendir ambas baterías de pruebas (PAA y SIES), de manera de evaluar el funcionamiento de éstas y conducir los estudios de validación omitidos por el SIES (Astorga, 2002; “Riveros Propone”, *La Segunda*, 2002c, julio 17; Urzúa, 2002a).

En vista de las muchas inquietudes sin respuesta canalizadas a través de la prensa y de la preocupación expresada en círculos académicos sobre los motivos de la urgencia en la sustitución de las pruebas, circularon rumores a fines de junio y principios de julio del 2002 de que la fecha para el debut de estos exámenes, planificado para diciembre del 2003, tendría que ser pospuesto (“Comisión de la U. de Chile”, *La Segunda*, 2002a, julio 4; “SIES la Presión”, *La Segunda*, 2002b, julio 4). No obstante, en medio de un clima de incertidumbre y rumores, el Consejo de Rectores decidió mantener el cronograma y esperar los resultados de una prueba de campo destinada a calibrar los ítems del SIES, programada para septiembre del 2002, antes de hacer un pronunciamiento final (“Rectores de 25 Universidades”, *La Segunda*, 2002g, julio 25). Las declaraciones públicas de algunos rectores se hicieron eco de la noción errónea difundida por los líderes del proyecto SIES de que las consideraciones de validez sobre el uso de los puntajes de la prueba para fines de admisión quedarían ampliamente satisfechas después de la aplicación piloto para calibrar ítems (“El Sies Comenzará”, *El Diario Austral*, Valdivia, 2002, julio 21; Rosso, 2002a; Rosso 2002b).

Para agosto del 2002, la tensión se intensificó cuando dos influyentes rectores (de la Universidad de Chile y la Universidad de Santiago) decidieron que no adoptarían la nueva batería SIES para propósitos de admisión hasta que se pudiera proveer evidencia sobre los temas de validez pendientes. En cambio, requerirían a sus postulantes tomar las pruebas existentes junto a las nuevas (“Académicos de la USACH”, *La Segunda*, 2002i, agosto 16; “Comisión de la U. de Chile”, *La Segunda*, 2002a, julio 4).

La ministra de Educación reaccionó públicamente con duras palabras acusando al rector de la Universidad de Chile de motivos pecuniarios tras su decisión. La administración de las pruebas de admisión era un negocio lucrativo al cual el rector de la Universidad de Chile estaba reticente a renunciar, de acuerdo a las expresiones de la máxima autoridad ministerial (“Guerra Declarada”, *La Segunda*, 2002j, agosto 26).

El incidente de los rectores disidentes fue percibido como una crisis que podía amenazar la continuidad del sistema centralizado de admisión al sistema universitario público⁴. Se llevó a cabo una reunión de emergencia de los rectores con la ministra de Educación para buscar una solución al problema SIES. El *impasse* fue resuelto con la decisión unánime del Consejo de Rectores de desarrollar un “examen de transición” (“Prueba de Admisión de Transición”, referida en la prensa como PAT), que más tarde fue rebautizada como Pruebas de Selección Universitaria (PSU).

La PSU representó una movida conciliatoria que intentaba acomodar algunas de las críticas al proyecto (“Transacción y Transición”, *La Segunda*, 2002l, agosto 30), pero sin dar el tiempo suficiente que permitiera conducir los estudios necesarios para garantizar una transición fluida entre los dos sistemas de admisión (Koljatic y Silva, 2002). La decisión del Consejo de Rectores de mantener el cronograma representó un apoyo tácito a la visión difundida por los líderes del SIES de que estudios adicionales de confiabilidad y validez para las formas finales eran un lujo que podía ser pasado por alto sin problemas (“Seminario Prueba”, en “Visión Universitaria PUC”, 2002, julio 30). Así, las nuevas pruebas PSU serían desarrolladas en conjunto por el DEMRE y el equipo SIES en la Universidad de Chile, en el curso de un año.

3.5. Concesiones

Entre las concesiones hechas a los postulantes que rendirían las pruebas a fines del año 2003 estaba la reducción tanto del número de pruebas como de los contenidos a examinar. Se les exigiría tomar sólo tres de las

⁴ Un poderoso estímulo para preservar una prueba de admisión a las universidades públicas única y centralizada, era que los fondos estatales estaban asignados a las instituciones que atraían a los estudiantes que obtenían los mejores puntajes en las pruebas. Esta política fue introducida a comienzos de los 80 por el Ministerio de Educación como una manera de estimular la competencia y la calidad de la educación entre las universidades. Aunque cualquier universidad representada en el Consejo de Rectores podía usar cualquier procedimiento de admisión para seleccionar estudiantes, el costo de no emplear las pruebas aprobadas era renunciar al acceso a estos recursos (Aravena y Molina, 2002).

cuatro pruebas. Matemáticas y Lenguaje serían obligatorias, y la elección de la tercera prueba dependería de los requerimientos de las carreras a las cuales se quisiera postular. Una reducción de aproximadamente un 30% del contenido curricular fue sugerida para cada una de las pruebas y la decisión sobre las materias a omitir se dejó a un comité asesor compuesto por académicos (“Rectores Crean”, *La Segunda*, 2002h, julio 30). Sin embargo, la eliminación del contenido curricular sería temporal. Se agregarían anualmente materias, a objeto de que para el 2006 las pruebas de admisión incluyeran el 100% del currículum oficial cubierto en enseñanza media en las cuatro asignaturas, como lo especificaba el SIES.

Los contenidos a examinar en la primera versión de la PSU fueron revelados en noviembre del 2002 y se informó al público que facsímiles de las pruebas estarían disponibles en abril del 2003, ocho meses antes de su aplicación. Sin embargo, en abril del 2003 los postulantes fueron informados que sólo se entregarían muestras de ítems y no pruebas completas (“Escasez de Facsímiles”, *La Segunda* 2003b, abril 16; “Postulantes en Desventaja”, *El Mercurio*, 2003b, abril 17).

Las expectativas de que el trabajo escolar sería suficiente para obtener un buen desempeño, tal cual había sido sugerido por los líderes del SIES y funcionarios ministeriales (Herrera, 2001; “Dan a Conocer”, *El Mostrador.cl*, 2002, abril 14), tampoco se cumplieron. El cambio en las pruebas se tradujo en un próspero negocio para la industria de los preuniversitarios. Evidencia de lo anterior fue el comentario del gerente de un preuniversitario, de propiedad de una prestigiosa universidad del Consejo de Rectores, quien reconoció un aumento de un 30% de sus clientes para el 2003 (“El Ajuste”, *El Mercurio*, Suplementos Alternativas Académicas, 2003c, julio 8).

En marzo del 2003, el Consejo de Rectores informó sobre los requisitos de postulación a las carreras para el proceso anual de admisión. El peso asignado a las notas de enseñanza media aumentó dramáticamente en comparación con los años anteriores, lo que fue interpretado como un signo de desconfianza de las autoridades universitarias hacia la calidad de las pruebas que estaban siendo desarrolladas (“Académicos Detectan Recelos”, *El Mercurio* 2003a, marzo 28).

Durante el año, los líderes del proyecto SIES, los funcionarios del DEMRE, autoridades educacionales y rectores hicieron declaraciones tranquilizadoras en el sentido de que las nuevas pruebas PSU en desarrollo serían muy similares a las en uso y describieron el cambio como “menor” (“Postulantes Tendrán Menos”, *La Segunda*, 2003a, enero 23; “Pruebas de

Selección”, *El Mercurio*, Suplemento Alternativas Académicas, 2003d, julio 8; “Puntajes de los nuevos exámenes”, *La Segunda*, 2003c, julio 30; “Padres de la PSU”, *La Segunda*, 2003d, noviembre 2). Estas expresiones coincidían con la opinión de un ex consultor del Banco Mundial —asesor del Ministerio de Educación y del proyecto SIES— quien había manifestado en una entrevista que los cambios eran sólo una actualización tímida y cauta de pruebas anticuadas (Muñoz, 2002).

Finalmente, en septiembre del 2003, tres meses antes de la primera aplicación de la PSU, las autoridades anunciaron que se programaría para noviembre de ese año un ensayo gratuito de las pruebas de matemáticas y lenguaje (“En Noviembre”, *El Mercurio*, 2003e, septiembre 27) y se informó al mes siguiente que se ampliarían los tiempos de rendición de tres de las cuatro pruebas en 15 minutos (“Universidades Dan Más Tiempo”, *El Mercurio*, 2003f, octubre 7). Basándose en los resultados del ensayo, el rector de la Universidad de Chile anticipó que los puntajes de las nuevas pruebas serían más altos que en años previos. Estaba equivocado, pues hubo una significativa baja en los puntajes de las pruebas (“Alumnos Lograron”, *La Segunda*, 2003e, noviembre 28).

4. Resultados de las primeras aplicaciones de la PSU

Luego de la primera aplicación de la PSU en diciembre del 2003, funcionarios del Ministerio y altas autoridades educacionales se apresuraron en declarar que el proceso había sido un completo éxito, a pesar de que algunos resultados estaban lejos de ser satisfactorios, tanto para los postulantes como para las universidades. El número y composición de quienes rindieron la prueba cayó de 181.901 el año anterior a sólo 153.963, lo que representaba un 15% de pérdida, en su mayoría egresados de colegios municipales y postulantes de generaciones previas que no habían estado expuestos a la reforma curricular.

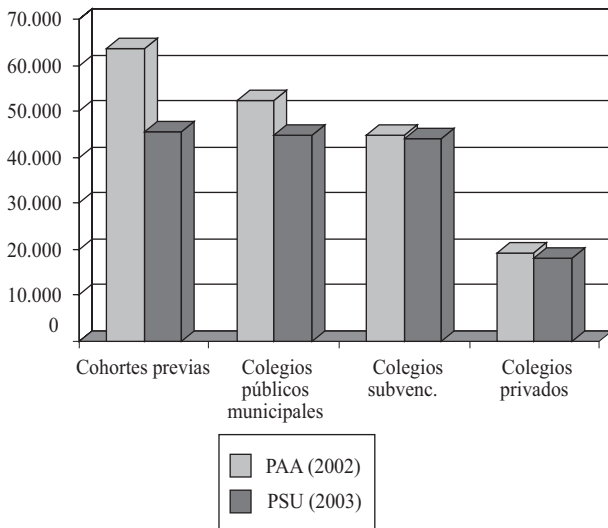
Hubo un mal funcionamiento de los ítems y problemas de escalamiento en dos de las nuevas pruebas. Las PSU de Matemáticas y Ciencias presentaban una alta asimetría en lugar de la distribución de campana deseable para pruebas de admisión. La dificultad promedio de los ítems en las pruebas de matemáticas y ciencia estaban en el rango de 0,30, muy lejos del valor esperado de 0,60 para pruebas con cinco opciones de respuesta (Henrysson, 1971). La marcada asimetría de las distribuciones de puntajes y el grado de dificultad de los ítems claramente indicaban un problema de mal

ajuste entre el grado de dificultad de las pruebas y la distribución de las habilidades del grupo. Sin atender a ello, el comité técnico oficial para la PSU designado por el Consejo de Rectores, que incluía entre sus seis miembros a un funcionario del DEMRE y a los líderes del proyecto SIES, afirmó que desde un punto de vista estadístico el desempeño de las nuevas pruebas había sido altamente satisfactorio (Comité Técnico Asesor, 2004; Hawes, 2004).

Al poco tiempo de entregarse los puntajes de las pruebas en su primera aplicación, surgieron críticas en relación al escalamiento utilizado por el DEMRE. La normalización de los puntajes utilizada para transformar los puntajes en la PSU de Matemáticas fue cuestionada (Del Pino y Aravena, 2004). Sin embargo, ese cuestionamiento no reparó en que si los técnicos del DEMRE hubiesen usado el procedimiento sugerido por sus críticos, la brecha en rendimiento entre postulantes acomodados de colegios privados y los de colegios públicos municipales habría aumentado en un 8 por ciento. Ello habría sido impresentable, porque las nuevas pruebas habían

www.cepchile.cl

GRÁFICO N° 1: TOTAL DE POSTULANTES QUE RINDIÓ LA PRUEBA POR TIPO DE ESTABLECIMIENTO



Fuente: Koljatic (2004). Datos entregados por D.A.R.A., P. Universidad Católica de Chile.

sido promovidas como un medio para favorecer el acceso equitativo a la educación superior. El asunto de la magnitud de la brecha era en ese tiempo un tema que despertaba interés. Tanto así que el rector de la Universidad de Chile declaró a la prensa que la PSU había probado ser más equitativa para los estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos (“Resultados de la PSU”, *La Segunda*, 2004a, enero 12), ignorando que la aparente reducción de la brecha era simplemente resultado de la transformación estadística usada por el DEMRE (Beyer, 2004).

Una consecuencia de la normalización empleada por el DEMRE en la PSU de Matemáticas fue una baja en los puntajes de las pruebas, que afectó principalmente al tramo superior de la distribución (ver Anexo). Los funcionarios de las universidades no fueron advertidos y el proceso de admisión continuó operando en base a los mismos puntajes de corte usados en el pasado. Como resultado del error, por primera vez en tres décadas no se llenaron cupos en prestigiosas carreras de universidades tradicionales. El descuido significó la migración de estudiantes calificados al sistema —más caro y menos prestigioso— de las universidades privadas (“Ues Tradicionales”, *La Segunda*, 2004b, enero 23). Asimismo, los puntajes de corte para las becas por méritos para estudiantes con necesidades económicas no fueron ajustadas a los cambios en la escala y, al menos en una prestigiosa universidad, no fueron íntegramente asignadas ese año (Delpiano, 2004).

En vez de reconocer los defectos del proceso, el Consejo de Rectores y los miembros de su comité PSU defendieron públicamente el cambio y afirmaron repetidamente que había funcionado de manera impecable. Sin embargo, los problemas fueron tácitamente reconocidos ya que unos pocos meses antes de la segunda aplicación de la PSU, en diciembre del 2004, el rector de la Universidad de Chile contrató los servicios del Educational Testing Service (ETS), organización norteamericana sin fines de lucro especialista en desarrollo de pruebas de admisión universitaria. Los expertos del ETS realizaron una auditoría de la PSU y emitieron un informe a comienzos del año 2005, pero éste no fue hecho público a pesar de las numerosas solicitudes para que dicho informe se diera a conocer (Castro, 2005; Koljatic y Silva, 2005b; Matte, 2005).

Los mismos problemas de mal funcionamiento estadístico y persistente negación de éste por parte del comité técnico de la PSU (Comité Técnico Asesor, 2005), surgieron después del segundo año de aplicación de la prueba. Asimismo, persistieron las críticas de académicos con respecto a la escasez y la baja calidad de los ítems a disposición de los postulantes para preparar las nuevas pruebas (Chumacero, 2006; Ibáñez, 2005). Sumado a lo anterior, en la segunda aplicación se denunció una filtración en la PSU de

Ciencias (Zúñiga, 2005a; Cento, 2005), donde 36 de 54 preguntas fueron reveladas, al menos, a dos estudiantes que asistían a un preuniversitario (“Renuncia Jefe”, *El Mercurio*, 2005, enero 21). El rector de la Universidad de Chile prontamente atribuyó el problema a una precisa “reconstrucción de la prueba”, facilitada por el hecho de que se habían repetido un número de ítems del año anterior con el objeto de equiparar pruebas (Zúñiga, 2005b). La explicación entregada por el rector fue estimada como poco plausible e inverosímil por algunos (Fontecilla, 2005; Ibáñez, 2005). Finalmente, el problema llegó a los tribunales, pero el ministro de furo se declaró incompetente (Carvajal y Zúñiga, 2005).

El incidente de la filtración de preguntas y la explicación del rector sobre la reconstrucción de la prueba debió haber sido un serio motivo de preocupación. Si las pruebas PSU contenían un número de ítems de pruebas anteriores y los preuniversitarios enviaban a sus instructores a rendir las PSU para memorizar los ítems —como fue sugerido por los funcionarios del DEMRE y otros—, los estudiantes que asistían a dichos institutos tendrían una injusta ventaja sobre aquellos que no podían solventarlos (Valdés, 2006; Zúñiga y Olivares, 2005). Este escenario resultaba plausible dado que uno de los muchos preuniversitarios que preparaban para la PSU alardeaba en su publicidad a comienzos del año 2006 que sobre el 40% de los postulantes del país que había obtenido puntajes máximos o “nacionales” en la PSU se había matriculado en sus programas. Este porcentaje subió al 59% el año siguiente.

En un tema donde el secretismo y las limitaciones al acceso de información prevalecían, algunos fueron tomados por sorpresa cuando el rector de la Universidad de Chile reportó en su institución un progresivo descenso en la matrícula de los alumnos provenientes de colegios públicos municipales, de un 32% en el 2003 a un 20% en el 2006. La tendencia a la baja coincidía con los cambios en las pruebas y el rector así lo reconoció, cuando señaló textualmente: “El perfil social de los alumnos de la [Universidad de] Chile ha ido cambiando en el tiempo... Si en el pasado más de un tercio de los estudiantes provenían de colegios municipales, hoy es sólo el 20 por ciento... el origen social se ha ido desplazando hacia arriba producto de los sistemas de selección” (Zúñiga, 2005c; “Subieron los Puntajes”, *El Mercurio*, 2006, abril 16).

La declaración del rector aparecía consistente con la amplificación de la brecha de desempeño entre los postulantes de colegios privados y públicos, que creció un 11% para la prueba de Lenguaje y un 15% para matemáticas desde su primera implementación en diciembre del 2003 hasta su tercera aplicación en diciembre del 2005.

CUADRO N° 1: BRECHAS EXPRESADAS COMO TAMAÑO DE EFECTO (TE)* ENTRE POSTULANTES DE ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES Y PRIVADOS

	Prueba de lenguaje	Prueba de matemáticas
TE PAA (2002)	0,98	1,08
95% IC	0,97 - 1,00 (N = 110.768)	1,07 - 1,09 (N = 110.765)
TE PSU (2003)	0,97	1,01 ^(a)
95% IC	0,95 - 0,98 (N = 89.748)	0,99 - 1,03 (N = 89.421)
TE PSU (2004)	1,00	1,07
95% IC	0,98 - 1,01 (N = 95.050)	1,05 - 1,08 (N = 94.808)
TE PSU (2005)	1,08	1,15
95% IC	1,06 - 1,09 (N = 95.372)	1,14 - 1,17 (N = 95.372)
TE PSU (2006) ^(b)	1,21	1,29
95% IC	1,20 - 1,22 (N = 114.936)	1,27 - 1,30 (N = 114.226)

Fuente de datos: D.A.R.A., P. Universidad Católica de Chile.

* El tamaño de efecto es una medida que es independiente de la escala. Se define como la diferencia entre el promedio obtenido por el grupo de postulantes de la educación privada y la educación municipal, dividido por la desviación estándar de ambos grupos.

(a) Si los puntajes de la PSU hubieran sido transformados de igual forma que la PAA, la brecha habría aumentado en un 8% (ver Anexo). Además hay que considerar que la brecha para el año 2003 puede constituir una subestimación dado el proceso de autoselección que se observó en el grupo de postulantes de la educación municipal. La autoselección disminuyó en los años sucesivos, aun cuando hasta dos años después (PSU 2005) el contingente de alumnos municipales no recuperaba el nivel de 2002.

(b) El alza en el tamaño de efecto en la promoción 2006 puede estar, en parte, influido por la entrega de becas PSU otorgadas por el Ministerio de Educación que se tradujo en que el contingente de alumnos de colegios municipalizados aumentara. Sin embargo, la tendencia observada es consistente con el aumento de la brecha observado al año 2005. Aun si se eliminan aproximadamente 10.000 postulantes de colegios municipales con puntajes de notas de enseñanza media inferiores a 415 puntos, la brecha sigue siendo más alta que la del año anterior (PSU lenguaje y comunicación = 1,14; PSU matemáticas = 1,21).

Una explicación posible para el aumento de la brecha parecía ser la progresiva inclusión de contenidos avanzados en las pruebas. La incorporación anual de nuevos contenidos podía estar cobrando víctimas entre los postulantes del sistema municipal, puesto que éste estaba atrasado en la implementación de la jornada escolar completa (Zúñiga, 2006). Así, los alumnos de colegios municipales estaban compitiendo en términos desiguales con los postulantes de colegios privados, los que no sólo tenían jornada

completa sino que también tenían acceso a caros programas de preuniversitario. Con el cambio se crearon nuevos nichos de mercado para los preuniversitarios cuando colegios privados contrataron programas especiales para entrenar a sus estudiantes incorporándolos dentro de las horas curriculares de la enseñanza media (“Las Lecciones”, en “En Familia, Noticias Centro de Padres”, 2005, junio). Antes de la introducción de las nuevas pruebas, quienes contrataban los servicios de preuniversitarios eran mayoritariamente estudiantes individuales. Se cumplió el pronóstico de los analistas educacionales que anticipaban que las nuevas pruebas darían una ventaja a las minorías acomodadas que podían costear un programa de entrenamiento por la vía de preuniversitarios (Beyer, 2002; Fontaine, 2002).

No obstante lo anterior, los responsables de las políticas públicas en educación no dieron signos de que las nuevas pruebas serían revisadas o de que se tomarían medidas paliativas para neutralizar los efectos adversos sobre la equidad. Más aun, los líderes del proyecto SIES continuaron afirmando sobre la base de comparaciones equívocas que no tomaban en consideración la distinta transformación de puntajes y varianza de las pruebas en el tiempo, que la PSU habría acortado la brecha entre los postulantes de colegios municipales y privados, cuando en realidad la habían acrecentado (Beyer, 2007).

5. Discusión

El cambio en las pruebas de admisión en Chile fue defendido empleando argumentos de que su uso mejoraría la equidad en el acceso a la educación superior, aunque ello fuera negado posteriormente por quienes lideraron el cambio de las pruebas (Miranda y Rodríguez, 2007). En lugar de sustituir la PAA por un conjunto de pruebas que medía el 100% del contenido curricular, se podría haber definido un subconjunto de contenidos relevantes para el éxito académico (Jensen, 2000). Desde una perspectiva de selección universitaria, la inclusión de la totalidad de los contenidos fue innecesaria e imprudente, particularmente cuando la mayoría de los colegios públicos no estaba funcionando con régimen de jornada escolar completa. Con ello se violó el derecho de estos alumnos a una justa evaluación, puesto que no se cumplió con un estándar básico: “proveer a los estudiantes con el currículo y la instrucción que les permitiera la oportunidad de aprender los contenidos y habilidades medidas en las pruebas” (AERA, APA y NCME, 1999, p. 141).

5.1. Errores de implementación

El proceso de cambio de pruebas estuvo plagado de improvisaciones y problemas técnicos en su implementación. Una materia especialmente inquietante fue el aumento de las brechas en los puntajes de las pruebas entre postulantes de la educación pública y privada, asociado a los cambios en el sistema de admisión. Este resultado aparece consistente con hallazgos internacionales de que la adopción de exámenes altamente competitivos no contribuye a la equidad de acceso a la educación superior en países en desarrollo y, frecuentemente, los resultados de tales cambios terminan por restringir dicho acceso (Lewis y Dunder, 2002). En un país como Chile, donde la movilidad social está estrechamente asociada con la educación universitaria recibida, la creciente evidencia de inequidad no debió haber sido ignorada por los responsables, particularmente porque el cambio en las pruebas fue presentado al público como un avance en materia de equidad.

Contrariamente a las expectativas de que las políticas educacionales serían elaboradas con criterios técnicos y atendiendo a la evidencia, las nuevas pruebas fueron implementadas sin un marco de validación adecuado. En la omisión de un marco de validación hubo responsabilidad conjunta de las autoridades que promovieron el cambio y de quienes desarrollaron las pruebas mediante el proyecto FONDEF, el cual ni siquiera mencionaba la necesidad de conducir estudios de validez antes de eliminar la batería de pruebas de admisión en uso (Bravo *et al.*, 2000). Cuando el tema fue puesto en el tapete, en vez de corregir el déficit se le restó importancia. Luego de que académicos independientes entregaron evidencia técnica de la débil calidad de las nuevas pruebas SIES en desarrollo, se desechó el nombre y se hicieron concesiones menores para calmar la conmoción pública. Dichas concesiones no resolvieron el problema central, es decir, la falta de evidencia para garantizar la calidad de las nuevas pruebas de admisión y asegurar una transición fluida entre ambos sistemas, evitando así consecuencias negativas para los postulantes.

El cambio de las pruebas fue impuesto por las autoridades políticas y no hubo transparencia con respecto a su verdadero propósito, cual era garantizar la sustentabilidad de la reforma de educación media y evaluar sus resultados. Si las pruebas no fueron instrumentos concebidos y desarrollados para evaluar la enseñanza media, resulta ilógico que los autores del cambio hayan insistido en incorporar el 100% de los contenidos cubiertos en las asignaturas en la enseñanza media en lugar de restringir éstos a aquellos relevantes para el buen desempeño en la educación superior. Por

otro lado, el intento de transformar las pruebas de admisión en una evaluación de la enseñanza secundaria fue un error técnico, simplemente porque los exámenes de admisión y de egreso de la enseñanza media sirven a diferentes propósitos y requieren diferentes tipos de instrumentos. Como lo expresó un destacado experto internacional en medición⁵: “Si una prueba midiera el currículum enseñado y los estudiantes aprendieran lo esperado, la distribución del puntaje mostraría una asimetría negativa. Esto sería esperado y deseable. Sin embargo, para las pruebas de admisión lo deseable es tener una amplia dispersión de los puntajes para maximizar su confiabilidad y validez para predecir éxito... por consiguiente, se esperaría y sería deseable una distribución de puntajes simétrica y en forma de campana. Es improbable, por decir lo menos, que los dos propósitos —selección universitaria y evaluación de resultados de enseñanza media— pudieran ser bien logrados por medio de un mismo instrumento”. Pero incluso si tal instrumento mágico pudiera ser concebido para el doble propósito de selección y evaluación de resultados de la enseñanza media, debió haberse recogido evidencia de validez para ambos objetivos en relación al contenido de las pruebas, procesos de respuesta, estructura interna, relaciones con otras variables y las consecuencias del uso de las nuevas pruebas, como medio para evaluar su calidad técnica (AERA, NCME y APA, 1999).

Aun para los planes mejor diseñados por los más reconocidos expertos en políticas públicas, algunas consecuencias no anticipadas parecen ser inevitables (Kingdon, 1995). Sin embargo, en este caso las probables consecuencias negativas para la equidad fueron señaladas a las autoridades y los responsables del proyecto, pero inexplicablemente ellos optaron por ignorar los riesgos implicados para los postulantes de colegios municipales. Pasar por alto la evaluación de las consecuencias negativas fue el resultado de un proceso que se caracterizó por una planificación inadecuada y una defectuosa implementación, junto a la gestación de expectativas no satisfechas en relación a la potencialidad de las nuevas pruebas para promover un equitativo acceso a la educación superior. El resultado de un aumento en la inequidad asociado al proceso de cambio traicionó la esencia misma de la reforma educacional de los 90 que buscaba lo contrario, y mostró que una cosa es implementar una política y otra demostrar que es efectiva (Odden, 1991). En este sentido, la experiencia chilena podría ser caracterizada como

⁵ Ronald Hambleton, profesor de la Universidad de Massachusetts en Amherst, EE.UU., es autor de ocho libros de medición educacional y más de 600 artículos y reportes especializados en el tema. Fue Presidente del National Council for Measurement in Education y es editor de las más prestigiosas revistas internacionales de medición.

un caso emblemático de una deficiente implementación de políticas, donde el desarrollo de las pruebas fue realizado de una manera desprolija y estuvo asociado a serias consecuencias negativas (Heyneman, 1987).

5.2. Transparencia y rendición de cuentas

Los expertos concuerdan en que una entidad examinadora está en mejor posición para hacer un buen trabajo en lo técnico cuando la agencia es independiente del financiamiento gubernamental y del control político (Heyneman, 1987). Éste no fue el caso en Chile donde el DEMRE era un departamento dentro de la Universidad de Chile, institución que dependía de fondos de gobierno. El cambio de las pruebas fue planificado e implementado centralmente en el Ministerio, y el personal técnico del DEMRE que terminó haciéndose cargo de desarrollar y aplicar las nuevas pruebas no estaba en posición de demandar las condiciones necesarias para hacer un trabajo riguroso. Si esta institución hubiese sido autónoma, habría existido la posibilidad de que la calidad de las pruebas y su impacto en la equidad hubiesen sido adecuadamente abordados. Aun cuando existió un comité técnico para la PSU nombrado por el Consejo de Rectores para supervisar el proceso, algunos de sus miembros no eran independientes. Aquellos que planearon e implementaron el cambio terminaron actuando como los únicos evaluadores de la calidad de la PSU (Repetto, 2006; Koljatic y Silva, 2005a). Sus informes de las nuevas pruebas se ajustaban a un tipo de pseudo-evaluación que se puede caracterizar como “estudios inspirados en las relaciones públicas, basados en una necesidad de [proveer] información propagandística, que buscan construir una imagen positiva de una política o programa” (Stufflebeam y Webster, citados en Brown y Wildawsky, 1983, p. 189). Sin auditorías independientes, la opinión pública sólo recibía información oficial del comité asesor del Consejo de Rectores, algunos de cuyos reportes adolecían de evidentes limitaciones con el agravante de que investigadores educacionales externos no tenían acceso a las bases de datos correspondientes (Arellano, 2006; Repetto, 2006; Koljatic y Silva, 2006; Beyer, 2007). Frente a esta situación, la Cámara de Diputados de Chile elevó una solicitud para gestar transparencia, que incluía “la apertura completa de las bases de datos y de toda la información técnica existente sobre la PSU para que quede a disposición de la comunidad académica y de quien lo solicite” y la elaboración de bases para una licitación internacional destinada a contratar los servicios de una institución independiente, del más alto nivel, para auditar las pruebas en

forma integral y periódica (“Piden Licitación Internacional”, en “Noticias Cámara de Diputados”, 2007, enero 24)

La falta de transparencia y el ocultamiento de información que marcó el proceso de cambio quedaron en evidencia con la negativa de hacer público el informe del ETS sobre la PSU. Esto dejó en claro la necesidad de abogar por una agencia autónoma a cargo del desarrollo de las pruebas de admisión, una organización animada por estándares profesionales y que no sucumbiera a presiones políticas, tal cual fuera sugerido por Heyneman y Ransom (1990).

Aunque en otras partes del mundo pueden encontrarse casos documentados de falta de atención a temas de validez que resultan en usos inapropiados de pruebas educacionales (Hartmann y Fisher, 1999; Popham, 2003), en los países desarrollados hay mayor conciencia por parte de las autoridades responsables de las políticas públicas y por quienes desarrollan las pruebas de la importancia de los estudios de validez para promover el uso sensato y ético de este tipo de pruebas. Suele darse también una mayor apertura a reconocer los errores y corregirlos. En el caso de EE. UU., ello puede deberse a que su sistema judicial regula y estimula las buenas prácticas de medición promovidas por la NCME, AERA y APA (1999). En tal sentido, los consultores de proyectos internacionales podrían contribuir a promover las buenas prácticas en países en desarrollo abogando por que las pruebas sean desarrolladas conforme a los mismos altos niveles que están obligados a respetar en sus propios países para proteger los derechos de quienes son evaluados.

5.3. Sugerencias para gestar un sistema de pruebas de admisión transparente y de calidad en Chile

Para gestar un sistema transparente el DEMRE —u otra entidad independiente— debe constituirse como una organización autónoma, sin fines de lucro y enfocada en desarrollar un trabajo técnico de calidad. La entidad debe tener autonomía en su manejo presupuestario y estar obligada a reinvertir sus excedentes en mejorar las pruebas, así como a responder ante la comunidad académica y ante la opinión pública por la calidad de su trabajo.

Un primer paso hacia la transparencia es dar a conocer el informe completo de la auditoría del Educational Testing Service (ETS) realizada a la PSU. El país no tiene claro cuáles fueron los términos ni los alcances de esta auditoría contratada por la Universidad de Chile. Existen preguntas que no

deben ser dejadas de lado, tales como si la PSU mide lo que debe medir y cuáles han sido las externalidades del cambio, particularmente en relación a la equidad de acceso. El informe de la auditoría debe hacerse público y su discusión, con participación de quienes lo emitieron (expertos internacionales del ETS) y otros especialistas extranjeros calificados e independientes, puede ser un camino para abrir el diálogo y dar transparencia en esta materia de tanta relevancia para el país. No es aceptable que quienes diseñan e implementan un cambio sean quienes tengan la última palabra para evaluar la calidad del trabajo realizado. El Consejo de Rectores debería invitar a formar parte de su comité estable a reconocidos expertos mundiales en el desarrollo de pruebas. Los costos de las auditorías y de un comité independiente y de alto nivel se deberían financiar con los excedentes que genera la administración del sistema de admisión.

En este sentido, conviene mirar la experiencia de países que cuentan con sistemas de admisión universitaria de calidad como Suecia, donde se ha conformado un directorio responsable del proceso, que es independiente y donde se hacen auditorías técnicas periódicas, y desde luego dadas a conocer a la opinión pública. El acceso a las bases de datos por parte de investigadores independientes se considera un derecho, a diferencia de lo que ocurre en Chile donde impera el secretismo y monopolio de la información. Asimismo, la entrega de los facsímiles aplicados el año anterior es indispensable para garantizar que todos los postulantes estén en igualdad de condiciones.

Finalmente, es de esperar que esta oscura historia del cambio de pruebas y el daño ocasionado a estas cuatro generaciones de estudiantes provenientes del sector municipalizado sirvan para revisar lo que se está haciendo en la actualidad y que las nuevas autoridades se propongan articular un sistema de admisión transparente y de calidad.

ANEXO
Comparación de Puntajes PAA y PSU para algunos percentiles
seleccionados en la Prueba de Matemáticas

	Puntaje con transformación PAA	Puntaje con transformación PSU	Diferencia PSU-PAA
Percentil 5	312	310	-2
Percentil 10	329	356	+ 17
Percentil 15	343	388	+ 45
Percentil 20	359	410	+ 41
Percentil 25	374	423	+ 49
Percentil 30	392	440	+ 48
Percentil 35	409	456	+ 47
Percentil 40	429	467	+ 38
Percentil 45	452	485	+ 33
Percentil 50	475	499	+24
Percentil 55	499	512	+13
Percentil 60	524	525	+1
Percentil 65	550	540	- 10
Percentil 70	576	554	- 22
Percentil 75	604	570	- 30
Percentil 80	634	588	- 46
Percentil 85	667	607	- 60
Percentil 90	705	633	- 72
Percentil 95	751	667	- 84
Percentil 96	763	679	- 84
Percentil 97	776	710	- 66
Percentil 98	786	739	- 47
Percentil 99	805	775	- 30

Fuentes: Del Pino y Aravena 2004 (columnas 1 y 2). Columna de diferencias entre PSU y PAA y nota explicativa de la tabla, de los autores.

Como se puede observar en esta tabla, la aparente reducción de la brecha en la primera aplicación de la PSU se debió a la diferencia en la transformación de puntajes entre la PAA y la PSU. A quienes obtenían puntajes bajos, la transformación de puntajes de la PSU les favoreció. Algunos “ganaron” hasta 49 puntos (ver percentil 25). En cambio, los alumnos que sacaban puntajes altos la transformación los perjudicó hasta en 84 puntos (ver percentil 95). Dicho de otra forma, la transformación PSU “subió” la cola inferior de la distribución (mayormente representada por postulantes de colegios municipalizados) y “castigó” la cola superior de la distribución, (mayormente representados los colegios particulares). La aparente reducción de la brecha fue consecuencia de la transformación empleada, como señaló Beyer (2004).

REFERENCIAS

- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) and National Council on Measurement in Education (NCME) (1999): *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC.: AERA, APA y NCME.
- Aravena, N. y P. Molina (2002, mayo 20): “El Límite a la Autonomía: Las Platas Fiscales”. En *El Mercurio* de Santiago, p. C3.
- Arellano, S. (2006, diciembre 10). “La PSU No Pasa la Prueba”. En *El Mercurio* de Santiago, p. B2.
- Astorga, L. (2002, junio 30): “Duda Maestra”. En *El Mercurio* de Santiago, p. D25.
- Atkinson, R. (2001): “Achievement Versus Aptitude in College Admissions”. En *Issues in Science and Technology*, Vol. 18 N° 2, pp. 31-36.
- Beyer, H. (2000): “Educación y Desigualdad de Ingresos: Una Nueva Mirada”. En *Estudios Públicos*, N° 77 (verano), pp. 97-130.
- (2002, abril 25): “Sobre las Pruebas de Ingreso a las Universidades”. En *El Mercurio* de Santiago, p. A2.
- (2004, enero 18): “Ilusiones Estadísticas de la PSU”. En *El Mercurio* de Santiago, p. A2.
- (2007, enero 17): “Equidad en la PSU”. En *El Mercurio* de Santiago, p. A2.
- Bortolaso, J. (2002, junio 17): “SIES: Dudas y Certeza”. En *El Mercurio* de Santiago, p. A2.
- Bravo, D., J. Manzi, O. Larrañaga, D. Contreras, E. Himmel, R. Rosas y M. Sevilla (2000): “Reformulación de las Pruebas de Selección a la Educación Superior”. Octavo Concurso Nacional de Proyectos de Investigación y Desarrollo, FONDEF-CONICYT, Santiago, Chile.
- Bravo, D. y J. Manzi (2002, abril 28): “Equidad y Resultados”. En *El Mercurio* de Santiago, p. E6-E7.
- Browne, A. y A. Wildawsky (1983): What Should Evaluation Mean to Implementation”. En J. Pressman y A. Wildawsky (eds.), *Implementation*. Berkeley: University of California Press.
- Brunner, J. (2002, junio 19): “SIES: Tres Preguntas y la Responsabilidad de las Universidades”. En *La Segunda*, Santiago, p. 7.
- (2005): “Comparative Research and Public Policy: From Authoritarianism to Democracy”. En *Peabody Journal of Education*, Vol. 80 N° 1, pp. 100-106.
- Bustos, E., N. Galanti y H. Díaz (2002, abril 10): “Proyecto SIES”. En *El Mercurio* de Santiago, p. A2.
- Carvajal, C. y V. Zúñiga (2005, enero 27): “El Ministro de Fuego Se Declara Incompetente en el Caso PSU”. En *El Mercurio* de Santiago, p. C8.
- Castro, R. (2005, diciembre 10): “Evaluación de PSU”. En *El Mercurio* de Santiago, p. A2.
- Cento, C. (2005, enero 14): “Lily Pérez a Riveros: Rector Se Equivocó de Blanco”. En *La Segunda*, Santiago, p. 7.
- Chakwera, E., D. Khembo, y S. Sireci (2004, junio 28): “High-Stakes Testing in the Warm Heart of Africa: The Challenges and Successes of the Malawi National Examinations Board”. En *Educational Policy Analysis Archives*, Vol. 12, N° 29. En <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n29>

- Chumacero, R. (2006): “De Vuelta a Clases”. En *Estudios Públicos*, 103 (invierno), pp. 278-306.
- Comisión de Matemática (CEP) (2002): “El SIES y la Matemática”. En *Estudios Públicos*, N° 87.
- Comisión Nuevo Currículum de la Enseñanza Media y Pruebas del Sistema de Admisión a la Educación Superior (2000, noviembre 22): “Informe Sometido en Consulta Previa a la Ministra de Educación”.
- Comité Técnico Asesor, Honorable Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (2004): “Resultados de la Aplicación de Pruebas de Selección Universitaria Admisión 2004”. Santiago.
- (2005): “Resultados de la Aplicación de Pruebas de Selección Universitaria Admisión 2005”. Santiago.
- Delannoy, F. (2000): “Education Reforms in Chile, 1980-98: A Lesson in Pragmatism”. En World Bank (ed.), *Country Studies Education Reform and Management Publication Series*. Washington D.C.: The World Bank.
- Del Pino, G. y R. Aravena (2004): “Análisis Estadístico de los Efectos de la Normalización de Puntajes en las Pruebas de Selección Universitaria”. En *Statistica et Societatis*, N° 3, pp. 1-15.
- Delpiano, G. (2004, mayo): “PSU”. En *FEUC al Debate*, p. 3. Santiago, Chile: Informativo de la Federación de Estudiantes de la U.C.
- Díaz, E., E. Himmel y S. Maltes (1990): “Evolución Histórica del Sistema de Selección a las Universidades Chilenas 1967-1989”. En M. J. Lemaitre (ed.), *La Educación Superior en Chile: Un Sistema en Transición*. Santiago: CPU, pp. 305-358.
- Dusaillant, F. (2002): “Debate Público: Comportamiento Estratégico y Respuestas Graduadas en el SIES”. En *Estudios Públicos*, N° 87, pp. 345-368.
- EducarChile.cl (2002, abril 26): “SIES: Un Desafío para la Enseñanza Media”. En <http://www.educarchile.cl/Portal.base/Web/VerContenido.aspx?ID=73956&GUID=733b5d97-4365-4675-afbe-aa45878b68de> 8tomado el 22 de mayo de 2002).
- El Diario Austral*, Valdivia (2002, julio 21, p. A12): “El SIES Comenzará a Ser Aplicado a Contar del 2003”.
- El Mercurio* de Santiago (2002, julio 4, p. C11): “Colegio de Profesores Manifestó su Apoyo al SIES”.
- (2003a, marzo 28, p. C1): “Académicos Detectan Recelos hacia Prueba”.
- (2003b, abril 17, p. A1): “Postulantes en Desventaja con la Nueva PAA”.
- *Suplemento Alternativas Académicas* (2003c, julio 8, pp. 12-13): “El Ajuste para la PSU”.
- *Suplemento Alternativas Académicas* (2003d, julio 8): “Pruebas de Selección a la Educación Superior”. En <http://www.alternativas.mercurio.cl/secciones/003/200307080012.html> (tomado el 14 de julio de 2003).
- (2003e, septiembre 27, p. C1): “En Noviembre Habrá Ensayo de la PSU”.
- (2003f, octubre 7, p. A1): “Universidades dan más tiempo a 3 tests de la PSU”.
- (2005, enero 21, p. A1): “Renuncia Jefe de la PSU por el Caso Filtración”.
- (2006, abril 16, pp. E2-E4): “Subieron los Puntajes, pero Bajó la Diversidad Social”.
- El Mostrador.cl. (2002, abril 4): “Dan a Conocer Detalles de Examen que Reemplazará a la PAA” .

- Elmes, L., M. Cáceres, H. Steil, J. Aragoneses, L. Budge, M. Góngora, *et al.* (2002): “Prueba de Lenguaje: Críticas y Propuestas”. En *Estudios Públicos*, N° 88 (primavera) pp. 265-350.
- “En Familia: Noticias del Centro de Padres Villa María Academy” (2005, junio): “Las Lecciones del Simce y la PSU”. Santiago, Chile.
- Eyzaguirre, B. y C. Le Foulon (2002, junio 9): “SIES: Un Proyecto Prematuro”. En *El Mercurio* de Santiago, cuerpo Artes y Letras, pp. E8-E9.
- Fernandois, J., D. Ahumada, F. Arellano, R. Céspedes, A. Parraguez, C. Pérez *et al.* (2002): “La Evaluación del Conocimiento Histórico”. En *Estudios Públicos* N° 88 (primavera), pp. 427-454.
- Fontaine, A. (2002, mayo 12): “Peligro en el SIES”. En *El Mercurio* de Santiago, “Artes y Letras”, p. E1.
- Fontecilla, J. (2005, enero 27): “Filtración PSU”. En *El Mercurio* de Santiago, p. A2.
- Friedman, E., L. Arancibia, R. Bamón, F. Dusaillant, R. Rebolledo, R. Rodríguez *et al.* (2002): “El SIES y la Matemática”. En *Estudios Públicos*, N° 87 (invierno), pp. 369-395.
- García-Huidobro, B. (2002, junio 9): “Prueba SIES: Experiencia Personal”. En *El Mercurio* de Santiago, p. A2.
- Geisser, S. y R. Studley (2001): “UC and the SAT: Predictive Validity and Differential Impact of the SAT 1 and SAT 2 at the University of California”. Document of the Office of the President, University of California.
- Hartmann, C. E. y G. L. Fisher (1999): “When Good Ideas Become Bad Policy: Implications of the National Voluntary Mathematics Test”. En *Education Policy*, Vol. 13, N° 3, pp. 371-386.
- Hawes, G. (2004, julio 13): “Pruebas de Selección Universitaria”. En *El Mercurio* de Santiago, p. A2.
- Henríquez, J. (2003, agosto 6): “Me Impresiona que Estemos Haciendo el Mismo Cambio en EE.UU. y Chile”. En *La Segunda*, Santiago, p. 9.
- Henrysson, S. (1971): “Gathering, Analyzing, and Using Data on Test Items”. En R. L. Thorndike (ed.), *Educational Measurement*, 2da edición. Washington, DC: American Council on Education.
- Herrera, M. (2001, agosto 5): “Desencuentros Curriculares”. En *El Mercurio* de Santiago, pp. D15-D16.
- Heyneman, S. (1987): “Uses of Examinations in Developing Countries: Selection, Research and Education Sector Management”. En *International Journal of Educational Development*, Vol. 7, N° 4, pp. 251-263.
- (2003): “Misconduct in Education”. En J. Guthrie (ed.), *Encyclopedia of Education*. New York: Mac Millan, Vol. 5, pp. 1659-1668.
- Heyneman, S. y A. Ransom (1990): “Using Examinations and Testing to Improve Educational Quality”. En *Educational Policy*, Vol. 4, N° 3, pp. 177-192.
- Hojman, S., A. Barriga, C. Barros, V. Cifuentes, R. Contreras, I. Fredes *et al.* (2002): “Prueba de Ciencias: Críticas y Propuestas”. En *Estudios Públicos*, N° 88 (primavera), pp. 251-426.
- Ibáñez, D. (2002, junio 28): “La Prueba SIES y la UTI”. En *El Mercurio* de Santiago, p. A2.
- (2005, marzo 31): “PSU: ¿Aspectos Colaterales?”. En *El Mercurio* de Santiago, p. A2.

- (2005, mayo 29): “Joyitas de la PSU”. En *El Mercurio* de Santiago, p. A2.
- Jensen, A. R. (2000): “The Dilemma of Group Differences”. En *Psychology, Public Policy, and Law*, Vol. 6, N° 1, pp. 121-127.
- Jalilie, J. (2002, junio 13): “Denuncian Campaña Anti-SIES”. En *La Nación*, Santiago, p. 10.
- Kingdon, J. (1995): *Agenda Alternatives and Public Policies*. N.Y.: Harper Collins.
- Koljatic, M. (2004, agosto 27): “PSU: Problemas Actuales y Desafíos Futuros”. Manuscrito, Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile.
- Koljatic, M. y M. Silva (2002): “Del SIES al PAT: Un Arreglo ‘a la Chilena’”. En *Administración y Economía UC*, N° 48, pp. 21-23.
- (2005a, noviembre 27): “Las ‘Verdades Oficiales’ de la PSU”. En *El Mercurio* de Santiago, pp. E14-E15.
- (2005b, diciembre 22): “Resultados de la PSU”, *El Mercurio* de Santiago, p. A2.
- (2006): “Validación de la PSU: Comentarios al ‘Estudio Acerca de la Validez Predictiva de los Factores de Selección a las Universidades del Consejo de Rectores’”. En *Estudios Públicos* N° 104 (primavera), pp. 331-346.
- La Segunda*, Santiago (2000, noviembre 24, p. 12): “Consejo de Rectores Decide en Diciembre Cambios Finales a la PAA”.
- (2002a, julio 4, p. 11): “Comisión de la U. de Chile Propone Postergar la Aplicación de la Prueba SIES”.
- (2002b, julio 4, p. 8): “SIES la Presión del Cronograma”.
- (2002c, julio 17, p. 39): “Riveros Propone Aplicación Paralela de SIES y PAA”.
- (2002d, junio 19, p. 5): “U. de Chile Pone Cautela a Prueba SIES”.
- (2002f, julio 22, p. 5): “Comisión de Expertos del CEP ‘Demuele’ la Prueba SIES de Matemáticas”.
- (2002g, julio 25, p. 43): “Rectores de 25 Universidades Tradicionales Debaten el Futuro de la prueba SIES”.
- (2002h, julio 30, p. 4): “Rectores Crean Consejo Asesor para Respaldo al SIES”.
- (2002i, agosto 16, p. 62): “Académicos de la USACH Preparan Crítico Documento sobre el Peligro del SIES”.
- (2002j, agosto 26, p. 2): “Guerra Declarada entre Ministra Aylwin y Rector de la U. de Chile por el SIES”.
- (2002k, agosto 29, p. 4): “Ni la PAA ni el SIES”.
- (2002l, agosto 30, p. 10): “Transacción y Transición entre PAA y SIES”.
- (2003a, enero 23, p. 4): “Postulantes Tendrán Menos Meses para Ejercitar con Facsímiles de la Nueva PAA”.
- (2003b, abril 16, p. 2): “Escasez de Facsímiles: Expertos Advierten Desventajas para los que Darán Nueva PAA”.
- (2003c, julio 30, p. 10): “Puntajes de los Nuevos Exámenes Serán Muy Parecidos a los de la PAA”.
- (2003d, noviembre 2, p. 103): “‘Padres’ de la PSU Enuncian sus Aspectos Clave”.
- (2003e, noviembre 28, p. 3): “Alumnos Lograron Mejores Puntajes en la PSU Comparado con la PAA”.

- (2004a, enero 12, p. 2): “Resultados de la PSU Castigan a Colegios Particulares y Suben los Municipales”.
- (2004b, enero 23, p.2): “UES Tradicionales No Logran Llenar Vacantes”.
- Labarca, R. (2002, abril 12): “Al SIMCE lo que Es del SIMCE, y a la PAA lo que Es de la PAA”. En *El Mostrador.cl*
- Las Ultimas Noticias*, Santiago, Chile (2002a, junio 13): “Ministerio de Educación Reconoció Problemas de la Prueba SIES”. En <http://www.lun.com/NoticiasDia/tipo2.asp?idnoticia=C374208447916667> (tomado en abril 2003).
- (2002b, junio 13): “Ministra Aylwin Valida Proyecto SIES”. En http://www.lunc.cl/modulos/busqueda/searchleft_canales_new.asp?idnoticia=C374207660300926 (tomado el 27 de septiembre de 2003).
- Lewis, D. y H. Dunder (2002): “Equity Effects of Higher Education in Developing Countries: Access, Choice, and Persistence”. En D. Chapman y A. E. Austin (eds.), *Higher Education in the Developing World: Changing Contexts and Institutional Responses*. Westport, CT: Greenwood Press, pp. 169-194.
- Manzi, J. y D. Bravo (2002, mayo 19): “SIES: Los Peligros de lo que No Es”. En *El Mercurio* de Santiago, pp. E6-E7.
- Matte, A. (2005, noviembre 11): “Validación de la PSU”. En *El Mercurio* de Santiago, p. A2.
- Merriam, S. (1998): *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miranda, M. y Rodríguez, C. (2007, enero 14): “La PSU Refleja la Inequidad de la Educación, Pero No la Provoca”. En *El Mercurio* de Santiago, p. A29.
- Muñoz, A. (2002, junio 23): “Experto Afirma que la PAA Es Antigua y Tiene Preguntas Pobres”. En *La Tercera*, Santiago, p. 15.
- Navarro, S. (2002, abril 12): “Proyecto SIES”. En *El Mercurio* de Santiago, p. A2.
- Noticias Cámara de Diputados (2007, enero 24). Piden Licitación Internacional para Auditar PSU.
- Odden, A. (1991): “New Patterns of Education Policy Implementation and Challenges for the 1990s”. En A. Odden (ed.), *Education Policy Implementation*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Parada, R. (2002, agosto 23): “Proyecto SIES e Investigación”. En *Diario El Sur*, Concepción, Chile, p. 3.
- Popham, J. (2003): “Seeking Redemption for Our Psychometric Sins”. En *Educational Measurement: Issues and Practice*, Vol. 22, N° 1, pp. 45-48.
- Repetto, A. (2006, diciembre 23): “La Evaluación de la PSU”. En *La Tercera*, Santiago, p. 34.
- Rodríguez, R. (2002, abril 4): “Prueba de Matemática”. En *El Mercurio* de Santiago, p. A2.
- Rosso, P. (2002a, julio): “La Universidad Católica y el SIES”. En *Visión Universitaria*, N° XVI, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- (2002b, agosto): “Carta a los Miembros de la Comunidad Universitaria”, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Sepúlveda, C. (2002, julio 29): “El SIES Es un Proyecto en Desarrollo”. En *El Mercurio* de Santiago, p. A2.
- Silva, M. & Koljatic, M. (1999, enero 26): “¿Qué Hacer con la PAA?” En *El Mercurio* de Santiago.

- The World Bank (2001, octubre 19): "Implementation Completion Report. (CPL-38830; SCL 38836) on a Loan in the Amount of US\$35 Million to the Republic of Chile for a CL-Secondary Education". Latin America and the Caribbean Regional Office. Washington D.C.
- Urzúa, R. (2002a, agosto 23): "La U y la USACH Tomarán PAA en Admisión 2003". En *Las Últimas Noticias*, Santiago, p. 6.
- (2002b, julio 10): "Expertas Se Enfrentan por Prueba SIES". En *Las Últimas Noticias*, Santiago, p. 6.
- Valdés, S. (2006, enero 23): "Cómo Entrar a Medicina". En *El Mercurio* de Santiago, p. A2.
- Valenzuela, E. y C. Cousiño (2002, junio 12): "Las Desventuras de una Pregunta SIES". En *El Mercurio* de Santiago, p. C7.
- Vial, G. (2001, agosto 14): "Alumnos y Establecimientos frente al SIES". En *La Segunda*, Santiago, p. 9.
- "Visión Universitaria, Pontificia Universidad Católica de Chile" (2002, julio): "Seminario Prueba de Admisión a las Universidades Chilenas".
- Zúñiga, V. (2005a, enero 12): "Universidad de Chile Investiga Presunta Filtración en la PSU". En *El Mercurio* de Santiago, p. C7.
- (2005b, enero 24): "Evitarán Efecto de 'Reconstrucción' de PSU". En *El Mercurio* de Santiago, p. C7.
- (2005c, agosto 20): "Cambia Perfil Estudiantil de la U. de Chile". En *El Mercurio* de Santiago, p. C12.
- (2006, enero 23): "Los Rectores Dan el Sí pero Condicionado". En *El Mercurio* de Santiago, p. C7.
- Zúñiga, V. y R. Olivares (2005, enero 21): "Funcionarios Declaran por el Lío de la PSU". En *El Mercurio* de Santiago, p. C9. □

**TENDENCIAS DEMOGRÁFICAS Y ECONÓMICAS
EN CHILE Y SUS IMPLICANCIAS PARA
LA EDUCACIÓN SUPERIOR***

Rodrigo Vergara

En este trabajo se hace un análisis de las tendencias demográficas y económicas esperadas en Chile, y los efectos que dichas tendencias tendrían sobre la cobertura y los gastos en educación superior en los próximos 25 años. Se señala que las tendencias demográficas implicarán una reducción en el número de personas cuya edad está en el rango tradicional de aquellos que asisten a la educación superior. Por otro lado, se advierte que aun cuando la cobertura en Chile ya es elevada para su nivel de ingreso, es posible que siga aumentando, sobre todo en rangos de edades distintos a los tradicionales y en los estratos de menor ingreso, pero a tasas bastante menores que las observadas en el pasado reciente. Con todo, probablemente el gasto por alumno en la educación superior en Chile va a seguir elevándose en los próximos años, lo que sugiere que otro desafío para las instituciones de educación superior en Chile será obtener los ingresos que les permitan aumentar el gasto por alumno.

RODRIGO VERGARA. Economista de la Universidad Católica de Chile y Ph. D. en economía de la Universidad de Harvard. Profesor titular del Instituto de Economía, Universidad Católica de Chile.

* Agradezco los valiosos comentarios de Harald Beyer, Alex Galetovic, Francisco Rosende y Carlos Williamson. Se agradece asimismo la eficiente ayuda de investigación de María Elena Arzola y Claudia Martínez.

1. Introducción

La educación superior en Chile ha experimentado cambios significativos en las últimas dos décadas. Así, por ejemplo, entre 1990 y 2006 la cobertura de la educación superior, medida como los alumnos matriculados en estas instituciones como porcentaje de la población entre 18 y 24 años, se ha más que duplicado, llegando así a niveles cercanos a los de países desarrollados. Cambios institucionales, como los que se generaron a partir de la década de los 80 con el surgimiento de numerosas universidades privadas, además de cambios económicos, como los derivados del fuerte aumento en el premio a la educación superior que ha hecho muy rentable acceder a ella, y que se ha traducido en una mayor demanda por este tipo de educación¹, explican en forma importante este fenómeno.

La pregunta que surge en la actualidad es qué podemos esperar en cuanto a las tendencias en la educación superior para las próximas décadas. Evidentemente es poco probable que las tendencias de las últimas dos décadas se mantengan hacia adelante, en cuanto ya se ha alcanzado cierto nivel que es cada vez más difícil superar. No obstante, los cambios económicos y demográficos esperados para los próximos años, además de la experiencia de países con niveles de desarrollo superior al chileno, pueden dar algunas luces con respecto a lo que se puede anticipar para este segmento educacional en los próximos años.

Precisamente el objetivo de este trabajo es hacer un análisis de las tendencias demográficas y económicas esperables para Chile en el próximo cuarto de siglo, y en base a ello y a lo que se observa en países que hoy son en términos económicos similares a lo que sería Chile en ese período, sacar algunas conclusiones en cuanto a la educación superior. El foco del trabajo dice relación con la población en educación superior, la cobertura y los costos esperados de dicha educación. Por lo mismo, no forma parte de este trabajo un análisis relativo a las tendencias de la calidad de la educación superior en Chile.

En la sección 2 se hace un análisis de las tendencias demográficas tanto en Chile como en otros países y de los cambios esperados en nuestro país en los próximos 25 años. En particular se analiza lo que sucederá con la población en el rango de edad que tradicionalmente asiste a la educación superior. En la sección 3 se hacen proyecciones económicas para Chile en el próximo cuarto de siglo para determinar en qué rango de ingreso per cápita estaremos en ese entonces y a nivel de qué país en la actualidad. Con esa

¹ Véase Beyer, H., P. Rojas y R. Vergara: "Trade Liberalization and Wage Inequality" (1999).

información en la sección 4 se hace un análisis de cobertura para determinar si Chile tiene todavía espacio para seguir aumentándola. Las comparaciones con los países de mayor ingreso (países de la OECD) son relevantes para determinar cuán lejos se está de ellos. Además se trata de determinar si hay diferencias de cobertura por rangos de edad.

La tendencia en los gastos en la educación superior es analizada en la sección 5, donde también se hacen comparaciones con países que hoy tienen niveles de ingreso similares a los que tendría Chile en veinticinco años. Por último, la sección 6 contiene las conclusiones.

2. Tendencias demográficas

Las últimas décadas han visto cambios dramáticos en los patrones demográficos mundiales. Dichos cambios son el resultado de una “transición demográfica”² en la que el comportamiento de la fecundidad, la mortalidad y las migraciones internacionales afectan el crecimiento y la distribución de los diferentes grupos etarios de la población. Al comienzo de la transición demográfica, cuando la fecundidad y la mortalidad son todavía elevadas, la población se caracteriza por una alta proporción de niños y una baja representatividad de personas de edad avanzada. En la etapa siguiente, cuando la mortalidad desciende pero la fertilidad se mantiene elevada o cae a una menor tasa que la de mortalidad, la tendencia se acentúa, produciéndose un rejuvenecimiento de la población. Posteriormente, con el descenso de la fecundidad a un ritmo más acelerado, empieza una lenta disminución de la proporción de niños; debido a la elevada fecundidad del pasado, hay una gran base de mujeres en edad fértil que hacen que la caída en la proporción de niños no sea tan pronunciada. En esta etapa se observa un incremento en la proporción de personas jóvenes. Cuando la fecundidad y la mortalidad llegan al fin a niveles establemente bajos es cuando se reduce en forma drástica el peso de los de menor edad, estabilizándose la población en las edades centrales, y aumentando de manera sostenida la proporción de adultos mayores y ancianos. Como se verá más adelante, Chile se encuentra en la fase inicial de esta última etapa de transición.

En los últimos 50 años la población mundial se ha más que duplicado, la tasa de natalidad ha caído desde 5% hasta 2,7%, al igual que la tasa de crecimiento de la población, que se redujo desde 1,8% hasta 1,2%³. Los patrones demográficos tienen relevancia en el tema de la educación superior

² CELADE: “Impacto de las Tendencias Demográficas sobre los Sectores Sociales en América Latina” (1996).

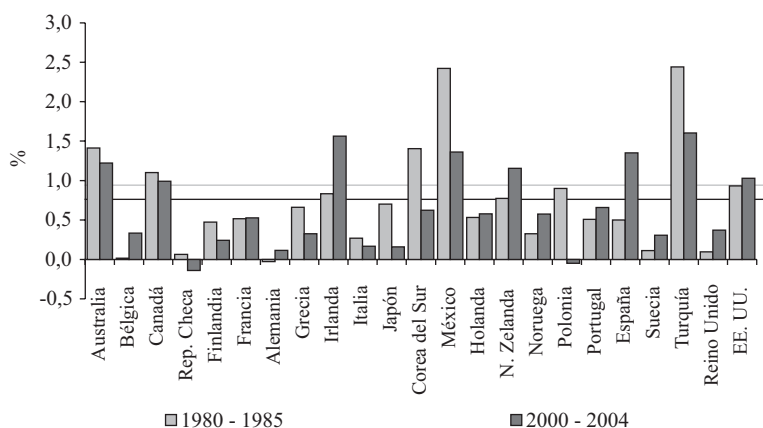
³ United Nations (UN): “World Population Prospects: The 2006 Revision” (2007).

porque pueden producirse cambios en los segmentos de edad de la gente que asiste a la educación superior o bien estos cambios demográficos pueden alterar dichos segmentos. En esta sección primero se analiza la evolución de ciertos patrones demográficos en Chile y otros países en las últimas dos décadas y a partir de ello y de las proyecciones de crecimiento de la población para Chile se sacan conclusiones en cuanto a qué puede esperarse de la evolución de la población en edad de asistir a la educación superior en las próximas décadas.

En el Gráfico N° 1 se observa la tasa de crecimiento de la población de países de la OECD en 1980-1985 y en 2000-2004. En promedio se observa una disminución desde 0,9% en el primer período hasta 0,7% en el segundo. Aunque la reducción puede no parecer muy importante, debe destacarse que en la mayor parte de estos países ésta era una tendencia que ya venía manifestándose con bastante anterioridad, por lo que a principios de los 80 ya había habido una importante reducción de la tasa de crecimiento de la población para los países de la OECD. En dichos países, la tasa de crecimiento alcanzó su máximo valor entre 1960-1965, promediando en este período 1,4%, para luego reducirse a fines de la década de los 70 a 0,9%.

Por otra parte es interesante constatar las diferencias entre países. No debe sorprender que la baja más pronunciada en el período 1980-2004 sea en países en vías de desarrollo (México y Turquía), ya que en el resto

GRÁFICO N° 1: OECD: TASA DE CRECIMIENTO DE LA POBLACIÓN



Fuente: OECD: "OECD Factbook 2006: Economic, Environmental and Social Statistics" (2006).

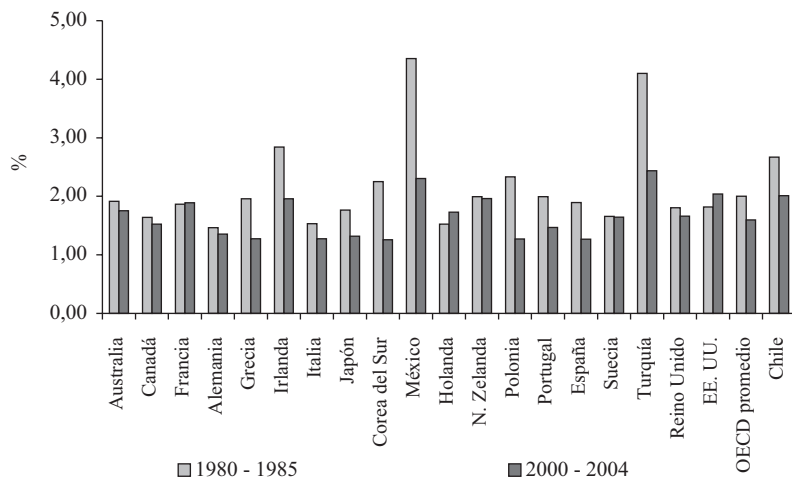
de los países aquí presentados (Gráfico N° 1) el proceso de reducción en el crecimiento de la población, tal como se mencionó previamente, había comenzado antes. De esta forma estos dos países parten con cifras más elevadas que luego van convergiendo con las del resto. En otras palabras, el ajuste de México y Turquía es simplemente un seguimiento de tendencias que antes se habían dado en países más ricos. Tal es el caso de Australia y Canadá, que en el período 1960-1979 experimentaron una fuerte reducción de la tasa de crecimiento de la población, disminuyendo desde un 2,0% en 1960 hasta 1,0% en 1975-1979. En el caso de Nueva Zelanda la reducción fue aún más dramática, pues pasó de 2,0% a 0,6% en el mismo período; sin embargo esta tendencia luego se revirtió, acelerándose hasta 1,2% en 2000-2004. De igual forma en Holanda la tasa de crecimiento de la población se aceleró desde 0,3% en 1980-1985 hasta 0,6% en 2000-2004.

Un factor determinante en los cambios en las tendencias demográficas de los últimos años es la tasa de fertilidad. La tasa de fertilidad se define como el promedio del número total de hijos que nacerían por mujer durante su vida, suponiendo una mortalidad nula durante la edad de procreación. Se calcula como el promedio de las tasas de fertilidad específica para cada edad, utilizando para ello la distribución de edades. Para todos los países de la OECD el rango de edad utilizado para calcular la tasa de fertilidad es de entre 15 y 49 años⁴. En el Gráfico N° 2 se observa la tasa de fertilidad para países de la OECD en 1980-1985 y 2000-2004. Se aprecia que entre principios de los 80 y principios de esta década la tasa de fertilidad promedio en países de la OECD bajó de 2 a 1,6. Nuevamente, y por las mismas razones antes explicadas, los países donde la baja es más violenta son México y Turquía. Debido a esta desaceleración de las tasas de fertilidad, las tasas de crecimiento de la población han comenzado a disminuir en muchos países, aunque en algunos siguen siendo altas porque no han bajado con la misma rapidez que las tasas de mortalidad.

Las tasas de crecimiento de la población promedio por quinquenio para Chile desde 1980 y las proyecciones, también por quinquenio, hasta 2030 se observan en el Gráfico N° 3. Se aprecia que hasta 1995 la tasa de crecimiento de la población fluctuaba entre 1,5% y 2% y luego empieza a bajar en forma violenta. En 2000-2005 fue de 1,1 por ciento y se espera que disminuya a niveles inferiores a 0,5% en 2025-2030. De esta forma, la población chilena pasará de 16,4 millones en la actualidad a 19,5 millones en 25 años, lo que implica una fuerte reducción en la tasa de crecimiento con relación a los 25 años previos (Gráfico N° 4).

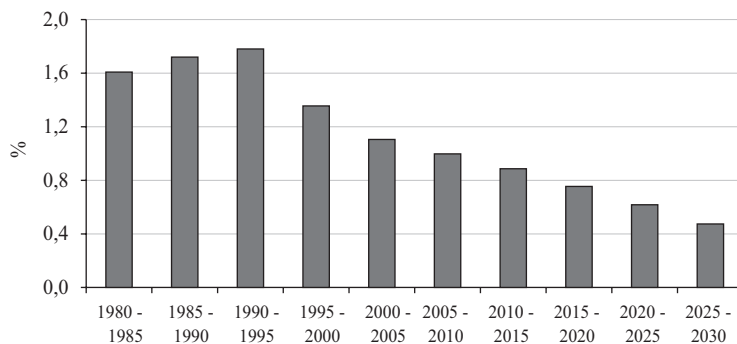
⁴ OECD: "Society at a Glance 2006" (febrero 2007).

GRÁFICO N° 2: OECD: TASA DE FERTILIDAD



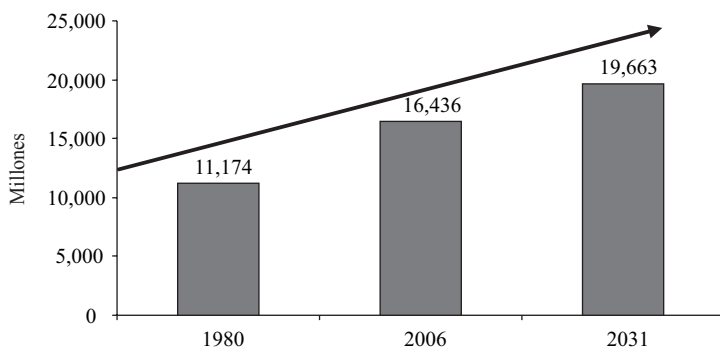
Fuentes: OECD: “OECD Factbook 2006: Economic, Environmental and Social Statistics” (2006). Para Chile, INE: “Chile: Proyecciones y Estimaciones de Población. Total País 1950-2050” (2005).

GRÁFICO N° 3: CHILE: TASA DE CRECIMIENTO ANUAL DE LA POBLACIÓN TOTAL POR QUINQUENIOS, 1980-2031



Fuente: CELADE, División de Población: “Proyecciones de Población” (2005).

GRÁFICO N° 4: CHILE: POBLACIÓN TOTAL, 1980, 2006 y 2031

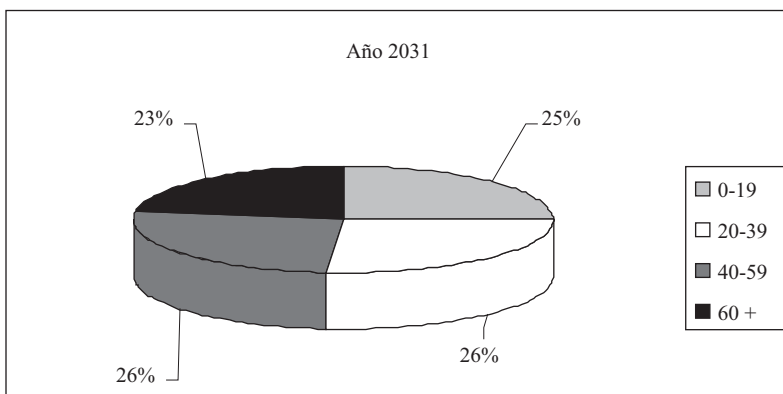
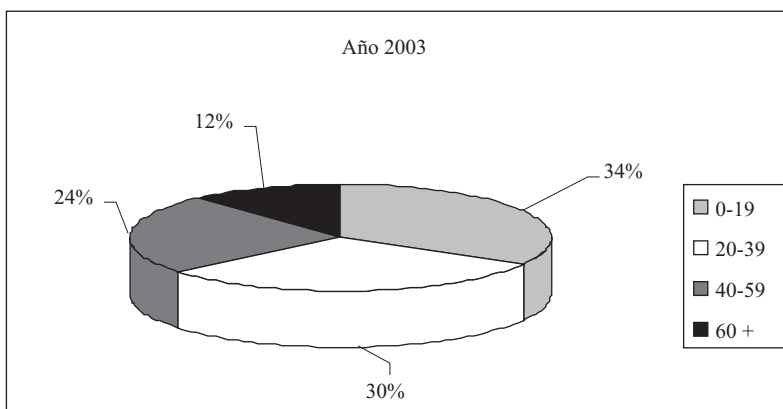
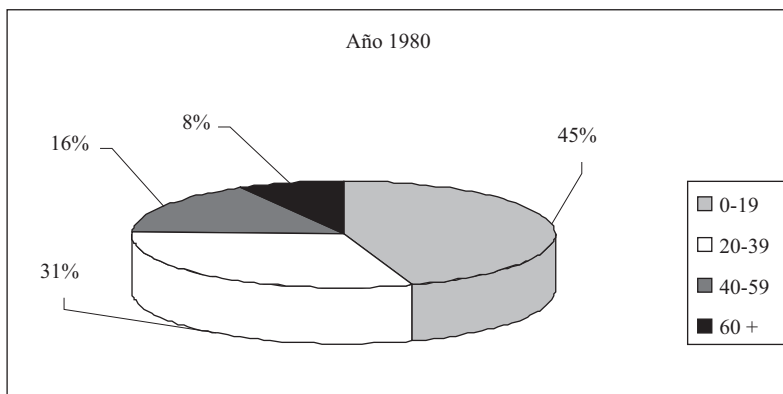


Fuente: CELADE, División de Población: “Proyecciones de Población” (2005).

Esta baja en la tasa de crecimiento de la población (cuya principal explicación es una importante baja en la tasa de fertilidad, que cayó de 2,7% en 1980 a 2% en 2000-2005 y se espera que siga con su tendencia decreciente) más el aumento en la esperanza de vida (que pasó de 71 a 78 años entre 1980 y 2005⁵) traerán cambios dramáticos en la estructura etaria de la población. En el Gráfico N° 5 se aprecia la estructura por edad de la población chilena en 1980, en 2003 y la esperada para 2031. La población entre 0 y 19 años pasa de representar 45% en 1980 a 25% en 2031. Los mayores de 60, por otro lado, suben de 8% a 23% de la población. Lo interesante de esto es que a pesar de que la población total aumentará en tres millones de personas de aquí a 25 años, la población entre 15 y 24 años disminuirá no sólo en términos relativos sino también en términos absolutos. Así, por ejemplo, en la Tabla N° 1 se observa que la población entre 20 y 24 años, la edad habitual de las personas que asisten a la educación superior, bajará en 5,9% (80 mil personas). Los Gráficos N° 6 y N° 7 muestran la evolución esperada de la población por tramos de edad en los próximos 25 años. Se observan disminuciones absolutas de la población menor que 30 años y recién desde esa edad habrá aumentos de población. Los mayores aumentos están en los mayores de 65 años, pues tienen incrementos porcentuales del orden de 150%.

⁵ INE: “CHILE: Proyecciones y Estimaciones de Población. Total País 1950-2050” (2005).

GRÁFICO N° 5: CHILE: POBLACIÓN POR GRUPOS DE EDAD



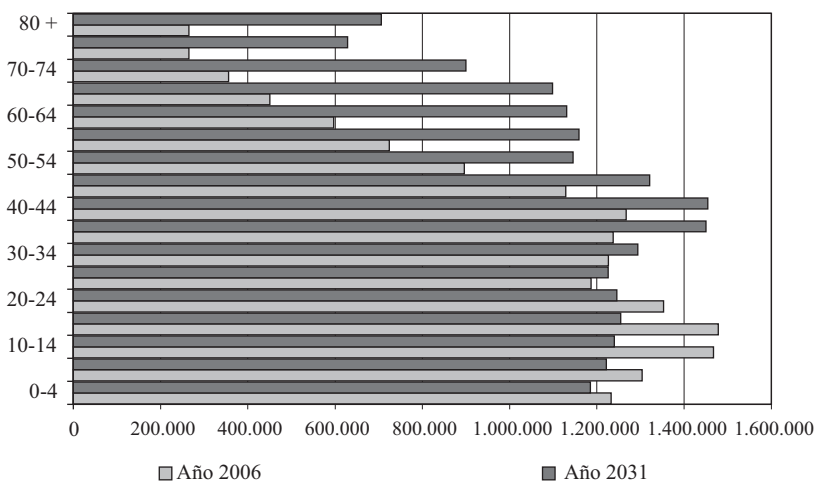
Fuente: CELADE, División de Población: "Proyecciones de Población" (2005).

TABLA N° 1: INE: POBLACIÓN 15-24 AÑOS, 2005-2030

	15-19	20-24
2005	1.463.158	1.322.128
2030	1.256.194	1.243.551
Var. %	-14,1	-5,9

Fuente: INE: "Chile: Proyecciones y Estimaciones de Población. Total País 1950-2050" (2005).

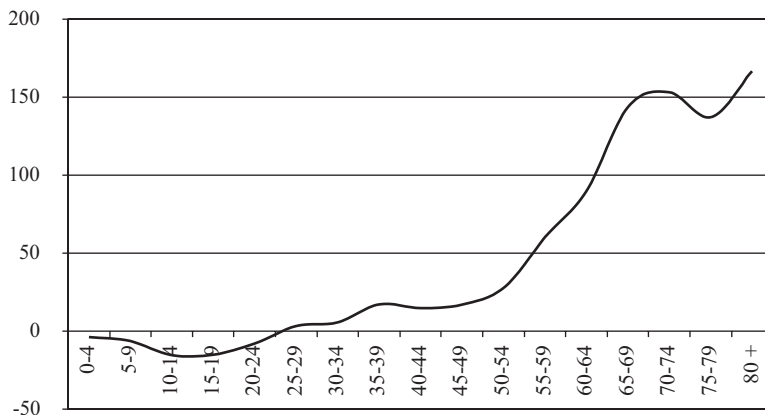
GRÁFICO N° 6: CHILE: POBLACIÓN POR GRUPOS DE EDAD, 2006-2031



Fuente: CELADE, División de Población: "Proyecciones de Población" (2005).

En síntesis, las tendencias demográficas esperadas para el próximo cuarto de siglo muestran que la población en edad tradicional de asistir a la educación superior disminuirá en términos absolutos, lo que, a no ser que ocurran cambios importantes en cobertura o en la edad de los que asisten a la educación superior, implicará una reducción en el mercado objetivo na-

GRÁFICO N° 7: CHILE: VARIACIÓN DE LA POBLACIÓN POR GRUPOS DE EDAD, 2006-2031 (en %)



Fuente: CELADE, División de Población: “Proyecciones de Población” (2005).

cional al que apuntan las instituciones de educación superior. Debe por último destacarse que la internacionalización, definida como dar educación superior a extranjeros (en Chile o en otros países), también puede afectar este mercado objetivo, aunque éste es un tema que no se analiza en el presente trabajo.

3. Tendencias económicas

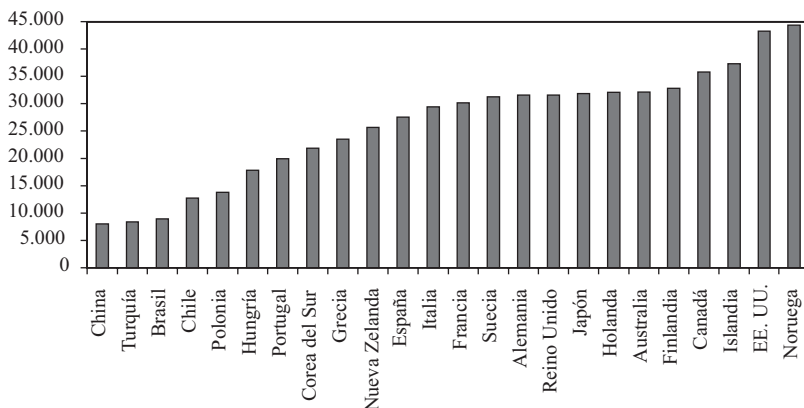
El crecimiento económico de Chile durante las últimas décadas ha variado desde períodos de crecimiento bajo e incluso negativo (principios de los 80) hasta períodos de crecimiento muy alto. En 1986-1997 Chile alcanzó un crecimiento promedio de 7,6%, muy por encima del crecimiento del mundo (3,5%) y del de las economías desarrolladas (3,0%). Sin embargo, en los últimos nueve años esta brecha se ha ido acortando e incluso se ha revertido. El producto interno bruto (PIB) chileno creció a una tasa promedio de 3,7% anual y el crecimiento mundial se aceleró a 4,1%, impulsado principalmente por el fuerte crecimiento de las economías asiáticas. De igual forma, el PIB per cápita de Chile a paridad de poder de compra (PPC) en el período 1986-1997 pasó de US\$ 3.350 a US\$ 8.557, llegando casi a triplicar su valor en dicho período. A partir de entonces el crecimiento del PIB per cápita a PPC se ha ido moderando, hasta alcanzar US\$ 12.700 en el año 2006.

El ajuste por paridad de poder de compra implica que en cada caso se ajusta por el costo de la vida en el país, de modo que los números son comparables en términos de poder adquisitivo⁶. En dólares corrientes el PIB per cápita de Chile llegó en 2006 a US\$ 8.900.

El Gráfico N° 8 muestra el PIB per cápita a paridad de poder de compra de distintos países en 2006. El PIB per cápita de Chile según esta medición (US\$ 12.700) es el segundo más alto de América Latina luego del de Argentina (US\$ 14.800). Sin embargo está aún lejos del de los países desarrollados, situándose muy por debajo de los US\$ 28.500 en promedio de los países de la OECD. Más específicamente, el PIB per cápita de Chile equivale al 46% del de España, 40% del de Alemania y apenas 29% del de Estados Unidos.

La pregunta que nos hacemos en esta sección es cuál será el PIB per cápita de Chile en 25 años y qué país está actualmente en ese nivel. Este análisis nos servirá en las secciones que siguen en que se discuten temas de cobertura y costos de la educación superior, porque permite hacer algu-

GRÁFICO N° 8: PIB PER CÁPITA CHILE Y OTROS PAÍSES A PPC (\$ US\$, 2006)



Fuente: FMI: "World Economic Outlook" (2006).

⁶ Para los problemas y eventuales sesgos que conlleva el comparar niveles de PIB a PPC en diferentes períodos, ver Nuxoll, D.: "Differences in Relative Prices and International Differences in Growth Rates" (1994).

nas proyecciones en base a lo que se observa en países que hoy tienen un ingreso similar al que entonces tendría Chile.

La proyección que aquí se hace no pretende ser rigurosa en el sentido de que no proviene de un modelo para tal efecto, sino más bien de otras predicciones y de la evolución que han mostrado países que hace algunos años estaban en la posición actual de Chile. Según las proyecciones del Ministerio de Hacienda, basadas en los insumos que le entrega un comité de expertos, el PIB potencial para el período 2006-2011 crecería 5,3% por año⁷. Dadas las últimas cifras de crecimiento se ha cuestionado esta cifra, por lo que para nuestros efectos consideraremos un crecimiento de 5% entre 2007 y 2011⁸. A partir de ese año y para los próximos 20 años se supone un crecimiento de 4% por año. El menor crecimiento se explica por la disminución en la tasa de crecimiento de la población, ya ilustrado en la sección previa, y por el clásico proceso de convergencia de países que van aumentando su ingreso. Dicha convergencia implica que los niveles de producción per cápita de distintos países se igualen a través del tiempo. Con ello, y dadas las proyecciones de crecimiento de la población antes presentadas, se tiene un crecimiento del PIB per cápita promedio anual de 3,5% para los próximos 25 años.

¿Es razonable un crecimiento per cápita de 3,5% en los próximos 25 años? Para contestar esta pregunta veamos cuánto ha sido la tasa de crecimiento del PIB per cápita de una serie de países que hoy tienen un mayor grado de desarrollo que Chile. Algunos de estos países ya eran desarrollados hace un cuarto de siglo. Para ellos las tasas de crecimiento van desde el rango de 1,5% - 2% (Suiza, Italia, Alemania) hasta algo más de 3% (Estados Unidos, Australia). Otros que hace 25 años tenían niveles más elevados que Chile, pero estaban en un punto intermedio entre nuestro país y los países con mayor ingreso per cápita, tienen una mayor varianza. España creció en promedio 3%, Irlanda 5,1%, Portugal 2,8% y Grecia 2,2%. Por otra parte, están los países exitosos de Asia que partieron más abajo que nuestro país y hoy nos superan largamente. Uno de los casos más emblemáticos es Corea del Sur, que creció 6,8% promedio per cápita en los últimos 25 años.

Los antecedentes previos parecen indicar que el crecimiento per cápita supuesto estaría en rangos razonables y en ningún caso puede considerarse como excesivamente optimista para un país de ingreso medio como el chileno.

⁷ Ver Ministerio de Hacienda: "Resultados del Comité Consultivo del PIB Tendencial" (agosto 2006).

⁸ A la fecha de escribir este artículo ya se conocía el crecimiento de 2006.

A continuación debemos aplicar esta tasa de crecimiento, que suponemos que es la que reporta el Banco Central (esto es, a precios constantes de nuestro país), al PIB inicial para saber cuál será el PIB per cápita en 25 años. Pero sabemos que si usamos el PIB inicial a PPC estaremos teniendo un sesgo en cuanto éste se mide a precios internacionales que corresponden a precios de países con mayor grado de desarrollo que Chile. En países con mayor grado de desarrollo los precios de los bienes no transables (como servicios) son más elevados debido a que la productividad de este sector crece más lentamente. Así, si usamos precios internacionales la ponderación (que es el precio) de los sectores que crecen menos sería mayor y luego el crecimiento sería menor. En síntesis, si usamos el nivel inicial de ingreso a PPC y aplicamos la tasa de crecimiento del PIB de cuentas nacionales a precios constantes internos, estaremos sobreestimando el PIB final.

Por otra parte, si partimos del PIB a dólares corrientes no estaremos considerando que en la medida en que la economía aumente su ingreso, los precios de los no transables se irán ajustando a los niveles internacionales, por lo que estaremos subestimando la tasa de crecimiento a precios internacionales.

Para nuestros efectos no es necesario saber exactamente cuál será el PIB per cápita en dólares de PPC en 25 años sino sólo un rango. Construimos ese rango partiendo de dos niveles iniciales, el PIB a PPC y el PIB a dólares corrientes, y aplicamos a ambos la tasa de crecimiento antes mencionada. Si tomamos el PIB per cápita a precios corrientes y suponemos un crecimiento per cápita promedio de 3,5% por año se llega a US\$ 21.000. Si además partimos del PIB per cápita a PPC (US\$ 12.700) se llega a un PIB per cápita en 2031 de US\$ 30.000.

Así entonces, concluimos que en 25 años Chile tendría un PIB per cápita a PPC (precios internacionales actuales) de entre US\$ 21.000 y US\$ 30.000, digamos de US\$ 25.000, lo que es similar al nivel que hoy tienen países como Corea del Sur, España, Nueva Zelanda, y algo más bajo que el que hoy tienen Italia, Francia, Alemania y el Reino Unido.

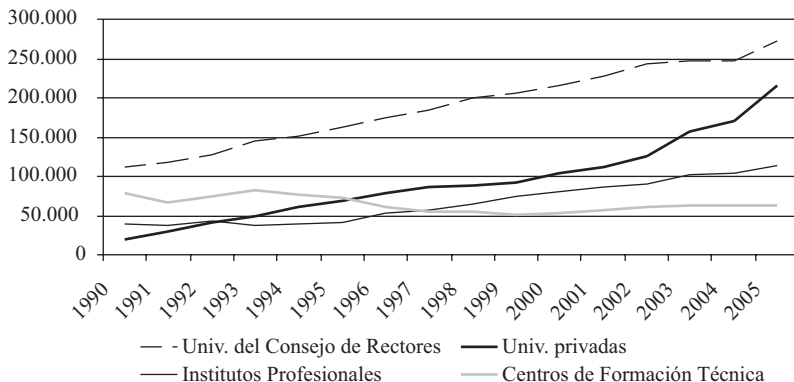
4. Cobertura de la educación superior

En la sección 2 se concluyó que la población entre 18 y 24 años, edad tradicional de la población que asiste a educación superior, disminuirá en términos absolutos en el próximo cuarto de siglo en Chile. Ello, por cierto, no necesariamente implica una reducción en la cantidad de alumnos que asiste a este tipo de educación, ya que ello depende además de la

cobertura, esto es, del porcentaje de la población que accede a la educación superior. En la sección previa se argumentó que Chile tendrá en 25 años un ingreso per cápita similar al que hoy tienen países como España y Nueva Zelanda, y algo más bajo que el de países como Alemania, Francia y el Reino Unido. Por lo tanto es posible pensar que las tasas de cobertura en nuestro país avancen hacia patrones similares a los que tienen esos países. En esta sección primero analizamos la cobertura de la educación superior tanto en Chile como en otros países. Para ello tomamos diferentes medidas de cobertura y vemos si hay diferencias importantes entre ellas. Luego, en base a los datos para Chile y para países como los antes mencionados, se sacan conclusiones en relación con qué es lo esperable en materia de cobertura en nuestro país en el futuro y qué significa ello en cuanto a la evolución esperada de la matrícula total en educación superior.

El Gráfico N° 9 muestra la evolución del número de alumnos matriculados en educación superior en Chile por tipo de establecimiento (universidades del Consejo de Rectores, universidades privadas, institutos profesionales y centros de formación técnica) desde 1990 hasta 2005. El crecimiento ha sido impresionante. Mientras en 1990 el total de la matrícula era de 249.482 alumnos, para 2005 dicho número había subido a 663.679 alumnos. El crecimiento más significativo es el de las universidades privadas, que pasaron de 19.509 a 214.972 alumnos en este período. Las universi-

GRÁFICO N° 9: CHILE: EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN EDUCACIÓN SUPERIOR, 1990-2005

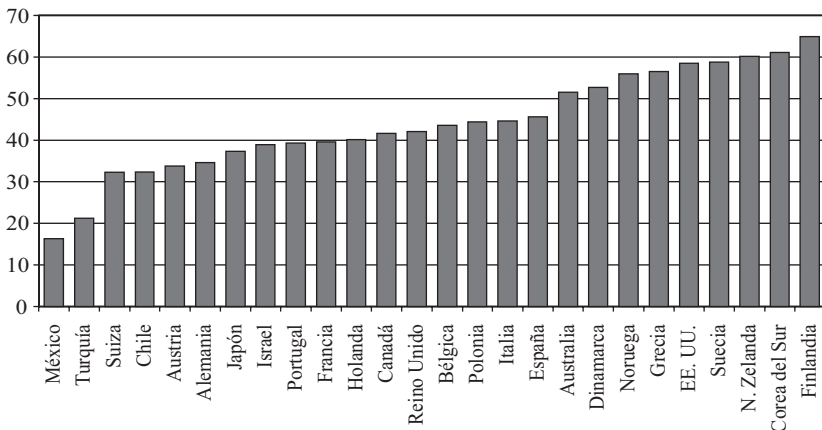


Fuente: Ministerio de Educación, Div. Ed. Superior: "Compendio Estadístico 2006" (2006).

dades del Consejo de Rectores, por su parte, aumentaron su matrícula en 159.405 alumnos (desde 112.193 en 1990 hasta 271.598 en 2005). Los institutos profesionales también tuvieron un incremento en su matrícula (de 74.674 alumnos), mientras que los únicos que la redujeron fueron los centros de formación técnica (de 77.774 a 62.429).

En el Gráfico N° 10 tomamos la medida de cobertura más tradicional, que es el número de estudiantes que asisten a la educación superior (de cualquier edad) como porcentaje de la población entre 18 y 24 años en 2004. Para Chile se usa el dato de 2005, cuya fuente es el Ministerio de Educación⁹. La cobertura en nuestro país es de 35%. Se observa que aunque Chile está en la parte baja de la distribución, se encuentra en el rango de países con ingreso per cápita muy superior al suyo, como Suiza, Austria y Alemania, Japón e Israel, y está muy por encima de los países más pobres de la OECD, México y Turquía. Se debe destacar, no obstante, que también está muy por debajo de los líderes: Finlandia, Corea del Sur y Nueva Zelanda, que tienen niveles de cobertura de alrededor de 60%.

GRÁFICO N° 10: CHILE: COBERTURA EDUCACIÓN SUPERIOR TOTAL, 2004
(% de matrícula total sobre población de 18 a 24 años)



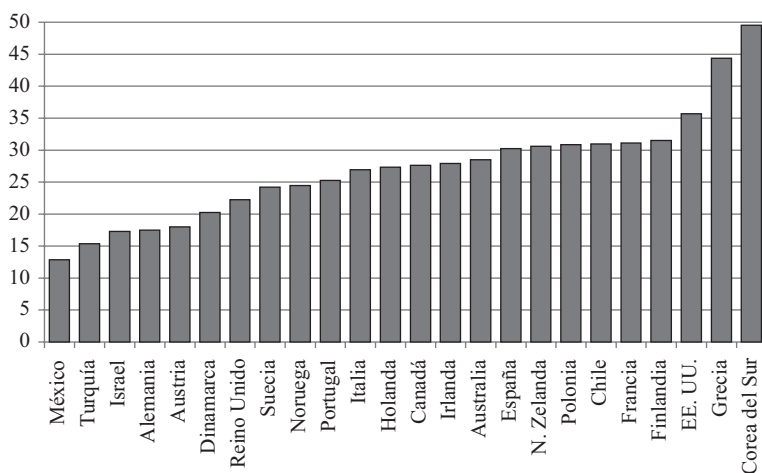
Fuentes: OECD: "Education at a Glance" (2006). Para Chile (dato 2005), Ministerio de Educación, División de Educación Superior: "Compendio Estadístico 2006".

⁹ Que a su vez es la fuente de los datos en esta materia que la OECD usa para Chile. Es decir, los datos de ambas fuentes son los mismos.

Estas cifras nos muestran que Chile es un país con una cobertura bastante elevada dado su ingreso per cápita. Aun así, también sugieren que puede haber un espacio para seguir creciendo. La pregunta que tratamos de responder a continuación es si resulta posible encontrar algunos indicios que nos den información más desagregada en materia de cobertura, que a su vez permita sacar conclusiones más precisas en cuanto a los posibles espacios de crecimiento de ésta.

En el Gráfico N° 11 se muestra, para los países de la OECD en 2004, la población entre 18 y 24 años que asiste a la educación superior como porcentaje de la población total en ese rango de edad. La diferencia entre esta medición y la anterior es que aquí sólo consideramos los alumnos entre 18 y 24 años y no el total de alumnos en la educación superior. Los datos para Chile no están disponibles, debido a que nuestro país no tiene la información de la matrícula por edad. Para subsanar ese problema se decidió usar como fuente la CASEN de 2003. Aunque los datos no son estrictamente comparables, nos permiten sacar conclusiones generales, al menos de tendencias. Resulta interesante que en este gráfico Chile aparece con un grado de cobertura que está en la media de los países de la OECD, lo que es bastante superior a lo observado en el Gráfico N° 10.

GRÁFICO N° 11: COBERTURA EDUCACIÓN SUPERIOR 18 A 24 AÑOS, 2004
(% de matrícula total sobre población de 18 a 24 años)



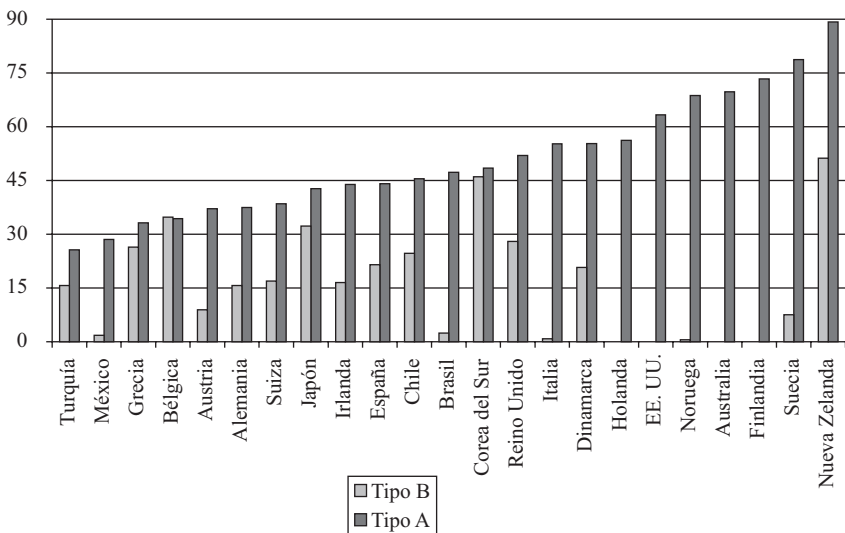
Fuentes: OECD: "Education at a Glance" (2006). Para Chile: elaboración propia, en base a encuesta CASEN 2003, Ministerio de Planificación Nacional.

Lo anterior sugiere que Chile tiene una mayor proporción relativa de jóvenes entre 18 y 24 años en la educación superior, pero que su proporción baja cuando se incluyen mayores rangos de edad. En otras palabras, la edad de ingreso y de permanencia en la educación superior de países de la OECD es más amplia que la chilena. Es posible que esto se deba a que hay más programas de postgrado donde asisten estudiantes de mayor edad. De hecho los programas de postgrado en Chile a nivel masivo son relativamente recientes. En otros países también hay muchos cursos de especialización o actualización muy populares para gente que ya lleva un tiempo en el mercado laboral y que están en una fase más bien incipiente en nuestro país. También es posible que en otros países haya más gente que, terminada la educación media, ingresa al mercado laboral para ahorrar y así financiarse sus estudios superiores. Esto hace que entren más tarde a la universidad.

En el Gráfico N° 12 usamos una medida diferente de cobertura: la tasa de entrada a la educación superior, que considera a los nuevos entrantes como porcentaje de la población de 18 años, para los países de la OECD en 2004. La educación superior está dividida entre la de tipo A (universidades) y la de tipo B (institutos técnicos y profesionales). Los países con mayor

www.cepchile.cl

GRÁFICO N° 12: TASA DE ENTRADA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 2004
(% de nuevos entrantes del total de población con 18 años)

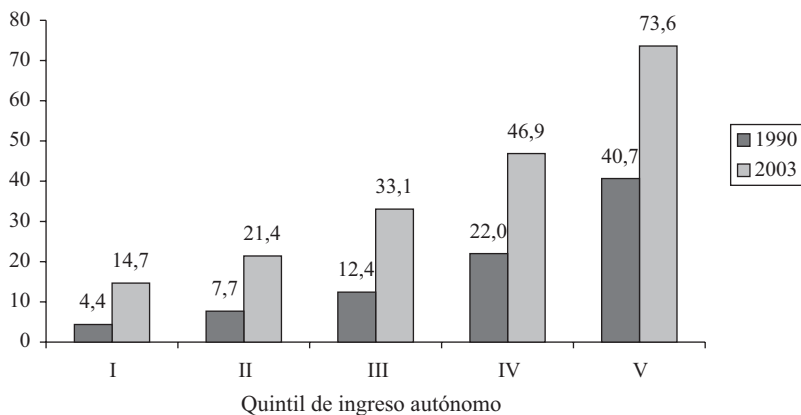


Fuente: OECD: "Education at a Glance" (2006).

tasa de entrada son Nueva Zelanda, Suecia y Finlandia, y los con menor, Turquía y México. Que estos dos últimos países tengan baja tasa de entrada no es sorprendente, debido a su bajo ingreso per cápita con relación a los otros países aquí analizados. Lo que sí sorprende es la alta tasa de entrada que presenta Chile, la cual está por arriba de la de países como España, Japón y Alemania. Está en el rango medio de los países de la OECD. Este alto porcentaje de tasa de entrada que presenta nuestro país está relacionado con el fuerte incremento de la matrícula en la educación superior en los últimos 15 años. Esto reforzaría la conclusión de que la mayor diferencia entre nuestro país y los países de la OECD no estaría en la entrada de los jóvenes sino en la de los de mayor edad. No obstante, también sugiere que la tasa de retención de los alumnos en Chile podría ser inferior a la de los países de la OECD. Aunque la información no es enteramente comparable, la diferencia en tasas de retención queda en evidencia al constatar que la de las universidades chilenas al cabo del segundo año es del orden de 70%, mientras que el promedio de la OECD para el total de la carrera (esto es, graduados divididos por el número de estudiantes que ingresan) es una cifra muy similar.

Por último, el Gráfico N° 13 muestra la cobertura (definida como matrícula total en educación superior como porcentaje de la población entre 18 y 24 años) por quintil de ingreso para Chile en 1990 y 2003. Se aprecia un fuerte aumento de cobertura en todos los niveles de ingreso, pero, tal como

GRÁFICO N° 13: CHILE: COBERTURA EDUCACIÓN SUPERIOR POR QUINTIL DE INGRESO AUTÓNOMO, 1990-2003 (en %)



Fuente: Ministerio de Planificación Nacional, a partir de la encuesta CASEN, años 1990 y 2003.

era de esperarse, la cobertura es significativamente menor en los quintiles de más bajos ingresos. Así, en 2003 la cobertura del quintil más rico era 73,7% y la del más pobre sólo 14,5%. Aquí se hace evidente que aumentar la cobertura es básicamente un desafío de incorporar a más pobres a la educación superior. Surge entonces el problema del financiamiento, al cual nos referiremos en la sección siguiente.

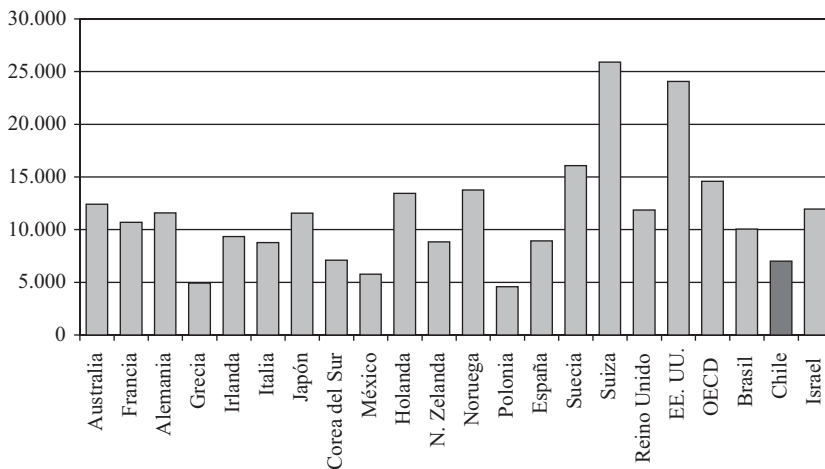
En síntesis, en esta sección se ha visto que el fuerte incremento en el número de personas que asisten a la educación superior que ha experimentado Chile en la última década y media ha puesto a nuestro país en un nivel de cobertura relativamente alto dado su nivel de ingreso per cápita. Aun así existe espacio para seguir aumentando la cobertura y es posible que dicho aumento de cobertura más que compense la reducción en el número de personas en edad de educación superior, esto es, que la matrícula siga aumentando, aunque obviamente a tasas muy inferiores a las observadas en la última década y media¹⁰. Dicho espacio de crecimiento parece más amplio en rangos de edad mayores que los tradicionales, esto es, en los mayores de 24 años, donde Chile aparece con una cobertura relativa menor. Los programas de postgrado, de especialización y actualización aparecen como candidatos naturales para grupos de mayor edad. Por último, la cobertura en los grupos de mayor ingreso ya es bastante elevada, por lo que el desafío es seguir aumentando la cobertura en los grupos de menor ingreso, que aunque han experimentado un salto importante en su acceso a este tipo de educación, todavía están con niveles relativos de cobertura bajos.

5. Gasto en educación superior

En esta sección se hace un breve análisis de las tendencias que se esperaría que tomara el gasto por alumno en educación superior en Chile en las próximas décadas. Dos medidas usadas para comparar la inversión de los países en la educación superior son gastos por alumno (expresado en términos absolutos) y el gasto por alumno con relación al PIB per cápita. El gasto por alumno se define como el gasto total de la universidad dividido por el número de alumnos que ésta tiene. En el Gráfico N° 14 se observa el gasto por alumno en educación superior a paridad del poder de compra para

¹⁰ Por otro lado, debe destacarse que ha habido un aumento importante en la cobertura de la educación media en las últimas décadas, lo que también es relevante para el aumento de cobertura en la educación superior. En efecto, para acceder a la educación superior se requiere licencia de educación media, por lo que a mayor número de egresados de la educación media, mayor es el potencial de entrantes a la educación superior.

GRÁFICO N° 14: GASTO ANUAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR POR ALUMNO, 2003
(US\$ a PPC)



Fuente: OECD: "Education at a Glance" (2006).

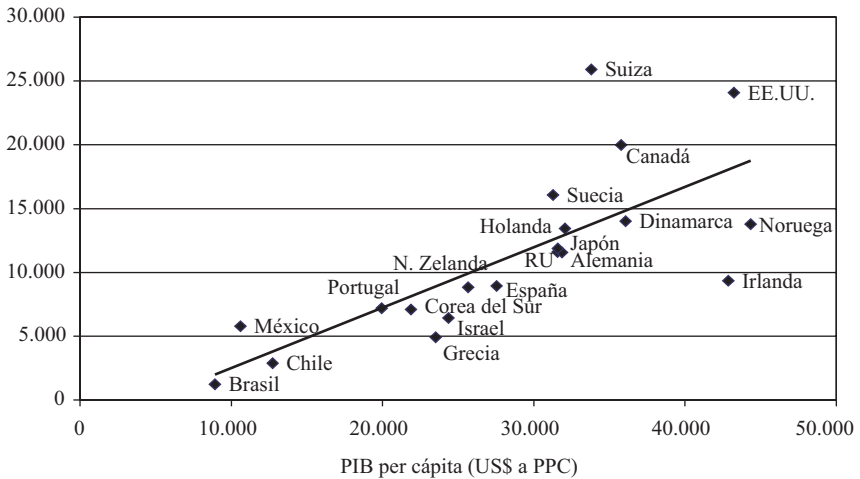
algunos países de la OECD y para otros que no son OECD. Se aprecia que el gasto promedio para los países de la OECD asciende a US\$ 14.598, cifra bastante superior a la que tiene Chile (US\$ 7.011). No obstante la varianza es notablemente alta, porque mientras el gasto en Grecia y Polonia llega a alrededor de US\$ 4.500 por alumno, en Suiza y Estados Unidos, que son, lejos, los países que en promedio gastan más en educación superior por alumno, éste asciende a cerca de US\$ 25.000.

El ingreso de los habitantes de un país (medido como PIB per cápita) se asocia positivamente al gasto por estudiante en la educación. En el Gráfico N° 15 se hizo una regresión simple para correlacionar el gasto por estudiante en la educación superior a PPC con el PIB per cápita a PPC. Se observa, tal como era de esperarse, una correlación alta y positiva entre ambas variables. Chile está levemente por debajo de la recta, lo que implica que gasta un poco menos que lo que correspondería a su ingreso per cápita. Este gráfico deja en evidencia que el gasto por alumno en la educación superior en Chile va a seguir aumentando en los próximos años. En efecto, los países con mayor ingreso per cápita gastan más por alumno que los con menos ingreso per cápita.

Lo anterior implica que otro desafío para las instituciones de educación superior en Chile será obtener los ingresos que les permitan aumentar

GRÁFICO N° 15: GASTO POR ALUMNO Y PIB PER CÁPITA, 2003

Gasto por alumno (US\$ a PPC)



Fuentes: OECD: “Education at a Glance” (2006), y FMI: “World Economic Outlook” 2006. PIB per cápita dato de 2006.

el gasto por alumno. Por cierto una opción es aumentar las mensualidades. No obstante es posible que, dadas las cifras antes presentadas de matrícula por quintil de ingreso que sugieren que los nuevos entrantes vendrán de hogares más pobres, y dada la desigual distribución del ingreso que presenta nuestro país, este método de financiamiento tenga un cierto límite. De ahí que se estima que un desafío importante para las instituciones de educación superior es conseguir fuentes adicionales de financiamiento. Una posibilidad se relaciona con la investigación y desarrollo (R&D) realizada por estas instituciones. Una parte puede venir del recientemente creado royalty a la minería, pero una parte aun mayor debiera venir directamente de la empresa privada para financiamiento de investigación y desarrollo aplicada. Debe recordarse que en nuestro país la R&D es baja en relación con nuestro nivel de desarrollo y, más aún, el aporte de la empresa privada a ésta es particularmente bajo¹¹. Otra parte podría venir de donaciones privadas, fuente que es particularmente importante en algunos países desarrollados. Para que

¹¹ Ver Vergara, R.: “Productividad en Chile: Determinantes y Desempeño” (2005). Ver también De Gregorio, José: “Crecimiento Económico en Chile: Evidencia, Fuentes y Perspectivas” (2005).

esto tenga mayor importancia es posible que sea necesario contar con una ley de donaciones más simple y atractiva para los donantes, y con un mayor esfuerzo de las propias instituciones para acceder a estas donaciones. Por otra parte, no se debe descartar un mayor financiamiento público, que en la actualidad llega a 0,4% del PIB. En la OECD hay bastante variación, con países como Corea del Sur y Japón, en que el aporte público llega a alrededor de 0,5% del PIB, y otros que están muy por encima, como el general de los países europeos. El promedio de la OECD es de 1% del PIB.

Es importante destacar que las cifras anteriores relativas al gasto por alumno son un promedio de todas las instituciones de educación superior de cada país. Evidentemente, las mejores universidades, específicamente aquellas orientadas a la investigación, tienen gastos por alumno muy superiores a los del promedio de su respectivo país. En un escenario de mayor cobertura es esperable que se reduzcan los recursos públicos que fluyen a estas universidades de calidad (de hecho ése ha sido el caso, al menos en términos relativos, en los últimos años), por lo que aumenta el desafío de obtener recursos de otras fuentes. Las donaciones, asignaciones de fondos públicos por desempeño y la internacionalización son potenciales fuentes de financiamiento adicional.

6. Conclusiones

En este trabajo se hace un análisis de las tendencias esperadas de la educación superior en Chile en los próximos veinticinco años. Dicho análisis se basa en las tendencias demográficas y económicas esperadas, y en los efectos que dichas tendencias tendrían sobre la cobertura y los gastos en educación superior. Algunas de las conclusiones que se obtienen son las siguientes:

- (i) La población cuya edad está en el rango tradicional de aquellos que asisten a la educación superior (18 a 24 años) se reducirá no sólo en términos relativos sino también en términos absolutos en Chile en los próximos 25 años. Más aún, dicha conclusión se mantiene incluso hasta la población menor que 29 años.
- (ii) Chile tendrá en 25 años un ingreso per cápita a PPC similar al que hoy tienen países como Corea del Sur, España, Nueva Zelanda, y algo más bajo que el que hoy tienen Italia, Francia, Alemania y el Reino Unido. Luego se pueden hacer comparaciones relevantes en materia de tendencias de cobertura y de gastos por alumno en la educación superior en base a lo que hoy se observa en estos países.

- (iii) Chile ha experimentado un elevado crecimiento de la cobertura de la educación superior desde 1990. En efecto, mientras el total de matriculados en la educación superior en dicho año representaba el 14% de la población entre 18 y 24 años, en 2005 dicha fracción había subido a 35%.
- (iv) El grado de cobertura actual de Chile es bastante elevado para su ingreso per cápita. Está incluso cercano al de los países desarrollados. Así y todo, aún hay espacio para seguir aumentando la cobertura, y es posible que dicho aumento de cobertura más que compense la reducción en el número de personas en edad de educación superior, esto es, que la matrícula siga aumentando, aunque obviamente a tasas muy inferiores a las observadas en la última década y media.
- (v) Dicho espacio de crecimiento parece más amplio en rangos de edad mayores que los tradicionales, esto es, en los mayores de 24 años, donde Chile aparece con una cobertura relativa menor. Los programas de postgrado, de especialización y actualización aparecen como candidatos naturales para grupos de mayor edad.
- (vi) La cobertura en los grupos de mayor ingreso ya es bastante elevada, por lo que el desafío es seguir aumentando la cobertura en los grupos de menor ingreso, que aunque han experimentado un salto importante en su acceso a este tipo de educación, todavía están con niveles relativos de cobertura bajos.
- (vii) Los países con mayor ingreso per cápita gastan más por alumno que los con menor ingreso per cápita. Nuestro análisis sugiere que el gasto por alumno en la educación superior en Chile va a seguir aumentando en los próximos años.
- (viii) Lo anterior implica que otro desafío para las instituciones de educación superior en Chile será obtener los ingresos que les permitan aumentar el gasto por alumno. Para las mejores universidades, específicamente aquellas orientadas a la investigación, el desafío es mayor, porque es esperable que en un escenario de mayor cobertura se reduzcan los recursos públicos que fluyen a estas universidades, por lo que aumenta el desafío de obtener ingresos de otras fuentes. Las donaciones, asignaciones de fondos públicos por desempeño y la internacionalización son potenciales fuentes de financiamiento adicional.
- (ix) Un último punto se refiere precisamente a la internacionalización, definida como la provisión de educación superior por parte de instituciones nacionales a extranjeros tanto en Chile como en otros paí-

ses (sedes). Ha habido un fuerte incremento de extranjeros estudiando en las universidades de nuestro país en los últimos años. Aunque no ha sido el foco de este artículo, es evidente que si dicha tendencia se profundizara se podría observar un crecimiento adicional al aquí proyectado de las universidades nacionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beyer, H.; P. Rojas y R. Vergara: "Trade Liberalization and Wage Inequality". En *Journal of Development Economics*, Vol. 59 (1999).
- CELADE: "Impacto de las Tendencias Demográficas sobre los Sectores Sociales en América Latina". Santiago: CELADE, 1996.
- CELADE, División de Población: "Proyecciones de Población". Santiago, agosto de 2005.
- De Gregorio, José: "Crecimiento Económico en Chile: Evidencia, Fuentes y Perspectivas". En *Estudios Públicos* N° 98 (otoño 2005).
- FMI: "World Economic Outlook". Washington, D.C.: septiembre 2006.
- INE (Instituto Nacional de Estadísticas): "Chile: Proyecciones y Estimaciones de Población. Total País 1950-2050". Santiago: INE, 2005.
- Ministerio de Educación, División de Educación Superior (Gobierno de Chile): "Compendio Estadístico 2006". Santiago: Ministerio de Educación, 2006. En <http://compendio.educador.cl/>
- Ministerio de Hacienda (Gobierno de Chile): "Resultados del Comité Consultivo del PIB Tendencial". Santiago: agosto 2006.
- Nuxoll, D.: "Differences in Relative Prices and International Differences in Growth Rates". En *American Economic Review*, Vol. 84, N° 5 (1994).
- OECD: "OECD Factbook 2006: Economic, Environmental and Social Statistics". París: abril 2006.
- OECD: "Education at a Glance". París: septiembre 2006.
- OECD: "Society at a Glance 2006". París: febrero 2007.
- United Nations (UN): "World Population Prospects: The 2006 Revision". Nueva York: United Nations, 2007.
- Vergara, Rodrigo: "Productividad en Chile: Determinantes y Desempeño". En *Estudios Públicos* N° 99 (invierno (2005)). □

IGUALDAD, SUERTE Y RESPONSABILIDAD*

Olof Page Depolo

El artículo discute la relación entre suerte, igualdad y responsabilidad desde el punto de vista de una reciente teoría de la justicia distributiva llamada “igualitarismo de la suerte”. El igualitarismo de la suerte pretende reconciliar cierto tipo de demandas igualitarias con la idea de que la gente debería ser considerada responsable por las consecuencias de sus acciones. Hay ciertas desigualdades que son producto de la suerte, por ejemplo: nacer en una situación de pobreza material o padecer cierto tipo de enfermedades. Según los igualitarios de la suerte, tales desigualdades deberían ser compensadas. Pero aquellas desigualdades producto de la decisión de las personas son, desde el punto de vista de la teoría en cuestión, legítimas. Este proyecto conciliatorio hace al igualitarismo de la suerte parte de la familia de teorías llamada “igualdad de oportunidades”. El objetivo de este artículo es identificar los rasgos principales de esta teoría y presentar una objeción a su proyecto conciliatorio.

OLOF PAGE. Doctor en filosofía, Universidad de Pisa. Profesor del Instituto de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

* Este artículo forma parte del proyecto de investigación postdoctoral Fondecyt N° 3060047, titulado “Justicia distributiva y prioridad”.

A cada miembro de la comunidad le ha de ser lícito alcanzar dentro de ella una posición de cualquier nivel (de cualquier nivel que corresponda a un súbdito) hasta el que puedan llevarle su talento, su aplicación y su suerte. Y no es lícito que los cosúbditos le cierren el paso merced a una prerrogativa hereditaria (como privilegiados para detentar cierta posición), manteniéndole eternamente, a él y a su descendencia, en una posición inferior.

Immanuel Kant, “De la Relación entre Teoría y Práctica en el Derecho Político (Contra Hobbes)”

I. Consideraciones previas

En esta cita de Kant se ponen de manifiesto dos cosas que son relevantes para los fines de este ensayo. Primero, que no parece moralmente correcto que a ciertas personas se les prive legítimamente de la posibilidad de alcanzar una determinada posición socio-económica por motivos que no son de su responsabilidad. El nacimiento, afirma Kant, “no es una acción por parte del que nace” (1986, p. 31), y allí donde no hay acciones no deberían existir impedimentos legítimos que limiten, desde un comienzo y para siempre, nuestros posibles planes de vida. Nadie debería prohibir, basándose en supuestos privilegios heredados por la cuna, que otros “alcancen por sus propios méritos los niveles superiores de la jerarquía” (ibíd.). Por otra parte, Kant parece considerar como moralmente aceptable que alguien esté mejor que otro por motivos que dicen relación con su “talento, su aplicación y su suerte” (ibíd., p. 30). Desde luego, visto que la suerte tampoco es algún tipo de acción, sino más bien algo que le sucede a un individuo de manera impredecible e incontrolable, uno podría, apelando a las razones del propio Kant, cuestionar la legitimidad de las desigualdades que se deriven de los efectos de la suerte. Esto es, justamente, lo que han hecho algunos filósofos políticos contemporáneos. En algunos casos, estos filósofos políticos han ido incluso más lejos, pues han incluido dentro de los efectos de la suerte cuestiones como el talento y la aplicación.

Luego de preguntarse, en *Teoría de la Justicia* (1971), si es moralmente aceptable que el mérito sea un criterio que legitime las ventajas personales que de él se pueden derivar, John Rawls —un autor, como se sabe, fuertemente influenciado por Kant— afirma que, visto que no somos responsables de aquellas cosas que nos podrían hacer, eventualmente, merecedores de algo, deberíamos rechazar el mérito como un criterio que legitime las ventajas personales que de él se pueden derivar. Las desigualdades que podrían derivarse del mérito —es decir, del hecho que alguien esté mejor

que otro a causa de su talento— sólo son admisibles si benefician a los menos aventajados (véase *ibíd.*, p. 104). Esto es, precisamente, *no* hacer del mérito un criterio para distribuir ventajas personales, pues basta que dichas ventajas no vayan asociadas al beneficio de los menos aventajados para que la desigualdad derivada del mérito no sea legítima y, en consecuencia, no se distribuya de acuerdo a él. Rawls afirma que no somos responsables del lugar que ocupamos en la sociedad, ni tampoco somos responsables de las dotes naturales que hacen que nos destaquemos de los demás en ciertas áreas y, además, tampoco somos responsables de aquellos rasgos de nuestro carácter —como, por ejemplo, el ser esforzado— que hacen que podamos dedicarnos a algo con mayor intensidad y perseverancia: “problemático es el que merezcamos el carácter superior que nos permite hacer el esfuerzo por cultivar nuestras capacidades, ya que tal carácter depende, en buena parte, de condiciones familiares y sociales afortunadas en la niñez, por las cuales nadie puede atribuirse mérito alguno” (*ibíd.*, p. 106). Considerando la relación fundamental que, según Rawls, existe entre mérito y dotes naturales, usar el mérito como un criterio distributivo que justifique cualquier tipo de desigualdad implicaría darle a la “arbitrariedad de la naturaleza” (*ibíd.*, p. 104) un peso moral que no debería tener. Es precisamente por eso que la distribución natural de los talentos debería ser considerada como un “acervo común” (*ibíd.*).

A partir de la publicación de *Teoría de la Justicia* ciertos filósofos políticos comenzaron a reflexionar de manera más sistemática en torno al nexo que, según ellos, debería existir entre justicia distributiva y responsabilidad. Juzgar a alguien moralmente por las propiedades de su carácter o por los resultados de sus acciones cuando esta persona no es responsable por tener tales propiedades o por producir tales resultados es algo que parece arrojar cierta sombra de duda sobre la plausibilidad moral de tales juicios. Ese mismo tipo de duda parece también arrojarse sobre aquellas *desigualdades* que no son responsabilidad de las personas, es decir, sobre el hecho de que algunos estén peor que otros —en ciertos aspectos considerados como relevantes— por razones que no tienen que ver con su responsabilidad. Ésa parece ser una de las razones que explican por qué muchos creen que, si desigualdades de ese tipo existen en una sociedad, entonces tal sociedad no puede decirse *justa*.

El grupo de filósofos políticos que, inspirados por las reflexiones hechas por Rawls, comenzó a discutir en detalle el nexo entre suerte, justicia y responsabilidad y que, con tal intención, se embarcó en la empresa de hacer la justicia distributiva inmune a los efectos de la suerte, ha recibido,

entre otros, el nombre de *igualitarios de la suerte*¹. Al parecer, el tipo de relación que el igualitarismo de la suerte ha establecido con Rawls no buscaría simplemente profundizar ciertos aspectos que se encuentran ya presentes en la teoría de la justicia que Rawls propone. La manera en que el mismo Rawls abordó la relación entre suerte y justicia es, a mi parecer, bastante problemática y esto puede explicar, en parte, las interpretaciones rupturistas y continuistas que se han dado en relación con este punto. Por un lado están quienes afirman que Rawls dejó sin desarrollar algunos interesantes aspectos relativos al nexo entre responsabilidad y justicia social, y que, por tanto, la tarea consiste en continuar lo que Rawls habría simplemente insinuado. Hay quienes, por otra parte, consideran que Rawls fracasa en su intento por tratar de discutir la responsabilidad adecuadamente y que, en consecuencia, la justicia social debe ser concebida de otra manera si lo que se busca es darle espacio a una adecuada noción de responsabilidad². No me pronunciaré aquí acerca de la manera en la que podría ser interpretada la relación que Rawls establece entre suerte, responsabilidad y justicia. Hacerlo adecuadamente requeriría otro artículo.

Mi intención en las páginas que siguen es ofrecer una descripción general del igualitarismo de la suerte (secciones II y III) y, luego, una interpretación algo más específica (sección IV). Con tal interpretación en mente, presentaré una objeción a dicha teoría (sección V). La objeción pretende mostrar que el igualitarismo de la suerte no logra combinar exitosamente las demandas igualitarias con las exigencias que se derivan de la aplicación del criterio de responsabilidad personal. La discusión irá acompañada —a lo largo de todas las secciones— de algunas distinciones relativas a los conceptos de igualdad y responsabilidad que deberán ayudar a esclarecer ciertos puntos y, al mismo tiempo, hacer más compleja la reflexión en torno a ellos.

II. Igualitarismo de la suerte

A partir de los últimos veinte años el igualitarismo de la suerte ha ido ocupando —en la discusión relativa a cuestiones de justicia distributiva— un espacio cada vez mayor. Según algunos es “una de las teorías de justicia distributiva más significativas emergidas desde la publicación de *Teoría de la Justicia*” (Scheffler, 2003, p. 5).

¹ Esta expresión se encuentra en Anderson (1999), p. 289. La expresión en inglés es “luck egalitarianism”.

² En la interpretación continuista se puede encontrar a Kymlicka (2002, pp. 70-72) y Dworkin (cf. Pauer-Studer, 2002). En la interpretación rupturista se encuentra, por ejemplo, Roemer (1996, pp. 175-176).

La publicación de esa obra de Rawls sentó las bases para que, posteriormente, debido al trabajo de filósofos políticos como Ronald Dworkin, Richard Arneson, G. A. Cohen, John Roemer, Thomas Nagel y otros, las pistas —que hasta entonces corrían paralelas— de la discusión relativa a los requisitos que hacen legítimos los juicios de responsabilidad moral y la discusión relativa a las demandas de lo que, en general, se pueden llamar las teorías igualitarias de la justicia distributiva, se intersectaran³. Uno de los productos de esta intersección —elaborado por los filósofos recién mencionados— es, precisamente, el igualitarismo de la suerte. La extensión que esta intersección tenga va a depender, en gran medida, de la manera en la que los distintos tipos de teorías que forman parte del igualitarismo de la suerte traten la relación entre suerte, responsabilidad e igualdad.

Tanto en el ámbito de la responsabilidad moral como en el ámbito de las teorías igualitarias de la justicia distributiva la discusión se ha vuelto cada vez más compleja. La literatura contemporánea en relación con la responsabilidad moral es muy extensa⁴. Lo mismo sucede con relación al concepto de justicia distributiva y, en particular, con relación al concepto de igualdad distributiva⁵. Los análisis realizados relativos a este último concepto han permitido distinguir y aislar las distintas intuiciones morales que están detrás de las demandas igualitarias.

³ Al hablar de los requisitos que hacen legítimos los juicios de responsabilidad moral me refiero, fundamentalmente, a los requisitos de carácter metafísico propios del debate acerca del libre albedrío. Es legítimo emitir juicios de responsabilidad moral respecto de la acción realizada por un determinado agente sólo si tal acción fue realizada libremente. Para algunos dicha libertad podría verse seriamente amenazada si la siguiente tesis metafísica fuese verdadera: *cada evento está determinado por la realización de condiciones suficientes para su acontecimiento*. A esta tesis se la suele llamar “tesis determinista”. La verdad de la tesis determinista amenaza la existencia de actos libres porque, desde esta perspectiva, para que existan actos libres se requieren dos cosas: que la acción sea el producto del control del agente y que existan cursos alternativos de acción. Existen cursos alternativos de acción cuando es verdad que el agente podría haber actuado de otro modo. Según esta interpretación, la verdad de la tesis determinista elimina la existencia de cursos alternativos de acción. A esta posición se la llama “incompatibilismo”. Para otros —llamados “compatibilistas”— la verdad de la tesis determinista no amenaza la existencia de actos libres porque la libertad es concebida de otra manera. Esto significa que, en lugar de adherir al criterio del control y de los cursos alternativos de acción, adhieren, por ejemplo, al concepto de voluntariedad, es decir, lo único que importa a la hora de emitir juicios de responsabilidad moral es que el agente haya realizado la acción voluntariamente.

⁴ Fischer y Ravizza (1998) ofrecen un buen panorama de la discusión actual y de la bibliografía relevante.

⁵ La literatura sobre este punto es particularmente extensa. Para tener una idea de la complejidad del concepto de igualdad distributiva, Temkin (1993) es un buen punto de inicio. Interesantes artículos sobre la materia se encuentran en Mason (1998).

Cuando se habla aquí de “igualdad” se hace referencia a la igualdad con relación a ciertos aspectos —que, por diversas razones, se consideran importantes— relativos a la condición material o a los planes de vida de las personas. No se pretende afirmar con esto que ése es el único tipo de igualdad relevante y que, por ejemplo, la igualdad política no debería jugar un papel al interior de, algo así como, una teoría general de la justicia. Esto significa, entre otras cosas, que el igualitarismo de la suerte se concentra en una porción de la justicia distributiva, aquella porción que dice relación con la distribución de recursos en función de algún aspecto de la vida de las personas considerado como relevante. Esta distribución implica una cierta distribución de derechos y deberes, pero no de todos los derechos y deberes de los que debería ocuparse la justicia social en general.

Por otra parte, cuando se habla aquí de “suerte” se hace referencia a la ocurrencia impredecible de eventos o circunstancias que están fuera del control de las personas y que no son atribuibles a la acción de otros sujetos, es decir, circunstancias o eventos inevitables. Este tipo de suerte se distingue de la que se da cuando, por ejemplo, alguien decide jugar en el casino. A este último tipo de suerte se la suele llamar “suerte opcional”⁶. Dado que la suerte opcional es el producto de la elección de las personas, no es el tipo de suerte que, según la teoría de la justicia que examinaremos, genera desigualdades moralmente ilegítimas. La suerte —como la llamaremos aquí para distinguirla de la suerte opcional— excluye entonces, por definición, la responsabilidad. Como veremos, es por este motivo que los efectos que la suerte produce en términos de desigualdad deberían ser, según los igualitarios de la suerte, corregidos. Serán relevantes aquellos tipos de suerte que se consideren importantes a la hora de explicar la causa de ciertas desigualdades. Por ejemplo, desigualdades generadas por diferencias en las capacidades naturales (talentos) o desigualdades generadas por las circunstancias socio-económicas en las que a una persona le toca nacer⁷.

Uno de los supuestos atractivos que tiene el igualitarismo de la suerte es que intenta conciliar dos elementos que, desde el punto de vista de las demandas de justicia distributiva, se encontraban no sólo separados, sino que pertenecían a distintas y, en algunos casos, opuestas maneras de en-

⁶ La distinción entre suerte opcional (*option luck*) y suerte —o, más literalmente, mera suerte (*brute luck*)— se encuentra en Dworkin (2000), p. 73.

⁷ En Nagel (1979) se puede encontrar una clasificación de los distintos tipos de suerte. Esta clasificación hace referencia, sobre todo, a la cuestión de la responsabilidad moral en general y, por tanto, no todos los tipos de suerte que Nagel distingue son necesariamente relevantes para la justicia distributiva. Una discusión más cercana a la temática de este ensayo se encuentra en Vallentyne (2002).

tender tales demandas. Un cierto tipo de demanda igualitaria suele poner todo el énfasis en la necesidad de eliminar las desigualdades entre las personas, pues considera que *es moralmente malo que alguien esté peor que otro*. Persigue lo que se puede llamar una *igualdad estricta*. Una vez que el principio de igualdad estricta ha sido satisfecho, las diferencias en las capacidades naturales y el libre accionar de las personas producirá inevitablemente ciertas desigualdades que requerirán nuevamente la aplicación del principio. Hay quienes podrían considerar —por ejemplo, los mismos igualitarios de la suerte— que la constante aplicación del principio de igualdad estricta no es moralmente legítima porque existen desigualdades que son el producto de la acción voluntaria de los individuos. Además, adherir al principio de igualdad estricta implica considerar como moralmente bueno quitarle recursos a alguien única y exclusivamente con el fin de igualarlo al resto, incluso en aquellos casos en los que tal operación no haga que nadie esté mejor⁸. Ésta es la conclusión a la que se debe llegar si consideramos que la igualdad es, *en sí misma*, moralmente buena y si, además, consideramos que es el ideal más importante a seguir. Generalmente quienes atacan la idea de igualdad estricta son considerados como antiigualitarios. Los antiigualitarios atacan a las teorías de inspiración igualitaria en nombre de la libertad, señalando, por ejemplo, que el libre emprendimiento de las personas tiende siempre a subvertir los resultados de cualquier patrón distributivo y que, por consiguiente, se requieren constantes intervenciones que pongan freno al libre accionar de los individuos⁹.

Como veremos en detalle más adelante, los igualitarios de la suerte consideran que el igualitarismo estricto no es sensible a las elecciones de las personas y, por esta razón, no consideran moralmente correcto que quienes han voluntariamente decidido dedicarse, por ejemplo, a una actividad lucrativa, deban financiar la vida de quienes han decidido trabajar menos o no trabajar en absoluto (en el supuesto, claro está, de que ambos hayan tomado tales decisiones en igualdad de condiciones). Por otro lado, los mismos igualitarios de la suerte consideran que quienes argumentan contra cualquier tipo de criterio distributivo que pretenda corregir cierto tipo de desigualdades, no son sensibles a aquellas desigualdades que se derivan de circunstancias o eventos debidos a la mala suerte, es decir, debidos a circunstancias o eventos por los cuales los individuos no son responsables. Por estas razones los igualitarios de la suerte consideran que *es moral-*

⁸ Parfit (1998), p. 10, llama a esto “the levelling down objection”. Semejantes observaciones acerca del principio de igualdad estricta se encuentran en Raz (1986), cap. 9, y Temkin (1993), pp. 247-248.

⁹ Véase Nozick (1974), pp. 160-164.

mente malo que una persona esté peor que otra por motivos que no son de su responsabilidad. De esta manera lo que se pretende es reconocer, por un lado, la necesidad de corregir las desigualdades que son el producto de la suerte y, por otro, la necesidad de *no* corregir las desigualdades derivadas de las decisiones de las personas. No es mi intención en este ensayo analizar los distintos criterios que los igualitarios de la suerte usan para determinar lo que es producto de la suerte y lo que es producto de la responsabilidad.

Debido, precisamente, al intento por conciliar igualdad con responsabilidad, el igualitarismo de la suerte puede ser entendido como un tipo de liberalismo igualitario. El respeto por las decisiones que los individuos autónomamente adoptan es uno de los rasgos que caracterizan a la tradición liberal¹⁰, en el sentido de que la existencia misma del orden político se justifica en función de la protección de ciertas libertades individuales y, por lo mismo, en función de los límites de competencia que deberían caracterizar al poder político. Existen ciertas áreas en las cuales los principios de justicia no deberían intervenir porque, si lo hiciesen, atentarían contra la condición de agentes racionales autónomos que nos define como seres humanos. Pero el respeto por las decisiones de las personas deja de ser un gesto de mera deferencia cuando quien toma esas decisiones lo hace en un contexto material que permite suponer un nivel de autonomía moralmente relevante, es decir, un nivel de autonomía que excluye la posibilidad de que las decisiones en cuestión, a pesar de ser tomadas voluntariamente, sean el producto de una situación social y económicamente desventajosa. El proporcionar un contexto material que posibilite un nivel de autonomía como el señalado dice relación con el componente igualitario de este tipo de liberalismo. Junto con esto es oportuno señalar que algunos de los que forman parte de lo que aquí se llama igualitarismo de la suerte se describen a sí mismos como liberales —es el caso, por ejemplo, de Richard Arneson, Ronald Dworkin y Thomas Nagel.

III. Igualitarismo de la suerte e igualdad de oportunidades

Quisiera analizar ahora con algo más de detalle lo que aquí se ha llamado igualitarismo de la suerte. Lo que intentaré hacer en lo que sigue es presentar en sus líneas generales una teoría de la justicia distributiva que no existe tal y cual la presentaré. La razón de esto es que los autores que son agrupados bajo el término “igualitarismo de la suerte” proponen teorías

¹⁰ Véase, por ejemplo, Gutmann (1980), p. 6; Waldron (1987), p. 133.

de la justicia que se diferencian entre sí en ciertos aspectos. Estas teorías difieren, por ejemplo, respecto de la respuesta que dan a la pregunta “¿igualdad de qué?”. En algunos casos se trata de igualdad de recursos (Dworkin, 2000, cap. 2), en otros igualdad de oportunidades para el bienestar (Arneson, 1989), en otros igualdad de acceso a la ventaja (Cohen, 1989)¹¹. Las razones que se dan para justificar la selección del bien a igualar son, *en parte*, el resultado de distintas maneras de concebir la relación entre suerte y responsabilidad. No es mi interés aquí dar cuenta de esas razones y examinar si éstas son coherentes con el tipo de bien a igualar seleccionado. Lo importante es entender que hay diferencias en la manera de trazar el límite entre lo que se considera debido a la suerte y lo que se considera debido a la responsabilidad de las personas. Por este motivo lo que haré será presentar los principios generales que dan cuenta de aquellos elementos presentes en las diferentes teorías mencionadas que ameritan que éstas sean agrupadas bajo el mismo término. Esto significa, entre otras cosas, que no entraré en el debate acerca de cuáles deberían ser los bienes relevantes a igualar. No entraré en tal debate, no porque me parezca sin importancia, sino porque la objeción que desarrollaré en la sección V es aplicable al igualitarismo de la suerte en su conjunto, independientemente de la respuesta que se dé a la pregunta “¿igualdad de qué?”¹².

La manera en la que los igualitarios de la suerte han elaborado el nexo entre suerte, responsabilidad e igualdad ha alcanzado, en las últimas dos décadas, un notable nivel de riqueza analítica y esto se explica, en parte, por la naturaleza misma del problema. Al introducir, en el ámbito de la filosofía política, la cuestión de los efectos de lo que Rawls llama la “lotería natural” (1971, p. 79), se introducen inevitablemente todas las complejidades metafísicas que el problema requiere y, en ese sentido, un adecuado análisis de los elementos que están en juego es de vital importancia para la claridad y profundidad de la discusión. Como he señalado, parece necesario elaborar un criterio que permita distinguir aquello que puede ser atribuido a la lotería natural y aquello que no. Esto significa que, de una u otra forma, los igualitarios de la suerte deben hacerse cargo de ciertos aspectos del debate relativo a las condiciones (metafísicas y epistemológicas) necesarias y suficientes para la atribución de responsabilidad moral. En relación con

¹¹ Los autores mencionados aquí se remiten a los que pueden ser agrupados bajo el igualitarismo de la suerte. Las respuestas posibles a la pregunta “¿igualdad de qué?” involucran un rango más amplio de teorías igualitarias.

¹² Agradezco a un árbitro anónimo de *Estudios Públicos* el haber llamado la atención sobre este punto y permitirme poner mayor énfasis sobre la postura que adoptaré en este ensayo sobre la relación entre los bienes relevantes y el igualitarismo de la suerte en general.

este punto G. A. Cohen, uno de los exponentes del igualitarismo de la suerte, señala que “podemos estar de hecho metidos hasta el cuello en el problema del libre albedrío, pero esa sólo es mala suerte. No es una razón para no seguir el argumento hacia donde va” (1989, p. 934). No analizaré aquí las posibilidades teóricas que pueden desprenderse de la conexión entre el debate acerca del libre albedrío y la justicia distributiva¹³.

Como se puede desprender de lo que ya hemos dicho anteriormente, los igualitarios de la suerte proponen lo que llamaré un *principio de compensación*. Aquellas desigualdades que sean el producto de la suerte deberían ser, en la medida de lo posible, eliminadas *cada vez* que ellas se produzcan. Por otra parte, aquellas desigualdades que sean producto de la responsabilidad de las personas son moralmente legítimas y, por tanto, no deberían ser compensadas. Llamaré a esto el *principio de responsabilidad*. El principio de compensación y el principio de responsabilidad son expresión, respectivamente, de la *sensibilidad a la suerte* y de la *sensibilidad a las decisiones* que caracterizan a este ideal igualitario. Los exponentes del igualitarismo de la suerte formulan estos dos principios de distintas maneras. G. A. Cohen, por ejemplo, piensa que “parte importante del propósito fundamental igualitario es extinguir la influencia de la suerte (*brute luck*) en la distribución. La suerte es un enemigo de la igualdad justa, y, ya que los efectos de la elección genuina contrastan con la suerte, la elección genuina excusa desigualdades que de otro modo serían inaceptables” (1989, p. 931). Richard Arneson piensa que “cuando las personas gozan de igualdad de oportunidades para el bienestar en sentido amplio, cualquier desigualdad de bienestar en la posición que ellas alcancen se debe a factores que están dentro del control de cada individuo. Luego, cualquier desigualdad de ese tipo no será problemática desde el punto de vista de la justicia distributiva” (1989, p. 86). Arneson también piensa que los “eventos casuales”, “respecto de los cuales no habría sido posible asegurarse” (1990, p. 185), y que podrían afectar la vida de las personas, requieren “compensación” (ibíd.). Ronald Dworkin piensa que los individuos deberían ser liberados de res-

¹³ Algunas reflexiones interesantes con relación a este punto se pueden encontrar en Lippert-Rasmussen (1999) y Matravers (2002). Teniendo en mente lo señalado en la nota 3, quisiera agregar que, desde el momento en que —como se verá más adelante— los igualitarios de la suerte adoptan el concepto de control como un criterio para legitimar ciertas desigualdades, debemos suponer que, en relación con el problema del libre albedrío y la responsabilidad moral, su posición puede oscilar entre, por un lado, negar la verdad del determinismo (al menos con relación a, por ejemplo, el ámbito de las decisiones humanas) y, por otro, aceptar la verdad del determinismo pero negar que dicha verdad amenace la legitimidad de los juicios de responsabilidad moral. En este último caso los igualitarios de la suerte adoptarían la posición compatibilista.

ponsabilidad “por aquellos elementos desafortunados de su situación debidos a la mala suerte (*brute bad luck*), pero no por aquellos que deberían ser vistos como fluyendo de sus propias decisiones. Si alguien nace ciego o sin los talentos que otros tienen, ésta es su mala suerte, y, hasta donde esto pueda manejarse, una sociedad justa debería compensarlo por esa mala suerte. Pero si esta persona tiene menos recursos que otros porque gastó más antes en lujos, o porque decidió no trabajar, o trabajar en labores de más baja remuneración que las que escogieron los demás, entonces, su situación es el resultado de la elección, no de la suerte, y él no tiene derecho a ninguna compensación que pudiese mejorar su actual situación” (2000, p. 287). Thomas Nagel piensa que “lo que parece mal no es que las personas deban ser generalmente desiguales en ventajas o desventajas, sino que deban ser desiguales en ventajas o desventajas por las cuales no son responsables. [...] Dos personas que nacen en una situación que les da iguales *chances* de vida pueden terminar viviendo vidas de muy distinta calidad como resultado de sus propias libres decisiones, y ello no debería ser objetable para un igualitario” (1991, p. 71). John Roemer piensa que de acuerdo con “la correcta ética igualitaria” (1993, p. 147), “la sociedad debería indemnizar a las personas contra aquellos resultados que son la consecuencia de causas que están más allá de su control, pero no contra los resultados que son la consecuencia de causas que están bajo su control, y, por tanto, por las que son personalmente responsables” (ibíd.).

El principio de responsabilidad y el principio de compensación cualifican el tipo de igualdad que los igualitarios de la suerte buscan promover. La teoría es igualitaria en sentido no estricto, es decir, no perseguirá la igualdad distributiva independientemente de lo que las personas hayan hecho. Si es que una persona ha tomado ciertas decisiones voluntaria y responsablemente y, *producto de esa decisión*, termina, con relación a un cierto bien considerado como relevante, peor que otro, entonces dicha desigualdad es legítima porque es el producto de una elección voluntaria y responsable. El asunto es, ciertamente, bastante más complejo que eso, pero por el momento baste señalar que la incorporación de elementos como la suerte y la responsabilidad en la elaboración de criterios de justicia distributiva cualifica el compromiso igualitario y lo hace parte de una familia de teorías que —muy popularmente— se conoce con el nombre de *igualdad de oportunidades*. Una vez que las desigualdades que son el producto de la suerte han sido corregidas, las desigualdades que son responsabilidad de las personas son, desde el punto de vista de la justicia, legítimas.

El igualitarismo de la suerte pretende satisfacer las demandas propias del igualitarismo y, al mismo tiempo, elaborar criterios normativos que

justifiquen la legitimidad moral de las desigualdades derivadas de la decisión voluntaria y responsable de las personas. Pero ¿qué hace que, una vez que la igualdad de oportunidades con respecto al bien relevante ha sido alcanzada, las desigualdades que son el producto de la elección de las personas sean consideradas como legítimas? Los igualitarios de la suerte piensan que la neutralización de la suerte justifica moralmente la adscripción de responsabilidad por las consecuencias derivadas de la elección personal. Como se puede desprender de los textos citados más arriba, es posible afirmar que los igualitarios de la suerte basan dicha justificación en el concepto de control. En algunos casos esto es evidente —como en Arneson, Cohen y Roemer—, y en otros —como en Dworkin— la justificación se basa en nociones distintas a la de control, introduciendo, desde mi punto de vista, ulteriores y fatales complicaciones¹⁴.

Es importante notar que lo que justifica la no aplicación del principio de compensación cuando una persona sufre una desventaja producto de su decisión, no es la decisión *per se*, sino el hecho de que las desigualdades que son el producto de la suerte han sido previamente neutralizadas. El valor de la decisión como un criterio que legitima cierto tipo de desigualdades está estrechamente relacionado con la neutralización de la suerte. Según este tipo de igualitarismo, neutralizar los efectos de la suerte *implica* satisfacer el principio de igualdad de oportunidades. Las consecuencias de las decisiones de las personas *no* deberían rectificarse cuando, previamente a las decisiones en cuestión, las desigualdades que son producto de la suerte han sido neutralizadas. Esto significa que el principio de compensación tiene la *precedencia*, en tanto que criterio para la posterior evaluación moral de posibles desigualdades, por sobre el principio de responsabilidad. Si el principio de compensación no se ha aplicado, no sería moralmente aceptable considerar como legítimas las desigualdades derivadas de la decisión de las personas porque, como lo hemos señalado, muchas de esas decisiones, aunque voluntarias, pueden ser el producto de (o estar fuertemente condicionadas por) una situación considerada como desventajosa desde el punto de vista del bien relevante. Según los igualitarios de la suerte, la aplicación del principio de compensación tendría *como efecto* el que las personas tengan un mayor control sobre ciertos aspectos de sus propias vidas y, justamente por eso, es moralmente legítimo que ellas carguen con las consecuencias de sus propias decisiones y actos. En relación con este punto creo que el problema es el siguiente. Si la explicación que los igualitarios de la suerte ofrecen para justificar la conexión entre el principio

¹⁴ Page (2005).

de compensación y el principio de responsabilidad se centra en el concepto de control —y en el ideal de autonomía que puede razonablemente pensarse hay tras la elección de dicho concepto—, entonces ciertas dificultades no menores podrían surgir con respecto a la claridad del compromiso igualitario. Antes de analizar esas dificultades es necesario ofrecer una interpretación algo más detallada del igualitarismo de la suerte.

IV. La igual distribución del impacto de la suerte

Quisiera partir señalando algo bastante elemental. La igualdad es un concepto de carácter *interpersonal*. Esto significa en general que, como hemos visto, lo que resulta malo para un igualitario de la suerte desde el punto de vista moral es que alguien esté peor *que otro* y, más específicamente, que alguien esté peor que otro por razones que no tienen que ver con su responsabilidad. Lo que preocupa a los igualitarios de la suerte, en tanto que *igualitarios*, es el impacto *diferencial* de la suerte, es decir, el hecho de que la suerte genere desigualdades. No les preocupa, por tanto, el impacto de la suerte en sí. Si el impacto de la suerte hiciera que *todos* estuviesen peor de lo que estaban antes de su impacto, esto no sería moralmente objetable para un igualitario en tanto que igualitario.

Las implicaciones que este punto tiene no han sido, a mi juicio, debidamente tenidas en cuenta, tanto por quienes adhieren al igualitarismo de la suerte, como por quienes le han formulado algunas críticas. Que el igualitarismo de la suerte considere como moralmente malo que alguien esté peor que otro por razones que no tienen que ver con su responsabilidad *no* significa que una de las aspiraciones de este ideal sea la de eliminar los efectos de la suerte. A lo que el igualitarismo de la suerte aspira es, en la medida de lo posible, a eliminar aquellas *desigualdades* que son el producto de la suerte. Esto no implica que si A está peor que B producto de la mala suerte, entonces B debería, en nombre de la justicia, darle a A todo lo que es necesario en términos del bien relevante para que A recupere lo que tenía o era *antes de* ser víctima de la mala suerte, o todo lo que sea necesario para que A esté *tan bien como* B. Hay quienes sostienen que, si este último no fuera el caso, A estaría peor que B producto de la mala suerte. Si esta interpretación es correcta, el igualitarismo de la suerte implicaría, al parecer, una paradoja: si A está peor que B porque, por ejemplo, una severa discapacidad lo hace completamente, constantemente e irremediabilmente incapaz de generar habilidades que, bajo un sistema de libre mercado, alguien tuvie-

ra el interés de contratar, entonces nadie debería estar mejor que A porque, si así fuera, A estaría peor que otros a causa de la mala suerte¹⁵.

Me parece que lo que hay que tener en cuenta a la hora de discutir este punto es lo siguiente. Lo que irrita la sensibilidad moral común de muchos respecto de la cuestión de la desigualdad en general es el que algunos estén *muy mal* por razones que no tienen que ver con su responsabilidad. Ésta, en sentido estricto, no es necesariamente una preocupación igualitaria. Muchos de los que encuentran moralmente malo que haya gente que esté muy mal debido a la suerte no tendrían reparo moral alguno si, como producto de una política redistributiva, aquellos que están muy mal mejoraran su posición hasta alcanzar un nivel —respecto del bien relevante— considerado como aceptable, sin que esto implique que la desigualdad se elimine. Los que ahora se encuentran en un nivel considerado como aceptable pueden *seguir estando* peor que otros producto de la mala suerte. Si ante un escenario de esa naturaleza, quien experimentaba cierto nivel de irritación moral ya no la experimenta, significa que sus intuiciones morales no responden a una preocupación por la desigualdad y, en particular, por la desigualdad debida a la suerte. Su sensibilidad moral podría articularse en torno a, por ejemplo, la idea de una *línea de suficiencia*¹⁶, más allá de la cual, por las razones que se den, no se considera moralmente objetable que algunos estén peor que otros. Quien adhiere a la teoría de la suficiencia podría extender aún más el caso y afirmar que es moralmente malo que haya gente que esté muy mal, independientemente del hecho de si esto se debe a la suerte o es, de alguna manera, la consecuencia de una decisión voluntaria.

El tipo de juicios vinculados a la idea de una línea de suficiencia requiere el uso de criterios basados en una escala *absoluta* que permita hacer evaluaciones del tipo “A está muy mal”. Juicios de este tipo son independientes del hecho de que A esté peor que B. De hecho el juicio “A está muy mal” podría ser verdadero aunque A fuera el único habitante del universo. Lo que importa no es, entonces, la desigualdad entre A y B, sino el hecho de que A está muy mal. Con el propósito de distinguir este tipo de juicios de los juicios comparativos, es decir, interpersonales, propios del igualitarismo, llamaré a los juicios que caracterizan a la teoría de la línea de suficiencia, juicios *intrapersonales*. Esta distinción es útil porque permite aislar principios morales que son diferentes y distinguir las teorías que se puedan construir en base a tales principios.

¹⁵ Esta supuesta paradoja ha sido planteada por Smilansky (2003). He argumentado en Page (2006) que tal paradoja no existe.

¹⁶ Véase Frankfurt (1988).

La distinción entre la esfera interpersonal y la esfera intrapersonal permite vislumbrar con mayor claridad cuál es el alcance del igualitarismo de la suerte. Como señalé más arriba, lo que esta teoría persigue no es la eliminación de los efectos de la suerte, sino la eliminación de aquellas desigualdades que son el producto de la suerte. Esto significa, entre otras cosas, que la aplicación del principio de compensación *no* implica que quien está peor que otro producto de la mala suerte, alcance, en términos *intra-personales*, el mismo nivel que tenía antes de que el evento o circunstancia fortuita se verificara o de que, si su condición debida a la suerte lo sitúa permanentemente en un cierto nivel que lo hace estar peor que otros, nadie pueda estar mejor que él porque, de ser así, tal desigualdad sería producto de la mala suerte. Le pregunta que cabe hacer aquí es la siguiente: si alguien, a causa de la mala suerte, está peor de lo que estaba y, después de que el principio de compensación ha sido aplicado con el objetivo de corregir los efectos diferenciales de la suerte, sigue estando peor de lo que estaba antes, ¿significa esto que la persona *también* sigue estando peor que otro *a causa de la mala suerte*? La respuesta, me parece, debería ser negativa. Ciertamente la persona seguiría estando peor de lo que estaba pero, si el principio de compensación ha sido aplicado, no está peor *que otro* a causa de la mala suerte.

Pienso que esta cuestión es relevante por el siguiente motivo. Si la interpretación que doy aquí del igualitarismo de la suerte es plausible, entonces es posible establecer con cierta claridad qué es lo que esta teoría está realmente demandando. Al introducir la cuestión de los efectos de la suerte como uno de los objetos de la justicia es factible pensar que, a la luz de la teoría que aquí nos ocupa, la reparación de tales efectos debería ser total y, si —teóricamente— no lo fuera, la teoría no sería coherente con sus aspiraciones. Creo que esto no es así. Las razones que pueden hacer que la demanda del igualitarismo de la suerte se comprenda —erróneamente, a mi juicio— de este modo pueden ser, al menos, dos. Por un lado no entender claramente que lo que es relevante aquí es el impacto *diferencial* de la suerte y, por otro, creer que la mayor parte de las desigualdades son casos puros, es decir, casos en los que la desigualdad es *únicamente* el producto de la mala suerte. Me parece que los casos teóricamente interesantes son aquellos en los cuales la desigualdad es, en parte, producto de la elección y, en parte, producto de la suerte. Cuando digo “teóricamente interesantes” quiero decir que aquellos casos son los que se dan en la realidad con mayor frecuencia y que, además, ponen a prueba —a nivel teórico— el proyecto conciliatorio del igualitarismo de la suerte: conciliar el ideal igualitario con la responsabilidad que les compete a las personas por las consecuencias de

sus elecciones voluntarias. Para entender más gráficamente el punto quisiera recurrir a un ejemplo *muy* abstracto.

Imaginemos un mundo compuesto por dos personas, A y B. Supongamos que ambos tienen 5 del bien relevante y que el hecho de que ambos tengan 5 es el resultado de la aplicación del principio de compensación (es decir, desigualdades previas debidas a la suerte han sido corregidas). Imaginemos que, producto de la mala suerte, A baja a 1 y, producto de su elección, B termina con 9.

Cuando tenemos que ver con casos mixtos —i. e., casos en los cuales la desigualdad en cuestión es, en parte, producto de la suerte y, en parte, producto de la elección— lo que deberíamos hacer es distinguir qué parte de la desigualdad es producto de la elección y qué parte producto de la suerte. Esto puede ser ciertamente muy difícil de hacer, pero ése es otro problema. En nuestro ejemplo, a pesar de que la mejoría de B de 5 a 9 se debe a su elección, la *diferencia* entre A y B no es, completamente, producto de la decisión si el hecho de que A tenga 1 es producto de la mala suerte. Hay que notar que cuando decimos que B es responsable de su mejoría en términos del bien relevante, estamos emitiendo juicios de responsabilidad de carácter intrapersonal. Pero cuando los igualitarios de la suerte hablan de desigualdades que son, en parte, el producto de la mala suerte, están usando un criterio de carácter interpersonal. Este criterio interpersonal es sensible a las desventajas generadas a causa de la mala suerte que tú has sufrido y que te hacen estar peor que yo. Si B ha mejorado su posición producto de su decisión y A desciende de 5 a 1 producto de la mala suerte, la desigualdad resultante entre A y B es *en parte* resultado de la elección de B y *en parte* resultado de los efectos de la suerte sobre A. El hecho de que B haya escogido voluntariamente un cierto curso de acción no es una condición suficiente para hacer que la desigualdad derivada, en parte, de *su* decisión responsable sea legítima. Si tú estás peor que yo —y este hecho se debe a la suerte— entonces, aunque yo además sea, en sentido intrapersonal, responsable por mi mejoría, no tengo, moralmente hablando, derecho a todas las ganancias de mi decisión porque el hecho de que tú hayas descendido de 5 a 1 es producto de la mala suerte y este hecho hace que parte de la desigualdad en cuestión sea ilegítima.

Es oportuno recordar que si el descenso de A de 5 a 1 hubiese sido su responsabilidad, la desigualdad habría sido legítima sólo si las oportunidades de A (en términos del bien relevante) hubiesen sido iguales a las de B. Entonces, a pesar de que A y B pueden ser ambos *individualmente* responsables de sus respectivos resultados, la desigualdad generada sería legítima sólo si las oportunidades hubiesen sido iguales.

Como lo señalé anteriormente, lo primero que hay que hacer cuando tratamos casos mixtos es distinguir aquella parte de la desigualdad debida a la suerte y aquella parte debida a la responsabilidad. El ejemplo que he usado es *muy* abstracto justamente porque supone que tal distinción es fácilmente realizable. En la realidad éste no suele ser el caso. Lo importante es que tanto el principio de compensación como el principio de responsabilidad deben ser tenidos en cuenta cuando nos encontramos frente a casos mixtos. No hacerlo implicaría simplemente inclinar la balanza a favor de la igualdad o a favor de la responsabilidad y lo que el igualitarismo de la suerte pretende es conciliar ambas demandas. El ejemplo pretende ilustrar esto de manera clara.

Con el fin de aplicar estas consideraciones retomemos nuestro ejemplo: A y B tienen 5 del bien relevante como producto de la aplicación del principio de compensación. A desciende a 1 producto de la suerte y B sube a 9 como consecuencia de su decisión voluntaria. La diferencia entre A y B es de 7. Pero la diferencia debida a la *suerte* es de 4, porque A bajó de 5 a 1 a causa de la suerte. ¿Debería B dar a A todo lo necesario para que éste recupere la posición que tenía antes de ser víctima de la mala suerte? Desde el punto de vista del igualitarismo de la suerte la respuesta debería ser negativa. Si B diese a A todo lo necesario para que éste recupere su condición inicial, el principio de responsabilidad no se estaría respetando porque se estaría simplemente *transfiriendo* el impacto de la suerte desde A a B y, entonces, el impacto diferencial de la suerte no estaría neutralizándose. Esto significa que la neutralización implica la *igual* distribución del impacto de la suerte. Si la diferencia entre A y B debida a la suerte es de 4, habría que dividir tal cantidad por el número de personas involucradas en la desigualdad, es decir 2, y el resultado de tal división es equivalente a la cantidad de compensación que neutraliza el impacto diferencial de la suerte. De esta manera A terminaría con 3 y B con 7.

Si lo que se quiere es que el principio de responsabilidad siga teniendo fuerza normativa, la igual distribución del impacto de la suerte parece ser el criterio que hay que usar para neutralizar los efectos diferenciales que ésta tiene sobre algunos aspectos de la vida de las personas. Si se ocupase un criterio, en términos redistributivos, más exigente (con el fin de que quien está peor que otro producto de la suerte recupere su condición inicial o esté tan bien como el que está mejor que él), la fuerza normativa del principio de responsabilidad disminuiría y el igualitarismo de la suerte dejaría de ser lo que es. La igual distribución del impacto diferencial de la suerte es una buena manera de combinar tanto las demandas del principio de compensación como las del principio de responsabilidad. En nuestro ejemplo,

como producto de la aplicación del principio de compensación —y, por lo tanto, como demostración de la sensibilidad de la teoría a la suerte— A sube de 1 a 3 y B baja de 9 a 7. Como resultado de la aplicación del principio de responsabilidad —y, por lo tanto, como demostración de la sensibilidad de la teoría a la elección de las personas— B retiene parte importante de las ventajas derivadas de su elección. Creo que ésta es, en líneas generales, la manera en la cual debería entenderse la neutralización de los efectos diferenciales de la suerte que el igualitarismo de la suerte demanda. Insisto: he presentado aquí en términos numéricos algo que es difícilmente cuantificable. Mi intención es simplemente *graficar* el punto y proponer —como una interpretación posible del igualitarismo de la suerte— un criterio normativo: la igual distribución del impacto diferencial de la suerte.

V. Control y desigualdades legítimas

En esta sección quisiera formular una objeción contra el igualitarismo de la suerte de carácter interno. Esto quiere decir que dicha objeción no busca cuestionar las premisas centrales de esta teoría de la justicia, sino mostrar que de dichas premisas no se sigue la conclusión esperada. Señalo esto porque la mayor parte de las críticas dirigidas contra el igualitarismo de la suerte son de carácter *externo* y se mueven, por lo mismo, en un nivel distinto al que se moverá gran parte de lo que viene a continuación. Mencionaré algunas de estas críticas externas. Se ha dicho que esta teoría de la justicia toma la distribución de bienes y recursos como moralmente importante en sí misma, pero que la preocupación por la justicia social debería apuntar más bien a la calidad de las relaciones humanas. Se ha dicho que el igualitarismo de la suerte interpreta erróneamente el papel de la responsabilidad en la justicia distributiva porque dicha interpretación supone que, quienes se encuentran en la miseria por razones que tienen que ver con su responsabilidad, deberían ser dejados en dicho estado de miseria. Además, distinguir quién es responsable de quién no lo es resulta irrespetuoso respecto de los miembros de la sociedad, pues aquellos que reciben ayuda son estigmatizados como incompetentes y aquellos que no la reciben son estigmatizados como irresponsables e indignos de mérito alguno. Por otro lado, este proceso de investigación para determinar responsabilidades implica la implementación de procedimientos que atentan contra la privacidad y la dignidad de las personas en la medida en que tenga por fin clasificarlas según el nivel de irresponsabilidad de sus elecciones y, por lo mismo, según la calidad moral de sus vidas. También se ha afirmado que la satisfacción de los principios del igualitarismo de la suerte demanda una excesiva

intervención estatal y se afirma, en contraste con esta demanda, que el papel de la justicia social debería ser más modesto. La desigualdad natural debida a la mala suerte no debería ser preocupación de la justicia social. Las desigualdades relevantes son aquellas cuya causa es eminentemente social, es decir, desigualdades derivadas de la opresión social¹⁷.

No voy a pronunciarme sobre la plausibilidad de estas objeciones. Me parece pertinente mencionarlas con el fin de hacer notar que el panorama crítico en torno al igualitarismo de la suerte es más amplio de lo que puede desprenderse a partir de la objeción interna que presentaré en esta sección.

Si la demanda del igualitarismo de la suerte debería ser entendida en términos de igual distribución del impacto diferencial de la suerte, cabe preguntarse si esta manera de ver las cosas justifica adecuadamente el *propósito* del principio de compensación y, por consiguiente, la preferencia que la aplicación de éste tiene con respecto al principio de responsabilidad. Los igualitarios de la suerte afirman que aquellas desigualdades generadas por las consecuencias de la acción voluntaria de los individuos son legítimas sólo si previas desigualdades debidas a la suerte han sido corregidas. La razón de esto es que la neutralización de tales desigualdades garantizaría que las personas tuviesen el *control* de aquellos factores que les permitirían alcanzar, mediante decisiones responsables, distintas posiciones en relación con el bien relevante. Esto, se supone, es lo que se lograría con la aplicación del principio de compensación. Pero, teniendo en consideración el análisis anteriormente realizado, no es necesariamente verdadero que si los efectos diferenciales de la suerte son neutralizados, entonces las personas alcanzarán el nivel de control que haría moralmente legítimo que ellas cargasen con las consecuencias de sus propias acciones. Creo que hay buenos motivos para pensar que la neutralización de la suerte, tal y como la hemos interpretado aquí, no implica necesariamente el grado de control que podría hacer legítima una desigualdad. Para mostrar esto podemos recurrir nuevamente a nuestro ejemplo. Basta que nos centremos en la posición de A, quien, producto de la mala suerte, desciende de 5 a 1 y, producto de la aplicación del principio de compensación, sube a 3. ¿Hay algo que garantice que ese nivel 3 del bien relevante *implique* un grado de control tal que posteriores desigualdades debidas a la suerte sean legítimas? Desde luego que no. Ya que la neutralización del efecto diferencial de la suerte no implica necesariamente que A alcance el nivel que tenía antes de ser víctima de la mala suerte, es perfectamente factible imaginar un escenario en el cual el

¹⁷ Estas críticas han sido formuladas por Elizabeth Anderson (1999). Algunas de estas objeciones se encuentran también en Wolf (1998). Una respuesta a las objeciones de Anderson se encuentra en Arneson (2000) y en Dworkin (2003).

nivel 3 de nuestro ejemplo no sea equivalente a una situación en la cual A tenga el nivel de control que haría la desigualdad en cuestión legítima.

Alguien podría decir que, si éste es el caso, entonces, la satisfacción del principio de compensación no garantiza alcanzar una verdadera igualdad de oportunidades. Esto podría sugerir que habría que revisar la interpretación de la neutralización de la suerte que he dado aquí como igual distribución de sus efectos e inclinarse por una que sostuviere que quien está peor que otro a causa de la suerte debe recuperar su condición inicial. Llamaremos a esto *el criterio de la reversión*. El uso de tal criterio puede implicar que el principio de responsabilidad no sea satisfecho porque, por ejemplo, los recursos que se requieren para que la persona en cuestión recupere su condición previa al impacto de la suerte, representan el total de recursos de los que disponen quienes están mejor que esa persona o quienes simplemente no han sido víctimas de la mala suerte. Piénsese en un caso en el cual dos personas, a partir de un contexto de igualdad de oportunidades, alcanzan —producto de su elección— diferentes posiciones (respecto al bien relevante): C termina con 3 y D con 10. Luego, a causa de la suerte D termina con 7 y C, sin mediar efecto de la suerte alguno, sigue con 3. Según el criterio de la reversión, C debería compensar a D por la cantidad que le permitiría alcanzar su condición previa. Esto significa que C terminaría con 0 y D con 10. Este escenario no parece moralmente aceptable. Además, ya que —de adoptarse este criterio— lo que se considera moralmente malo es que alguien esté peor de lo que *él mismo estaba antes de ser víctima de la mala suerte*, el centro de atención no es la igualdad sino la dimensión intrapersonal. El igualitarismo de la suerte dejaría de ser, entonces, una teoría igualitaria.

Si nos inclinamos por el criterio de la reversión, el igualitarismo de la suerte se ve forzado a ignorar la fuerza normativa que el principio de responsabilidad debería tener al interior de su proyecto conciliatorio. Si nos inclinamos por la interpretación igualitaria que he dado de la neutralización de la suerte, habría que admitir que el nexo entre tal neutralización y el ideal de autonomía vinculado a la noción de control no es de carácter necesario, y esto último significa entonces que el igualitarismo de la suerte no dispondría de un criterio que le permita legitimar cierto tipo de desigualdades. La eliminación de las desigualdades debidas a la suerte no implica un nivel de control que legitime posteriores desigualdades porque la satisfacción de un principio —como el de compensación— de carácter interpersonal no conlleva necesariamente la satisfacción de un criterio —de carácter intrapersonal— como el de control. No distinguir claramente ambas dimensiones ha llevado a los igualitarios de la suerte a generar expectativas que no pueden satisfacerse.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, E. S. (1999): "What is the Point of Equality". En *Ethics*, 99, 2, pp. 287-337.
- Arneson, R. (1989): "Equality and Equal Opportunity for Welfare". En *Philosophical Studies*, 56, pp. 77-93.
- (1990): "Liberalism, Distributive Subjectivism, and Equal Opportunity for Welfare". En *Philosophy and Public Affairs*, 19, pp. 159-194.
- (2000): "Luck Egalitarianism and Prioritarianism". En *Ethics*, 110, pp. 339-349.
- Cohen, G. A. (1989): "On the Currency of Egalitarian Justice". En *Ethics*, 99, pp. 906-944.
- Dworkin, R. (2000): *Sovereign Virtue. The Theory and Practice of Equality*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- (2003): "Equality, Luck and Hierarchy". En *Philosophy and Public Affairs*, 31, 2, pp. 190-206.
- Fischer, J. M. y M. Ravizza (1998): *Responsibility and Control: A Theory of Moral Responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frankfurt, H. (1988): "Equality as a Moral Ideal". En H. Frankfurt, *The Importance of What We Care About*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutmann, A. (1980): *Liberal Equality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hurley, S. (2003): *Justice, Luck, and Knowledge*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kant, I. (1986): "De la Relación entre Teoría y Práctica en el Derecho Político (Contra Hobbes)". En I. Kant, *Teoría y Práctica*. Madrid: Tecnos.
- Kymlicka, W. (2002): *Contemporary Political Philosophy: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2nd edition.
- Lippert-Rasmussen, K. (1999): "Arneson on Equality of Opportunity for Welfare." En *Journal of Political Philosophy*, 7, pp. 478-487.
- Mason, A. (ed.) (1998): *Ideals of Equality*. Oxford: Blackwell.
- Matravers, M. (2002): "Responsibility, Luck, and the 'Equality of What' Debate". En *Political Studies*, 50, pp. 558-572.
- Nagel, T. (1979): "Equality". En *Mortal Questions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1991): *Equality and Partiality*. New York: Oxford University Press.
- Nozick, R. (1974): *Anarchy, State, and Utopia*. New York: Basic Books.
- Page, O. (2005): "Eguaglianza di Risorse e Responsabilità Conseguenziale". En *Teoria Politica*, 3, pp. 5-17, Torino, Italia.
- (2006): "The Paradox of the Baseline and the Equal Distribution of Brute Luck". Sin publicar.
- Parfit, D. (1998): "Equality and Priority". En A. Mason (ed.), *Ideals of Equality*. Oxford: Blackwell.
- Pauer-Studer, Herlinde (2002): *Constructions of Practical Reason: Interviews on Moral and Political Philosophy*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Rawls, J. (1971): *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, revised edition, 1999.

- Raz, J. (1986): *The Morality of Freedom*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Roemer, J. (1993): "A Pragmatic Theory of Responsibility for the Egalitarian Planner". En *Philosophy and Public Affairs*, 22, pp. 146-166.
- Scheffler, S. (2003): "What is Egalitarianism?". En *Philosophy and Public Affairs*, 31, 1, pp. 5-39.
- Smilansky, S. (2003): "Choice-Egalitarianism and the Paradox of the Baseline". En *Analysis*, 63, 2, pp. 146-151.
- Temkin, L. (1993): *Inequality*. New York: Oxford University Press.
- Vallentyne, Peter (2002): "Brute Luck, Option Luck, and Equality of Initial Opportunities". En *Ethics*, 112, pp. 529-557.
- Waldron, J. (1987): "Theoretical Foundations of Liberalism". En *The Philosophical Quarterly*, 37, 147, pp. 127-150.
- Wolff, J. (1998): "Fairness, Respect, and the Egalitarian Ethos". En *Philosophy and Public Affairs*, 27, 2, pp. 97-122. □

UNIVERSALISMO Y COSMOPOLITISMO EN LA TEORÍA DE JÜRGEN HABERMAS*

Daniel Chernilo

Este artículo indaga en la importancia que el tema del cosmopolitismo ha adquirido en los escritos recientes de Jürgen Habermas. Para lograr ese objetivo, se explican en primer término los fundamentos filosóficos de la pretensión universalista en que se basa el cosmopolitismo. Para ello se reconstruyen los orígenes históricos del cosmopolitismo, su relación con las teorías premodernas del derecho natural y su primera formulación específicamente moderna en la obra de Immanuel Kant. En segundo lugar, se exponen los lineamientos centrales de la versión habermasiana del cosmopolitismo en com-

DANIEL CHERNILO. Sociólogo de la Universidad de Chile y doctor en sociología de la Universidad de Warwick (Inglaterra). Académico del Departamento de Sociología de la Universidad Alberto Hurtado e investigador adjunto del Centro de Teoría Social de la Universidad de Warwick. Correo electrónico: dchernil@uahurtado.cl.

* Este texto no habría sido posible sin el apoyo y generosidad intelectual de Robert Fine, cuya convicción de que el cosmopolitismo es un programa teórico y normativo fundamental para entender el presente es un estímulo y un ejemplo permanente. El autor agradece también a Aldo Mascareño sus siempre sugerentes ideas, precisiones y críticas a las distintas versiones de este trabajo. Aldo y Robert no comparten todos mis argumentos y obviamente no son responsables de mis errores.

Este artículo forma parte del proyecto FONDECYT “La sociología latinoamericana ante la universalidad de la diferenciación funcional y del cosmopolitismo” (107082).

paración con las formulaciones kantianas. Finalmente, el artículo muestra que el giro cosmopolita reciente de Habermas no sólo es coherente con el universalismo filosófico de su obra anterior sino que ha de ser entendido como un corolario normativo necesario de la propia teoría.

Este artículo indaga en la importancia creciente que el tema del cosmopolitismo ha adquirido en los escritos de Jürgen Habermas a contar de los años noventa. Sin duda la presencia del cosmopolitismo en la obra reciente de Habermas responde a la evaluación que el autor hace de eventos más o menos recientes como la caída del muro de Berlín y de procesos históricos como la globalización económica y el proyecto de la Unión Europea (Habermas, 2004). Mi tesis, sin embargo, es que el giro cosmopolita que se aprecia en su trabajo no responde principalmente a cuestiones de tipo empírico, sino que debe ser entendido más bien como un corolario normativo necesario que emerge del universalismo filosófico en el que se funda el conjunto de su obra anterior. A pesar de la ausencia de referencias explícitas al tema en su obra temprana, este artículo argumenta que un horizonte cosmopolita viene inscrito en el proyecto intelectual habermasiano desde sus inicios.

La relevancia actual del cosmopolitismo comienza a acreditarse con las evaluaciones normativas que siguieron a las descripciones de la globalización que inundaron las ciencias sociales de los años noventa (Fine y Chernilo, 2004; Held, 1995). Con ello el cosmopolitismo se consolida como un programa de investigación empírico relevante para el conjunto de las ciencias sociales contemporáneas (Beck y Sznaider, 2006; Calhoun 2002; Fine 2006b; Fine y Boon, 2007; Vertovec y Cohen, 2002; Zolo, 1999). Sin embargo, no todas las versiones del cosmopolitismo contemporáneo son igualmente capaces de hacer frente a los desafíos explicativos y normativos del presente. En su tardío *Derecho de Gentes*, por ejemplo, John Rawls (1999) despliega un modelo cosmopolita puramente normativo y altamente sofisticado. De un modo similar, Ulrich Beck (2000) ha hecho del cosmopolitismo una agenda de investigación concreta para la sociología. Mi punto de partida en este trabajo es que, dado su alto nivel de abstracción, el cosmopolitismo de Habermas se muestra superior tanto a aquellas versiones exclusivamente normativas (Caney, 2002) como a aquellas que se contentan con el mero registro narrativo de procesos empíricos (Chernilo, 2006a). La perspectiva cosmopolita de Habermas es la única que, hasta el momento al menos, se ha mostrado capaz de afrontar con éxito el desafío de producir

simultáneamente una descripción empírica pertinente, una explicación teóricamente consistente y un juicio normativo bien fundamentado.

La tesis de un “giro” cosmopolita es en algún sentido similar a aquella que, a mediados de la década de los setenta del siglo XX, se usó para describir el cambio en la orientación teórica de Habermas. El así llamado giro lingüístico habermasiano es heredero tanto de la tradición filosófica alemana como de la filosofía anglosajona de la época (Lafont, 1993). Su objetivo era el refinamiento conceptual de la teoría, pues con él se incorporaban perspectivas y tradiciones filosóficas nuevas para resolver deficiencias que se constataban a nivel teórico o epistemológico. El interés reciente por el cosmopolitismo es diferente dado que no le resuelve a Habermas problemas teóricos de fondo sino que, por decirlo de algún modo, se le fue imponiendo lentamente a la argumentación habermasiana como una consecuencia normativa ineludible del programa teórico. El giro cosmopolita al que aquí me refiero hace explícito, con renovada fuerza, el sustrato último del proyecto normativo de Habermas. La diferencia es tal vez sutil pero no por ello menos importante. La centralidad del cosmopolitismo en la obra tardía de Habermas dice relación no tanto con un proceso de refinamiento estrictamente conceptual sino sobre todo con la explicación de los efectos normativos de la teoría de la acción comunicativa. Sin duda la perspectiva cosmopolita de Habermas ha de certificarse empíricamente pero su orientación de base es por cierto normativa. Con la idea de la doble validez jurídica y moral de los derechos humanos, con la tesis del tránsito hacia una constelación postnacional que pone en cuestión la posición del estado-nación como eje articulador del sistema de Naciones Unidas, con la búsqueda de un principio contrafáctico que permita justificar argumentativamente aquello que es mejor “para la especie humana en su conjunto”, este giro cosmopolita es otra forma de expresar la intuición reguladora que cruza el casi medio siglo de producción intelectual de Habermas: ¿cómo es posible explicar el hecho de que en el marco de procesos de interacción social surja la noción a todas luces ficticia desde un punto de vista empírico, pero normativamente vinculante, de la igualdad formal entre individuos materialmente desiguales? El cosmopolitismo es, en definitiva, la última fórmula que Habermas encuentra para expresar en un lenguaje normativo el núcleo universalista que está en el centro de su programa teórico.

El texto se encuentra dividido en tres secciones. En primer lugar, se intenta mostrar la conexión intrínseca que existe entre universalismo y cosmopolitismo tanto a nivel histórico como conceptual. Para ello se hace un breve recuento de los orígenes y características principales del cosmopolitismo en el marco de su estrecha relación con el universalismo filosófico de

las teorías del derecho natural. Esta primera sección se centra especialmente en la obra de Immanuel Kant, cuya condición paradigmática se explica por la traducción moderna que él hace de la tradición filosófica del cosmopolitismo de la Grecia clásica así como por su intento por romper con la carga metafísica de las teorías del derecho natural anteriores. La segunda sección está dedicada a reconstruir la visión habermasiana del cosmopolitismo. Para ello se presta especial atención a la reconstrucción que el propio Habermas hace del diseño institucional con que Kant introduce y justifica su proyecto cosmopolita. Habermas entiende el cosmopolitismo como uno de los programas teóricos inmanentes al proyecto moderno antes que como una tendencia reciente de los últimos años; como un marco normativo intrínsecamente universalista sobre la base de un apoyo irrestricto a la idea de derechos humanos universales; y como un marco institucional democrático cuya máxima expresión no es la formación de un único estado mundial sino la articulación de instancias decisorias a nivel local, nacional, regional y mundial. Finalmente, la última sección del artículo reconstruye estilizada pero sistemáticamente la relación entre la pretensión universalista que está a la base de los distintos momentos del proyecto teórico de Habermas y las consecuencias cosmopolitas que se derivan de cada uno de ellos. Se intenta mostrar que una fuerte pretensión universalista caracterizaba ya los estudios tempranos de Habermas *Historia y Crítica de la Opinión Pública* ([1962] 1994) y *Conocimiento e Interés* ([1968] 1990a). Un universalismo similar, como ya se dijo, se aprecia con el giro lingüístico que da vida a la *Teoría de la Acción Comunicativa* ([1981] 1989a) y con la más reciente incorporación de discusiones de filosofía política y legal en *Facticidad y Validez* ([1992] 1998). En todos los casos, el universalismo explícito de estos trabajos no sólo es compatible sino que sirve de soporte para la incorporación explícita del cosmopolitismo en su obra tardía.

Universalismo filosófico, cosmopolitismo y derecho natural

En esta primera sección quisiera proponer que hay una relación sistemática entre universalismo filosófico y cosmopolitismo. El corazón de la tradición cosmopolita es intrínsecamente universalista, puesto que propone la igualdad fundamental de los seres humanos con prescindencia de cualquier diferencia de clase, género, étnica, nacional, religiosa o cultural. Como programa normativo el cosmopolitismo no puede desplegarse sin un universalismo filosófico de base y ha de ser entendido como la consecuencia normativa necesaria de una pretensión universalista de conocimiento. Sin duda, la expresión concreta del vínculo entre universalismo y cosmopolitis-

mo se ha mostrado históricamente cambiante. Pero en ese tránsito ambos han coevolucionado y tal coevolución puede ser metodológicamente reconstruida mediante el análisis de distintas teorías del derecho natural (Friedrich, 1964; Hochstrasser, 2000; Strauss, 1974).

Los inicios de la tradición cosmopolita pueden rastrearse en la época de la Grecia clásica. En su investigación de los orígenes premodernos del cosmopolitismo, el filósofo y matemático Stephen Toulmin plantea la tesis de que ya en la Grecia clásica aparece una primera idea de cosmopolitismo que se basa en el principio, por cierto altamente metafísico pero ya potencialmente universalista, de la unidad última del mundo social y el mundo natural:

Desde los inicios de la sociedad humana de gran escala, las personas se han preguntado sobre los vínculos entre el *cosmos* y la *polis*, el Orden de la Naturaleza y el de la Sociedad [...] más adelante encontramos a los filósofos estoicos fusionando los órdenes 'natural' y 'social' en un mismo todo. Cada cosa en el mundo [pensaban ellos] hace manifiesto de diversas formas un 'orden' que expresa la Razón que unifica tales cosas [...] la idea práctica de que los asuntos humanos están influenciados y proceden alineados con los asuntos divinos, se transforma en la idea filosófica de que la estructura de la Naturaleza refuerza un Orden Social racional. (Toulmin, 1990: 67-68.)

El despliegue histórico de esta tradición intelectual no puede ser rastreado aquí en detalle, pero quisiera, al menos, sostener la tesis de que el horizonte universalista que la cita expresa no sólo no desaparece con el ocaso de la Grecia clásica sino que encontrará, sistemáticamente, formas de readecuarse a los tiempos. La demostración del origen común de universalismo y cosmopolitismo se expresa en el hecho de que la primera gran renovación de este proyecto universalista, el Código Romano que en 534 DC el emperador Justiniano mandó compilar, se sostiene justamente en las enseñanzas del estoicismo filosófico griego que está también a la base del cosmopolitismo (D'Entrèves, 1970: 23-25). El horizonte universalista de esta codificación temprana se expresa en un conjunto de atributos que en buena medida aún se consideran pertinentes para los efectos del debate contemporáneo que nos convoca: (1) el principio de la igualdad de los individuos ante la ley; (2) el rol del derecho como expresión de una idea de justicia que sirve para la resolución pacífica y razonada de conflictos y, de modo muy particular, (3) la tesis de una ontología estratificada que permite sostener la existencia de órdenes jurídicos distintos pero complementarios. En el cón-

go de Justiniano se reconoce la existencia igualmente objetiva de un *derecho o ley natural* no susceptible de alteración humana, pero por cierto cognoscible racionalmente, un *derecho o ley civil* y un *derecho de gentes* que han de responder a necesidades humanas cambiantes pero que en cualquier caso han de adecuarse a los requerimientos objetivos de la ley natural (D'Entrèves, 1970: 28). El problema que permanece es justamente la cuestión de cómo han de establecerse y justificarse las relaciones y jerarquías entre estos distintos órdenes. El resguardo de la igualdad formal de los individuos, una idea de paz justa que se regula mediante el derecho y una concepción estratificada de órdenes jurídicos ontológicamente distintos son los elementos que en definitiva dan coherencia al núcleo de derecho natural del cosmopolitismo temprano y que, como tendremos ocasión de revisar en detalle, son intuiciones reguladoras que permanecen, a través de la obra de Kant, en la teoría de Habermas.

Una ontología estratificada similar está también a la base de las reformulaciones que las teorías del derecho natural experimentan mediante su recepción en el pensamiento medieval cristiano (Donnelly, 1980; Lewis, 1940). Tanto en Agustín como en Tomás de Aquino, la pregunta por la autonomía y heteronomía del orden secular en relación con el divino está en el centro de sus reflexiones. Por una parte, la tesis heredada sobre la existencia de un plan perfecto y necesario que vale tanto para el orden natural como para el social no se pone en cuestión, a pesar de que se formula ahora en términos abiertamente religiosos. En eso justamente consiste la primacía de las leyes que rigen la *Ciudad de Dios* de San Agustín; ellas no son otra cosa que la expresión inmutable de la existencia de un ser y por tanto un orden superior. El principio estructurante de la unidad del mundo cambia —es una voluntad divina antes que un plan de la naturaleza—, pero su unidad e inmutabilidad se reafirman. Por otra parte, sin embargo, el postulado de la autonomía efectiva de la razón humana así como la necesidad de regular las prácticas sociales concretas e históricamente cambiantes de la *Ciudad de Roma* no permiten afirmar de modo mecánico o inmediato la primacía que en el plano teórico por cierto se le reconoce al orden divino. La ontología tripartita del código de Justiniano es ahora sólo doble: las leyes de la ciudad de dios y las de Roma (D'Entrèves, 1970: 39).

El siglo XVII marca el punto de inflexión de la secularización del principio universalista que está a la base de este cosmopolitismo temprano. La respuesta a la incertidumbre de las guerras y el cisma religioso que caracterizan ese período de la historia europea resultan en una incesante búsqueda de certezas y con ello la idea de razón deviene en el estándar que ha de unificar todos los distintos ámbitos de indagación científica. El reno-

vado interés por el universalismo de la razón es la característica distintiva de la *cosmópolis* moderna. Con la publicación de tres de las obras centrales del pensamiento moderno en un lapso menor de quince años —el *Discurso del Método* de René Descartes (en 1637), los *Principia Matemática* de Isaac Newton (1642) y el *Leviatán* de Thomas Hobbes (1651)— se hace explícita la pretensión por fundamentar un principio que resulte válido en la explicación del mundo psíquico, natural y social. Nuevamente en palabras de Toulmin (1990: 127):

Cada cosa en el orden natural testifica (o se la puede *hacer* testificar) el dominio de Dios sobre la Naturaleza. Tal dominio se extiende sobre toda la fábrica del mundo natural y humano y es evidente en todos los niveles de la experiencia. Lo que Dios es a la Naturaleza, el Rey es al Estado. Es consistente que una Nación Moderna modelase su organización Estatal a partir de la estructura que despliega el mundo de la astronomía: el *Roi Soleil*, o Rey Sol, ejerce autoridad sobre círculos sucesivos de súbditos que conocen sus lugares y se mantienen en sus propias órbitas. Lo que Dios es a la Naturaleza y el Rey es al Estado, el Marido a su Esposa y el Padre a su familia [...] En todas estas formas, el orden de la Naturaleza y el de la Sociedad aparecen como gobernados por el mismo conjunto de leyes.

El fundamento universalista que está operando en estas teorías del derecho natural, tanto en las versiones religiosas como en las seculares, no remite directamente a la idea de cosmopolitismo en el sentido de ciudadanos del mundo al que aspiraba el estoicismo griego. Es sólo con Immanuel Kant, hacia finales del siglo XVIII, que se rescata explícitamente la tradición cosmopolita que se origina en ese movimiento filosófico (Nussbaum, 1997) y para ello la sintoniza con la pretensión universalista que constituye el centro de su filosofía (Cassirer, 1993). Para nuestros propósitos, los principales trabajos de Kant sobre el cosmopolitismo son sus escritos *La Idea de una Historia Universal con Sentido Cosmopolita* ([1784] 1994a) y *La Paz Perpetua* ([1795] 2001). Es sin duda adecuado destacar el carácter normativo que la idea de cosmopolitismo juega en la filosofía kantiana, pero no es menos cierto que la importancia que Kant le asigna al cosmopolitismo dice relación también con el hecho de que se trata de una tendencia que comienza a observarse empíricamente. Kant constata el incipiente surgimiento de un nuevo sentido de solidaridad colectiva que no se basa en cuestiones de nacionalidad o religión sino que toma como fundamento identitario esa idea

de una única especie humana definida en un sentido fuertemente universalista. En palabras del propio Kant (2001: 51):

La comunidad más o menos íntima que se fue practicando entre los pueblos terrenales llegó ya hasta el extremo de que una violación del derecho cometida en un sitio, se hace sentir en todos los otros; de lo que se deduce que la idea de un derecho de ciudadanía mundial no es una fantasía jurídica, sino un necesario complemento del Código no escrito del derecho político y de gentes, que de ese modo se eleva a la categoría de derecho público de la Humanidad y redundando en beneficio de la paz perpetua, siendo la condición indispensable para que se pueda guardar la esperanza de un continuo acercamiento a un estado pacífico.

La principal innovación de Kant es usar la idea de cosmopolitismo para vincular el proyecto de un nuevo orden jurídico-institucional con lo que, como hemos visto, hasta el momento no era más que una intuición algo vaga. Kant se hace cargo de la ontología estratificada que marca a fuego las teorías del derecho natural, pero ofrece al mismo tiempo una guía para su dramática renovación. Kant distingue aquellas formas tradicionales de derecho de su tiempo: un “derecho Político de los hombres reunidos en un pueblo” (derecho civil), y un “derecho de Gentes o de los países y sus relaciones mutuas” (el derecho internacional). Pero concibe también un tercer estrato que es en algún sentido más general o universalizable que los dos anteriores, aunque ya no se trata ahora de un derecho o ley natural en sentido estricto. Kant habla, más bien, de un “derecho de la Humanidad, donde hay que tomar en cuenta seres y estados relacionados recíprocamente [...] una especie de ciudadanía universal entre seres humanos” (Kant, 1994a: 30). Este derecho de la humanidad se refiere a un tipo nuevo de regulación de las relaciones entre estados soberanos y los ciudadanos de esos estados y ha de fundarse en la pertenencia de los individuos a una especie humana que es concebida sin restricciones de ninguna clase. La ontología estratificada de las teorías del derecho natural anteriores queda así modificada. Por una parte, se vuelve a la versión de tres niveles. Por otra, esos niveles son todos ahora parte del mundo humano. Las leyes que rigen el orden divino quedan fuera del ámbito de la reflexión kantiana y lo mismo sucede con la afirmación de los principios generales que sirven para explicar las regularidades del mundo natural. La *ley natural* se reemplaza por la idea de un *derecho de la humanidad* cuya validez no se deriva de una necesidad metafísica sino de su condición de postulado universal de la razón práctica. Kant no recurre a fundamentaciones últimas de tipo religioso

para avalar el universalismo normativo de su propuesta sino que recupera el fundamento laico y racionalista que era parte de la tradición filosófica del cosmopolitismo estoico y que había quedado subsumido durante la primacía de las versiones religiosas en la edad media. La justificación filosófica del universalismo kantiano se juega en el rol que él atribuye a las tres ideas regulativas de la razón pura: el Yo, la Naturaleza y Dios. Lo propio de estas ideas en su sentido kantiano es que, al mismo tiempo que se evita entrar en la cuestión de su existencia objetiva, ellas constituyen la condición de posibilidad del conocimiento empírico verdadero al interior de los ámbitos objetivos psíquico, natural y moral (Chernilo, 2004; Emmet, 1994; Kant, 2002).

En su orientación más práctica, la noción kantiana de cosmopolitismo es definida en un sentido crecientemente político. El cosmopolitismo de Kant apunta a que los estados trasciendan el “estado de naturaleza” en que se encuentran y puedan tender hacia el establecimiento de relaciones legalizadas entre ellos: “en sus relaciones recíprocas para los Estados no existe ninguna otra forma de salir de la situación anárquica —causa de guerras continuas— que sacrificar, como hacen los individuos, su salvaje y desenfrenada libertad y reducirse a leyes públicas coactivas, formando de ese modo un Estado de naciones que, aumentando incesantemente, llegue por fin a contener en su seno a todos los pueblos de la Tierra” (Kant, 2001: 47). La creación de una Federación Voluntaria de Estados de este tipo no es sin embargo la única novedad del cosmopolitismo kantiano. El núcleo de ese derecho propiamente cosmopolita radica en la forma en que los estados han de acoger y respetar los derechos de los forasteros que se encuentran en su territorio. Para Kant (1994a: 50), el trato al forastero ha de basarse en el “principio de hospitalidad”, que se resume en la máxima siguiente: “nadie tiene más derecho que otro a estar en un sitio determinado del globo”. El forastero es por definición aquel individuo que hace evidente la diversidad, particularidad y contingencia de cualquier forma de vida específica (en su idioma, sus rasgos físicos, sus hábitos alimenticios, su forma de vestir, etc.). La imagen del forastero sirve a Kant para reforzar que son precisamente tales diferencias las que nos hacen capaces de discernir aquello que nos hace uno con él: ese mínimo común denominador del que nadie puede ser despojado si ha de ser considerado un ser humano. Así, ninguna característica particular (étnica, nacional, religiosa, política o de otra clase) ha de impedir el trato digno y justo al forastero. En rigor, el principio de hospitalidad usa aquello que nos diferencia del forastero como el fundamento que nos obliga a tratarlo como uno de los ‘nuestros’. El derecho cosmopolita se funda así tanto en el reconocimiento de la diferencia entre el forastero y el local, como en la filiación común de todos los individuos como miembros de

la especie humana. El resultado de este análisis es la tesis de Kant (1994a: 60-61) de que, a fines del siglo XVIII, la humanidad se encuentra en un período de transición:

aunque este cuerpo político se halla todavía en estado de burdo proyecto, sin embargo, ya empieza a despertarse un sentimiento en los miembros, interesados en la conservación del todo; lo que nos da esperanza de que, después de muchas revoluciones transformadoras, será a la postre una realidad ese fin supremo de la Naturaleza, un estado de *ciudadanía mundial* o cosmopolita, seno donde pueden desarrollarse todas las disposiciones primitivas de la especie humana.

Una vez descritos los innegables avances que comportan las innovaciones filosóficas e institucionales propuestas por Kant, hemos de reconocer también que él no ha terminado por romper totalmente con los fundamentos metafísicos de las teorías del derecho natural —en sus versiones más racionalistas que religiosas— que lo precedieron. Esta continuidad se expresa, sobre todo, en el hecho de que Kant hace aún recaer buena parte de la plausibilidad de su argumento en aquella “insociable socialidad” de los seres humanos, es decir, en “su inclinación a formar sociedad que, sin embargo, va unida a una resistencia constante que amenaza permanentemente con disolverla” (Kant, 1994a: 46). En el principio octavo de su narración histórica con un sentido cosmopolita, Kant (1994a: 57) no tiene problemas en plantear la solución al dilema de la direccionalidad del proceso histórico de la humanidad en los siguientes términos: “se puede considerar la historia de la especie humana en su conjunto como la ejecución de un secreto plan de la Naturaleza, para la realización de una constitución estatal interiormente perfecta y, *con este fin*, también exteriormente, como el único estado en que aquella puede desenvolver plenamente todas las disposiciones de la humanidad”. En otras palabras, a finales del siglo XVIII, Kant todavía podía echar mano a las teorías del derecho natural de la época y justificar su adhesión al cosmopolitismo en razón de una direccionalidad histórica que viene garantizada por la Providencia (Fine, 2006a: 51-55). Kant confía en que la Providencia conducirá progresivamente a la creación de instituciones cosmopolitas para que así la humanidad en su conjunto esté en condiciones de disfrutar de un modo de vida también cosmopolita.

Desde el punto de vista de la teoría cosmopolita, en resumen, Kant puede ser entendido como el último de los cosmopolitas premodernos en tanto todavía hace uso de una idea de Providencia muy cercana a una concepción de ley de la naturaleza. Como ya el propio Hegel (1975) hiciese patente, Kant intenta pero no consigue romper definitivamente con los fun-

damentos filosóficos de las teorías del derecho natural y que hasta ese momento habían permitido mantener conectados universalismo y cosmopolitismo. Y sin embargo, Kant es también el primero de los cosmopolitas modernos dado que intenta justificar el cosmopolitismo no sólo desde el punto de vista de su relevancia crecientemente empírica sino también como resultado institucional del mandato universalista de la razón práctica (Fine, 2003; Schneewind, 1993).

El giro cosmopolita en la teoría reciente de Habermas

El punto de entrada de Habermas al tema del cosmopolitismo es precisamente que la idea kantiana de una paz perpetua orientada en un sentido cosmopolita retiene, en el presente, tanto su encanto como su relevancia: “la puesta en práctica de un derecho cosmopolita expuesto de manera conceptual [...] permanece como una intuición reguladora del universalismo moral que guió a Kant en su proyecto” (Habermas, 1999a: 172). El primer elemento de la renovación habermasiana del proyecto cosmopolita de Kant viene por el lado de su estrategia de fundamentación: los doscientos años transcurridos entre los escritos de Kant y los del propio Habermas no han por cierto pasado en vano. Como acabamos de ver, el cosmopolitismo de Kant es todavía *metafísico*, puesto que hace depender su plausibilidad de una concepción de naturaleza humana conocida, inmutable y por cierto religiosamente aceptable. El cosmopolitismo de Habermas, por su parte, intenta justificarse desde un punto de vista crecientemente *postmetafísico* —o al menos desde la perspectiva de una argumentación moral postconvencional (Habermas 1985). El cosmopolitismo habermasiano no requiere de una idea de Providencia ni hace tampoco uso explícito de la idea de naturaleza humana, aunque es justo reconocer que sus nociones de competencia comunicativa y telos inmanente del lenguaje han sido interpretadas como una versión contemporánea de la tradición filosófica del derecho natural con las que, como revisamos ya, Kant quería romper (Fine, 2001: 21-23, Finnis, 1999; La Torre, 2006). Pero incluso si se aceptase que Habermas no se desliga completamente de tal carga metafísica, se trata en cualquier caso de un cosmopolitismo que sólo puede acreditarse desde dentro, es decir, de un cosmopolitismo que debe dar cuenta argumentativamente de la pertinencia y plausibilidad de su propia pretensión normativa. Para Habermas, el cosmopolitismo sólo puede justificarse como resultado de un procedimiento discursivo que potencialmente es universalmente inclusivo dado que “las determinaciones positivas se han tornado imposibles porque todo producto cognitivo sólo puede ya acreditarse merced a la racionalidad

del camino por el que se ha obtenido, merced a procedimientos, y en última instancia a los procedimientos que implica el discurso argumentativo” (Habermas, 1990b: 48). La transición hacia un nuevo tipo de cosmopolitismo se traduce tanto en la transformación de la idea de razón práctica en razón comunicativa mediante su anclaje discursivo (Habermas, 2002) como en el rediseño de una arquitectura institucional internacional a partir de principios que puedan considerarse como efectivamente cosmopolitas. Es a este último punto al que dedicaremos ahora atención.

A juicio de Habermas, el equivalente contemporáneo de la idea kantiana del derecho de la humanidad son los derechos humanos, dado que éstos “representan el único fundamento reconocido para la legitimidad política de la comunidad internacional” (Habermas, 2000: 154); y el contenido cosmopolita de los derechos humanos radica justamente en que apelan a un “sentido de validez que trasciende los ordenamientos jurídicos de los estados nacionales” (Habermas, 1999a: 175). Habermas destaca de los derechos humanos el hecho de que adoptan la forma de máximas morales: “estos derechos fundamentales comparten con las normas morales esa validez universal referida a los seres humanos en cuanto tales” (Habermas, 1999a: 176). Pero a diferencia de las normas morales, los derechos humanos han de ser considerados *también* como derecho positivo, dado que aspiran a contar con validez jurídica e instituciones que los hagan efectivamente aplicables. Por cierto, Habermas reconoce que no hemos llegado a un punto en que se pueda hablar de la institucionalización efectiva de una arquitectura institucional internacional con orientación cosmopolita basada en los derechos humanos, sino que hemos de describir nuestra situación, “en el mejor de los casos, como una situación de transición desde el derecho internacional hacia el derecho cosmopolita” (Habermas, 1999a: 167).

El mínimo común denominador de cualquier definición de cosmopolitismo es la idea del aseguramiento de una paz duradera mediante el derecho. Así entendido, sin duda que una forma posible para la consecución del objetivo cosmopolita de una paz duradera jurídicamente garantizada sería la conformación de una suerte de leviatán hobbesiano donde “la pacificación jurídica de la sociedad en el intercambio paradigmático de la obediencia de los sometidos al derecho” se justifica principalmente por el miedo, es decir, merced a “la garantía de protección que ofrece el estado” (Habermas, 2006: 119). En esta formulación, la respuesta a la pregunta por la forma institucional que mejor garantizaría la seguridad no sería otra que la idea de un *estado mundial*. En directa analogía al leviatán que saca a los individuos de su estado de naturaleza permanente para asociarlos, mediante un contrato social que es paradójicamente tan voluntario como inevitable en una comuni-

dad sometida a derecho, lo que se requiere en este caso es un leviatán mundial que saque ahora a los estados de la situación de anarquía que prima entre ellos. El acto constituyente del estado de las teorías contractualistas se extrapola aquí a escala global —la así llamada “analogía doméstica” (Bottici, 2003)— y se asume con ello que un estado mundial habría de tomar el rol más bien policial de garantizar la seguridad de todos quienes vivirían en él.

La estabilidad y seguridad que sin duda son condición *sine qua non* de una situación de paz propiamente cosmopolita no se logran sin embargo solamente garantizando la integridad física de estados y/o individuos. El logro de esa estabilidad requiere también, y en eso tanto Habermas como Kant renuncian a la analogía de la salida del estado de naturaleza de Hobbes, de la creación de condiciones de vida en que los individuos pueden desarrollarse libremente. La idea cosmopolita de Kant se funda en una idea de libertad que, como mandato de la razón práctica, ha de regir tanto para los individuos como para los estados. Como ya hemos revisado, cosmopolita sería para Kant sólo aquella situación de paz duradera entre los estados que se regula mediante un marco jurídico legítimo y que a su vez reconoce los derechos fundamentales de sus habitantes en tanto individuos que pertenecen a la misma especie humana. Las guerras de agresión entre estados y el trato discriminatorio a los individuos en función de sus características o adscripciones particulares (de raza, religión, género o cualquier otra) han de ser rechazados moralmente y a la vez considerados como ilegales. Según Habermas, ya el propio Kant reconoce que “la función pacificadora del derecho” antes que garantizar la seguridad “se entrelaza más bien con la función de asegurar la libertad que cumple una situación jurídica que los ciudadanos pueden reconocer libremente como legítima” (Habermas, 2006: 119). Esta comprensión de la situación cosmopolita como aseguramiento simultáneo de la seguridad y la libertad lleva a que Kant se oponga a la idea del estado mundial. Este rechazo, que Habermas comparte, se fundamenta por cuestiones tanto pragmáticas como normativas. Un estado mundial que se justifica solamente a partir de la protección e integridad de sus miembros se encuentra en permanente riesgo de caer en el despotismo, puesto que la libertad queda siempre subordinada a la seguridad. El estado mundial estaría crónicamente ligado a un déficit de legitimidad democrática dado que la prueba de una adhesión libre y voluntaria a la institucionalidad vigente habría de manifestarse sólo esporádicamente.

Como vimos, la respuesta de Kant a la posibilidad de un estado mundial es su propuesta de una “asociación voluntaria de naciones”. Habermas reconoce en ello un importante avance normativo, dado que Kant

puede de esta forma reconocer y proteger la especificidad de formas particulares de vida colectiva que no son sustituibles o intercambiables. En la medida en que se organizan de forma republicana, es decir, de manera no despótica y bajo el imperio del derecho, los estados-nación han venido creando lentamente y a tropezos las condiciones de solidaridad social sobre las que la democracia política y social puede efectivamente florecer. El orden cosmopolita al que se aspira no sólo no requiere sino que en rigor rechaza la eliminación o disolución de comunidades socio-políticas realmente existentes. No hay posición propiamente cosmopolita sin aquel nivel intermedio de organización social que se encuentra entre el individuo aislado como sujeto de derechos y la especie humana entendida como un todo. Una federación voluntaria de naciones así concebida tiene un conjunto de ventajas por sobre el estado mundial, puesto que en este último

los pueblos perderían junto con la soberanía de sus Estados la independencia nacional que ya habían conquistado, se pondría en peligro la autonomía de cada forma de vida colectiva. De acuerdo con esta lectura, la 'contradicción' consiste en que los ciudadanos de una república mundial obtendrían la garantía de la paz y la libertad sólo a costa de perder esa libertad sustancial que poseen como miembros de un pueblo organizado en la forma de un estado nacional [...] En último término, lo que inquieta a Kant es la alternativa entre el dominio mundial de un único gobierno monopolizador de la violencia y el sistema existente de varios Estados soberanos. Con la concepción sustitutoria de una 'asociación de naciones' busca una salida a esa alternativa. (Habermas, 2006: 125-126.)

El dilema del cosmopolitismo contemporáneo queda entonces planteado de la siguiente forma. Por un lado, es preciso aceptar que el fundamento cosmopolita del estado mundial se basa en el reconocimiento de que son los individuos y no los estados los sujetos últimos del derecho cosmopolita. Todos y cada uno de los habitantes de ese hipotético estado mundial serían igualmente sujetos de los mismos derechos. Pero para garantizar tales derechos individuales, el derecho cosmopolita de un estado mundial tendría necesariamente que disolver el derecho internacional que regula las relaciones entre estados. El estado mundial elide derecho cosmopolita y derecho civil, pues todo derecho sería ahora interno al único estado que efectivamente posee legitimidad; la ontología estratificada que hemos visto es patrimonio de la tradición cosmopolita desde sus inicios desaparecería definitivamente. El riesgo que ello comporta es que los ciudadanos de tal

estado mundial estarían todos igualmente desprotegidos para resistir las posibles acciones arbitrarias de aquel leviatán mundial. Por otro lado, la objeción de Habermas a la idea de la asociación voluntaria de naciones con que Kant se opone a la idea de un estado mundial es que en tanto estamos hablando de una asociación *voluntaria*, Kant no consigue efectivamente explicar por qué los estados habrían de renunciar a aquella parte central de su soberanía que se encuentra encarnada en su derecho a declarar la guerra. La asociación de naciones de Kant es demasiado débil para sacar a los estados de su condición de crónica anarquía porque, en ausencia de una autoridad superior con capacidad de coacción efectiva, no hay garantía de que todos los otros estados habrían de actuar de la misma forma. La solución que Habermas propone requiere entonces la mantención de niveles jurídicos diferentes que se complementen y balanceen mutuamente.

En opinión de Habermas, entonces, Kant está operando con dos supuestos errados que lo dejan atrapado en la falsa alternativa entre un estado mundial potencialmente eficaz desde un punto de vista pragmático pero crónicamente deficitario desde un punto de vista normativo, y una federación voluntaria de naciones presumiblemente diversa pero con una debilidad endémica para imponer efectivamente sus decisiones. El primero de esos supuestos problemáticos es que Kant iguala el concepto jurídico de estado como aquellas “asociaciones de ciudadanos libres e iguales”, con el concepto sustantivo de pueblo o “comunidad ética” que se diferencia de otros pueblos en razón de “la lengua, la religión y la forma de vida” (Habermas, 2006: 125). Esta igualación entre estado y nación o pueblo es una versión de lo que en el debate de la teoría social contemporánea ha tomado el nombre de nacionalismo metodológico (Chernilo, 2006a). Habermas reconoce que en sí mismo el estado-nación es condición necesaria mas no suficiente para el establecimiento de un orden cosmopolita. El estado-nación es una instancia que hasta el momento se ha mostrado imprescindible para la concreción de los distintos órdenes jurídicos que una situación cosmopolita ha de comprender, pero antes que una formación socio-política monolítica, autocontenida e inmutable, el estado-nación ha de ser concebido como históricamente elusivo, sociológicamente impreciso y normativamente ambiguo (Chernilo, 2007a). El segundo problema que Habermas distingue se deriva del hecho que Kant “concreta precipitadamente la idea bien fundamentada de una situación cosmopolita” (Habermas, 2006: 126) en el modelo de la República Francesa centralista, donde la soberanía estatal es indivisible y es ejercida siempre de forma centralizada. Un modelo federalista antes que centralista, piensa Habermas, le habría permitido a Kant entender que la soberanía popular puede ser efectivamente compartida, de forma tal que

“los ‘pueblos’ de Estados independientes que restringen su soberanía a favor de un gobierno federal no pierdan necesariamente su particularidad y su identidad cultural” (Habermas, 2006: 127). Este modelo federal permite entonces concebir una organización del poder estatal que funcione en niveles diferenciados y fundamente tanto su legitimidad como su capacidad ejecutiva (De Grieff, 2002). Habermas concibe lo que podríamos denominar un *cosmopolitismo federalista* que es capaz de entregar el monopolio del uso de la fuerza legítima a una agencia específica, sin que ello signifique renunciar de forma absoluta a la autodeterminación efectiva de instancias intermedias en toda una serie de ámbitos igualmente relevantes para la vida colectiva.

Si, como vimos, ya el propio Kant encontraba necesario hacerse la pregunta por la plausibilidad *empírica* del cosmopolitismo para caracterizar el proyecto moderno, el problema de la pertinencia descriptiva del cosmopolitismo es tanto más urgente para Habermas. La tesis habermasiana de la transición a la constelación postnacional de una sociedad mundial requiere de un anclaje que es tan descriptivo como normativo. No basta entonces con vincular el resurgimiento del interés por el cosmopolitismo como una forma de controlar o aminorar las consecuencias negativas de la globalización económica. Para Habermas, la pertinencia sustantiva del cosmopolitismo se juega en su capacidad para describir los eventos más controvertidos de los últimos años, como la intervención de la OTAN en Kosovo en 1999, el atentado a las Torres Gemelas el año 2001 y la invasión de los Estados Unidos y Gran Bretaña a Irak en el año 2003, ofreciendo al mismo tiempo una perspectiva normativa con la que evaluar tales fenómenos (Chernilo, 2006b). La conclusión que así surge es que el proyecto cosmopolita debe quedar asegurado no sólo desde el punto de vista de su adecuación normativa —“como la culminación lógica de los principios legales sobre los que se fundó la ilustración” (Fine y Smith, 2003: 470)— sino también desde un punto de vista jurídico-político. En el marco de las relaciones internacionales contemporáneas, señala Habermas, la cuestión más “controvertida es cómo podrían realizarse mejor estos fines: siguiendo el procedimiento jurídicamente establecido de una ONU inclusiva pero carente de fuerza y muy selectiva en sus decisiones; o más bien en virtud de una política con la que una potencia hegemónica bienintencionada establece unilateralmente un nuevo orden” (Habermas, 2006: 114-115). En el caso de Kosovo, por ejemplo, Habermas estuvo de acuerdo con el uso de la fuerza con el fin de evitar un genocidio, incluso a pesar de que tal intervención se llevó a cabo sin el respaldo legal que habría significado el apoyo explícito del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas. La reciente invasión a Irak, a la que Haber-

mas se opone desde antes del inicio de las acciones militares, hace por su parte patente el riesgo asociado a la ausencia de un marco jurídico que permita delimitar con precisión la forma en que se actualizan los ideales cosmopolitas en las prácticas e instituciones internacionales.

Podemos resumir ahora cuáles son los atributos principales de la teoría cosmopolita en su versión habermasiana. En primer lugar, hemos visto que el cosmopolitismo habermasiano se opone a la idea del estado mundial en razón de su crónico déficit democrático. La idea de cosmopolitismo que Habermas defiende requiere de una legitimidad que sólo puede surgir de procedimientos e instituciones que permitan, potencialmente al menos, el asentimiento libre de todos los involucrados. Incluso si uno interpretase —contra la pretensión explícita del propio Habermas— que su noción de acuerdo normativo se funda en un principio trascendente análogo a aquel de las teorías del derecho natural, es preciso reconocer que su concepción universalista sólo puede acreditarse internamente, es decir, desde la perspectiva de los propios actores que intentan arribar a un consenso racional. En segundo término, Habermas entiende el cosmopolitismo como uno de los programas normativos inmanentes de la modernidad. En este punto, su posición se separa de otras propuestas contemporáneas, como la de Ulrich Beck (2004, 2006), para quien el cosmopolitismo contemporáneo se constituye en la expresión visible de un verdadero cambio epocal que se inicia sólo con el fin de la Guerra Fría. Mientras Habermas entiende que la relevancia del cosmopolitismo en el mundo contemporáneo se juega en el sopesar las continuidades y rupturas del pensamiento y formas institucionales modernas (Fine, 2004 y 2007), Beck exagera todo evento o tendencia que parece novedosa y con ello termina en una suerte de culto reificado a la novedad (Fine y Chernilo, 2004; Webster, 2002). Tercero, hemos visto que el derecho cosmopolita es para Habermas antes un complemento que un sustituto del derecho nacional e internacional. Cosmopolitismo y nacionalismo han coevolucionado durante la modernidad y no hay razón para verlos como opuestos (Delanty, 2006). Tanto la legitimidad como la efectividad de las instituciones cosmopolitas requieren del soporte efectivo de marcos jurídicos que se anclan a distintos niveles y con ello se renueva la tesis de una ontología jurídica estratificada que ha sido parte de la tradición cosmopolita desde sus inicios. En la formulación de Habermas, entonces, una situación propiamente cosmopolita es aquella que combina exitosamente instancias decisorias a nivel local, nacional, transnacional y global: ésa es la versión contemporánea de la ontología estratificada de órdenes jurídicos. El logro de este objetivo requiere que las instituciones se hagan compatibles con los fundamentos normativos del cosmopolitismo y si bien ello no es imposible, no es algo que venga tampoco automáticamente garantizado (Held, 1995).

El universalismo filosófico de la teoría habermasiana y sus consecuencias cosmopolitas

Mientras la primera sección del artículo esbozó la conexión histórica y sistemática entre universalismo filosófico y cosmopolitismo a través de su relación con las teorías del derecho natural, la segunda reconstruyó la forma en que para Habermas el cosmopolitismo participa de la comprensión del mundo contemporáneo. El vínculo entre ambas secciones viene dado por la renovación de la tradición cosmopolita que Kant lleva a cabo, pues no es otro que el propio Kant quien establece el vínculo explícito entre universalismo filosófico y cosmopolitismo. Esta tercera sección muestra que también el cosmopolitismo habermasiano está anclado sobre una fuerte pretensión universalista de conocimiento. Al igual que en el caso de Kant, el núcleo de la teoría de Habermas está en su universalismo filosófico (Apel, 1994; McCarthy, 1987). La hipótesis que guía esta última sección es que la inclusión del cosmopolitismo como perspectiva normativa en la obra de Habermas es consistente con las decisiones conceptuales fundamentales de su teoría durante ya casi medio siglo: el cosmopolitismo ha de ser entendido como un corolario normativo que es interno al universalismo propio de la teoría de Habermas. Mi intención, por tanto, es rastrear de forma sistemática, aunque estilizada, la conexión entre universalismo y cosmopolitismo a lo largo del desarrollo intelectual del pensamiento de Habermas. Me interesa mostrar cómo se expresa tal relación entre universalismo y cosmopolitismo al interior de la propia teoría de Habermas. Para ello propongo analizar la pretensión universalista *vis-à-vis* el resultado normativo cosmopolita de los cuatro trabajos más importantes de Habermas: (a) *Historia y Crítica de la Opinión Pública* de 1962; (b) *Conocimiento e Interés* de 1968; (c) *Teoría de la Acción Comunicativa* de 1981, y (d) *Facticidad y Validez* de 1992.

(a) El primer estudio sistemático realizado por Habermas versa sobre el desarrollo de un tipo específico de razonamiento en y sobre lo público en Europa durante el siglo XVIII. Desde un punto de vista histórico, el vínculo de este primer trabajo con el cosmopolitismo se expresa en que la explicación de la aparición de esta esfera pública en la modernidad temprana coincide, en tiempo y lugar, con las tesis de Kant sobre el cosmopolitismo. La modernidad surge con el ocaso de la publicidad representativa que caracterizaba los regímenes absolutistas y con los primeros despuntes de un nuevo tipo de publicidad propiamente burguesa. En los cafés y clubes literarios de las principales ciudades europeas se comenzó a ensayar una renovada forma de discusión entre los comensales de esos salones en la que las

diferencias materiales entre individuos quedaban suspendidas mientras duraba el intercambio de argumentos. Las revoluciones política americana y francesa de finales del siglo XVIII necesitan, como prerrequisito evolutivo si se quiere, de una infraestructura que se basa en la ampliación de esta nueva esfera público-política. La relación entre universalismo y cosmopolitismo en esta primera propuesta habermasiana se expresa también en un plano más explicativo puesto que la narrativa histórica del surgimiento de esas distintas esferas de discusión política nacionales está supeditada a la tesis del surgimiento de la modernidad como una única formación histórica que crecientemente abarca todo el globo. En este plano, las variaciones y diferencias nacionales en los procesos de formación de estas esferas público-políticas son expresiones particulares de un proceso histórico que ha de explicarse como logro evolutivo de la modernidad europea como una única formación civilizatoria.

No estoy por cierto sugiriendo que con *Historia y Crítica de la Opinión Pública* a inicios de la década del sesenta se haya anticipado el principal descubrimiento de la teoría de Habermas: la idea de acción comunicativa (Calhoun, 1992). Pero ello no impide destacar la continuidad efectiva que existe entre el intento por “desplegar el tipo ideal de la publicidad burguesa desde el contexto histórico del desarrollo inglés, francés y alemán” (Habermas, 1994: 3), las nociones de situación ideal de habla y consenso racional y los planteamientos aún más recientes sobre las características de una democracia deliberativa que se orienta en un sentido cosmopolita. En otras palabras, no hay incompatibilidad alguna entre la formulación de ese principio de publicidad temprano —“el interés público de la esfera privada de la sociedad burguesa deja de ser percibido exclusivamente por la autoridad y comienza a ser tomado en consideración como algo propio por los mismos súbditos” (Habermas 1994: 61), lo que más adelante será la “peculiar coacción sin coacciones que, merced a su capacidad de convencer, ejercen los mejores argumentos” (Habermas, 1989b: 103), que funge como fundamento de la noción de situación ideal de habla —y lo que recientemente han sido sus intervenciones sobre la formación de una esfera pública europea que se cristalizaría en la aprobación de la constitución de la unión (Habermas, 2001; Turner, 2004). En todos los casos, el resultado normativo de estos planteamientos es una idea de humanidad entendida en un sentido fuertemente universalista y que se basa en los principios de participación y asentimiento razonado de todos los involucrados.

(b) La intención del primer programa teórico en sentido estricto de Habermas es reintroducir un momento autorreflexivo en las prácticas cognitivas modernas en tanto “una crítica radical del conocimiento sólo es

posible en cuanto teoría de la sociedad” (Habermas, 1990a: 9). En su trabajo *Conocimiento e Interés* de 1968, esta referencia a la posición privilegiada de la teoría de la sociedad implica, primero, que se critica la autocomprensión positivista de la actividad científica que toma como único modelo legítimo a las ciencias naturales. Se intenta con ello romper la analogía entre conocimiento empírico genuino y el método de las ciencias naturales. Al mismo tiempo, se amplía el abanico de posibilidades sobre el que modelar formas alternativas de conocimiento empírico, puesto que distintas prácticas cognitivas se insertan en distintos contextos existenciales. Si, dice Habermas, desde un punto de vista materialista se asume que cualquier forma de conocimiento ha de ser entendida también como praxis social, se concluye que serán precisamente tales contextos diferenciados de praxis los que han de permitir el deslinde de tipos de conocimiento igualmente diferenciados. Habermas reconoce entonces que la acción racional con arreglo a fines es una forma legítima de “estar en el mundo” y con ello legitima también el modelo cognoscitivo de las ciencias naturales a ella asociado. La racionalidad de fines que se expresa cognoscitivamente en las ciencias naturales es el tipo de praxis social que responde al contexto existencial de unas relaciones sujeto-objeto entre seres humanos y naturaleza. Aceptar que la racionalidad de fines es efectivamente un tipo de praxis no alienada no lleva a Habermas, sin embargo, a sostener que ella es la forma única o privilegiada de conocer el mundo. Pero comienza así su separación de la teoría crítica previa que había negado cualquier contenido sustantivamente racional a la racionalidad de fines. Mientras Marcuse relativiza y hace con ello históricamente prescindible tanto a la racionalidad de fines como a la propia ciencia moderna (Habermas, 1992), Adorno entiende la racionalidad de fines únicamente como una forma de praxis cosificada y con ello termina por abandonar la posibilidad misma de una orientación normativa de la acción (Habermas, 1993). Para Habermas, en cambio, se trata de reconocer que la racionalidad de fines es efectivamente un logro evolutivo de la modernidad sin por ello hipostasiar tal reconocimiento con la tesis de que la racionalidad de fines es un modelo adecuado para entender el diálogo y el entendimiento lingüístico entre individuos, es decir, las relaciones sujeto-sujeto.

El potencial cosmopolita de esta tesis se expresa en la forma que ha de adoptar el punto de vista normativo de una sociología crítica. Las formulaciones explícitas de ese principio normativo no están del todo logradas, pero ello no impide reconocer su compatibilidad con la del cosmopolitismo. A juicio de Cristina Lafont (2004: 33), por ejemplo, para Habermas “la tarea normativa de una teoría crítica de la sociedad es interpretada como la orientación hacia la identificación de intereses generalizables reprimidos”, es de-

cir, intereses comunes a “todos los seres humanos racionales”. O en palabras del propio Habermas (1987: 285), el tipo de reflexión que le interesa llevar a cabo ha de pensar “a partir de la perspectiva preproyectada ficticiamente de un sujeto generalizado de la acción social”. La sociología que el autor tiene en mente intenta imaginar aquello que puede ser mejor para la especie humana en su conjunto. Se trata de un ejercicio de imaginación puesto que ya no es posible determinar efectivamente aquello que es preferible para la especie humana y sin embargo el momento contrafáctico de ese ejercicio de anticipación se mantiene como el ideal regulativo que orienta la pretensión normativa del tipo de conocimiento en que Habermas está interesado. Los tres intereses de conocimiento que Habermas distingue en *Conocimiento e Interés* —el *interés de control* que corresponde a las ciencias naturales, el *interés comunicativo* que corresponde a la hermenéutica y las humanidades en general y el *interés crítico o emancipatorio* que corresponde a las ciencias reconstructivas como el psicoanálisis y la crítica marxista de la ideología— son todos igualmente representativos del modo de estar en el mundo del género humano y han de quedar expresados en prácticas cognoscitivas distintas e igualmente válidas.

(c) La pretensión universalista del proyecto teórico de Habermas toma un nuevo y ya definitivo rumbo con el giro pragmático-lingüístico que tiene lugar a inicios de la década de los setenta y que cristaliza en la publicación de su *Teoría de la Acción Comunicativa* en 1981. Mediante la incorporación de la filosofía y pragmática del lenguaje, de la idea de competencias humanas básicas y de la teoría de los actos de habla, Habermas construye la tesis del *telos* del lenguaje como descubrimiento empírico, es decir, como resultado de la orientación al entendimiento que subyace a toda interacción lingüísticamente mediada. En el centro de tal planteamiento está la tesis de la existencia de una racionalidad y acción *comunicativa* que tienen el mismo carácter de logro evolutivo de la modernidad que la racionalidad y acción instrumental: “la estructura teleológica es fundamental para todos los conceptos de acción. No obstante, los conceptos de acción social se distinguen por la forma en que plantean la coordinación de las acciones” (Habermas, 1989a, Vol. I: 146). Dado que la teoría de la acción comunicativa se hace cargo de la posición privilegiada del lenguaje en la constitución de lo social, el problema de la coordinación de las acciones —comunicativa en el mundo de la vida o estratégica en los sistemas de acción racional— queda en el centro de la preocupación de Habermas.

Con ello no sólo se renueva la posibilidad de una teoría crítica de la sociedad moderna que sea capaz de justificar sus propios estándares normativos. El despliegue de esta pretensión universalista encuentra un nuevo

impulso en la revisión del canon de la tradición sociológica. Desde sus inicios, la sociología es la ciencia social que ha hecho suya la pretensión universalista que está a la base del pensamiento ilustrado: “la sociología ha sido la única ciencia social que ha mantenido su relación con los problemas de la sociedad global. Ha sido siempre *también* teoría de la sociedad” (Habermas, 1989a, Vol. I: 20). La pertinencia de la sociología radica en su interés sistemático por comprender y evaluar la direccionalidad de los procesos recientes de racionalización social —la forma en que se resuelve el problema de la coordinación de las acciones. La sociología surge como una ciencia de lo social en general y no como una ciencia de las sociedades nacionales (Turner, 1990, 2006) y sus pretensiones conceptuales y metodológicas son compatibles con el universalismo normativo del cosmopolitismo (Chernilo y Mascareño, 2005). O, en los términos aquí preferidos, la pretensión fuertemente universalista de la sociología viene acompañada con un horizonte normativo cosmopolita y ambos se requieren para pensar el surgimiento y desarrollo de la modernidad (Chernilo, 2007b). En este tercer momento del pensamiento de Habermas el potencial cosmopolita se expresa en la tesis de una competencia interactiva o comunicativa generalizada que constituye, en un sentido enfático, a los individuos “en tanto sujetos capaces de lenguaje y acción” (Habermas, 1989b: 25). El objeto de estudio de la pragmática universal queda definido como “identificar y reconstruir las condiciones universales del entendimiento posible” (Habermas 1989b: 299). El potencial cosmopolita de la teoría de la acción comunicativa se muestra también en el papel de la distinción entre sistema y mundo de la vida como teoría general para describir, explicar y evaluar normativamente el surgimiento y características principales de la modernidad como una formación histórico-social con pretensiones y alcance universales.

(d) El desarrollo teórico de Habermas llega a lo que seguramente será su última formulación sistemática en el libro *Facticidad y Validez*. Sobre la base de los fundamentos sociológicos y normativos de la teoría de la acción comunicativa, el esfuerzo de Habermas se concentra ahora en desarrollar una teoría de la democracia y del estado de derecho también con pretensiones universalistas. Por un lado, Habermas revisa los fundamentos normativos de la teoría de la democracia y los somete a revisión a la luz de los principios de universalidad e inclusión. Por el otro, avanza un paso más en la teoría de los medios simbólicamente generalizados y reconstruye sociológicamente el derecho como un metamedio. Es decir, el derecho queda conceptualizado como aquel lenguaje social generalizado que se mantiene acoplado con el mundo de la vida por el lado de su inmanente referencia a la legitimidad y con los sistemas de acción racional por el lado de su eficacia

pragmática (Chernilo, 2002). La teoría deliberativa de la democracia que así surge reflexiona directamente sobre los fundamentos históricos y normativos de las democracias modernas en el marco del estado-nación. Sin embargo, el horizonte de esa reflexión requiere desde sus inicios de un fundamento normativo que es independiente del estado-nación. Al afirmar que “la idea de derechos del hombre y la idea de soberanía popular han venido determinando la autocomprensión normativa de los estados democráticos de derecho hasta hoy”, Habermas (1998: 94) entiende que no es posible conceptualizar adecuadamente el núcleo democrático del estado-nación —la soberanía popular— con prescindencia de una idea de derechos humanos universales. La importancia que Habermas le asigna a la reflexión sobre las relaciones entre democracia y derecho se justifica por la creciente relevancia que el cosmopolitismo adquiere desde el punto de vista de la intensificación de los procesos empíricos que comúnmente vienen asociados a la idea de globalización. Igualmente, las bases normativas del cosmopolitismo hacen del estado-nación un espacio demasiado estrecho para soportar y legitimizar los derechos y normas fundamentales sobre los que se basan las democracias modernas.

Desde el punto de vista histórico hay por cierto buenas razones para explicar el vínculo entre democracia y estado-nación, pero en el marco de una transición hacia una “constelación postnacional”, tal relación debe ser revisada (Habermas, 2000). En los años setenta del siglo pasado, Habermas (1975) se hizo parte del diagnóstico de una crisis de legitimación del estado de bienestar derivada de su incapacidad para garantizar el crecimiento económico sostenido que se requiere para financiar un sistema amplio de protección social, lo que a su vez acrecentaba el déficit de adhesión a la democracia política. Hoy en día, piensa Habermas, se constataría que una parte importante de los problemas más acuciantes de las sociedades modernas reparan sólo débilmente en los límites geográficos de los estados-nación y con ello el problema de la legitimación democrática parece irse trasladando desde lo que sucedía en el interior del estado-nación a aquello que tiene lugar al interior de la sociedad mundial. Calentamiento global, libre comercio, tráfico de drogas, violaciones a los derechos humanos, son todos problemas que requieren de la participación de instancias nacionales pero cuya comprensión, manejo y eventual solución escapa a las capacidades del estado-nación. Tanto el problema normativo de la legitimidad democrática como el práctico de la efectividad de las políticas públicas se juega ahora simultáneamente en esferas de toma de decisión subnacionales, nacionales, regionales, transnacionales y eventualmente globales. Lo que Habermas denomina en ese contexto la “función epistémica de la democracia” se expresa

en las condiciones que hacen racional la participación en procesos de deliberación público-política: “un discurso racional se supone público e inclusivo, debe garantizar derechos de comunicación equitativos para los participantes, requiere de sinceridad y ha de difuminar cualquier tipo de fuerza que no sea la fuerza incoactiva del mejor argumento” (Habermas, 1999b: 332). Sin duda, la efectividad de un planteamiento tan abstracto radica en el tipo concreto de ámbitos institucionales en que trate de aplicarse. El horizonte cosmopolita del argumento queda en cualquier caso de manifiesto en el hecho de que no hay nada en él que presuponga o requiera de una forma socio-política específica, sea ésta el estado-nación o cualquiera otra. Así, si bien el tema del cosmopolitismo no aparece explícitamente en los escritos de Habermas sino hasta después de la publicación de *Facticidad y Validez*, hemos visto sin embargo que la pretensión universalista que subyace al programa teórico habermasiano en todas sus etapas hace que la inclusión del tema no sea ni sorpresiva ni traumática.

El reciente giro cosmopolita de la teoría de Habermas, y que se revisó en la sección anterior, es más una consecuencia lógica de la pretensión universalista que ha permanecido en estado latente a lo largo de su trayectoria intelectual que un nuevo descubrimiento. No hay tal cosa como un quiebre entre el “Habermas joven” y el “Habermas maduro” en relación al cosmopolitismo. Nada parecido a una ruptura epistemológica ha tenido lugar en su obra a este respecto, por lo que el reciente giro explícitamente cosmopolita debe ser visto más bien como la consumación de una orientación normativa que se encontraba en ciernes y que se deriva de los requerimientos internos de la propia teoría. Es la conexión inmanente entre universalismo y cosmopolitismo lo que lleva a Habermas a encontrar en el segundo una forma adecuada de dar expresión normativa a las pretensiones descriptivas del primero.

Conclusión

A principios del siglo XX, el sociólogo francés Émile Durkheim ya entendía las ideas de libertad individual, autodeterminación colectiva y cosmopolitismo como tres órdenes distintos que están igualmente basados en un principio universalista (Durkheim, 1966; Chernilo, 2007a). Para Durkheim no existía una única forma de resolver los posibles conflictos entre estos tres niveles y eso lo hacía sensible al hecho de que la exacerbación de cualquiera de ellos habría de conducir necesariamente a conflictos con los otros dos. El siglo pasado ha mostrado, sin duda con innecesaria crueldad, que un despliegue sin contrapesos de la autonomía individual conduce a

situaciones de anomia, que sólo una delgada línea separa la autodeterminación nacional de prácticas abiertamente xenófobas y racistas, y que la negación del cosmopolitismo como orientación normativa despoja del estatus mismo de ser humano a grupos enteros y abre con ello las puertas de los campos de trabajos forzados, centros de tortura y cámaras de gases de dictaduras y regímenes totalitarios.

En nuestros días, y parafraseando la distinción kantiana entre una época de ilustración y una época ilustrada (Kant, 1994b), Robert Fine (2006b) encuentra que en un diagnóstico epocal actual aparece una tensión entre la idea de una *época de cosmopolitismo* —donde la idea de ciudadano del mundo ya no es una mera ficción sino que tiene una incipiente pero crecientemente nítida resonancia institucional— y una *época cosmopolita* —en la que buena parte de las instituciones y prácticas actualmente existentes aún no se fundan en esos ideales. La forma en que Habermas usa el cosmopolitismo queda capturada con esta distinción. Muchos de los principios jurídicos, prácticas sociales y visiones de mundo más importantes del presente pueden ser adecuadamente descritos desde la idea de una época de cosmopolitismo. La instalación del tribunal penal internacional en La Haya, la creciente positivización jurídica de la declaración universal de los derechos humanos en distintas convenciones regionales (europea, americana), los movimientos sociales que actúan a escala global y en defensa de principios cosmopolitas, son todas expresiones reales que refieren a una época que no puede ser entendida sin alguna clase de noción de cosmopolitismo. Pero, al mismo tiempo, fenómenos como el proteccionismo económico expresado en los subsidios agrícolas de los países del norte, el levantamiento de muros fronterizos para dificultar los desplazamientos de individuos y la permanente reaparición de tentaciones neo-imperialistas no sólo no pueden ser descritas como cosmopolitas sino que se plantean en abierta oposición al cosmopolitismo. Difícilmente podemos entonces describir los tiempos que corren como una época propiamente cosmopolita. De un modo similar, muchos de los problemas sociales más urgentes de las sociedades contemporáneas se insertan nítidamente en el horizonte cosmopolita que hemos venido describiendo. Como programa teórico que tiene una pretensión universalista tanto a nivel descriptivo como normativo, una perspectiva cosmopolita es pertinente para comprender, por ejemplo, los siguientes temas: las transformaciones jurídicas que están afectando la aún en ciernes “sociedad mundial” (Mereminskaya y Mascareño, 2005), las características específicas de las prácticas migratorias a inicios del siglo XXI (Schiller y Levitt, 2004; Wimmer y Schiller, 2002); el calentamiento global y los riesgos ecológicos de escala planetaria (Beck, 2002); el surgimiento,

expansión y potencialidades aún insospechadas de las tecnologías de la información (Castells, 1996); el derecho al asilo (Derrida, 1997) y los crímenes contra la humanidad como figura jurídica efectivamente punible (Arendt, 1992; Hirsch, 2003). El cosmopolitismo tiene aquí un rol que cumplir no sólo en la descripción y explicación de estos casos sino también en lo que dice relación con su evaluación normativa.

Tal como no es preciso caracterizar a toda la tradición intelectual que hemos revisado como estrictamente cosmopolita, tampoco es adecuado afirmar que existe una única tradición cosmopolita que ha permanecido inmutable, ni tampoco que en el presente ha conseguido desembarazarse definitivamente de la carga metafísica de su canon filosófico. Sí es razonable sostener, sin embargo, que universalismo y cosmopolitismo han evolucionado conjuntamente y son, por tanto, intrínsecamente compatibles. En la actualidad, la conexión entre universalismo y cosmopolitismo se manifiesta en que, crecientemente, el marco normativo que mejor acomoda las pretensiones conceptuales de la teoría social del siglo XXI es aquel que se funda en aquello que es preferible para el conjunto de los individuos que habitan el planeta.

REFERENCIAS

- Apel, K-O. (1994): "Narración Autobiográfica del Proceso Filosófico Recorrido con Habermas". En E. Dussel (comp.), *Debate en torno a la Ética del Discurso de Apel*. México D. F.: Siglo XXI.
- Arendt, H. (1992): *Eichman in Jerusalem*. London: Penguin.
- Beck, U. (2000): "The Cosmopolitan Perspective: Sociology of the Second Age of Modernity". En *British Journal of Sociology*, 51 (1): 79-105.
- (2002): "The Cosmopolitan Society and its Enemies". En *Theory, Culture & Society*, 19 (1-2): 17-44.
- (2004): "Cosmopolitan Realism: On the Distinction between Cosmopolitanism in Philosophy and the Social Sciences". *Global Networks*, 4 (2): 131-156.
- (2006): *Cosmopolitan Vision*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. y N. Sznajder (2006): "Unpacking Cosmopolitanism for the Social Sciences: A Research Agenda". En *British Journal of Sociology*, 57 (1): 1-22.
- Bottici, C. (2003): "The Domestic Analogy and the Kantian Project of *Perpetual Peace*". En *The Journal of Political Philosophy*, 11 (4): 392-410.
- Calhoun, C. (ed.) (1992): *Habermas and the Public Sphere*. Massachusetts: MIT Press.
- (2002): "The Class Consciousness of Frequent Travellers: Towards a Critique of Actually Existing Cosmopolitanism". En S. Vertovec y R. Cohen (eds.), *Conceiving Cosmopolitanism: Theory, Context, and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Caney, S. (2002): "Cosmopolitanism and the Law of Peoples". En *The Journal of Political Philosophy*, 10 (1): 95-123.

- Cassirer, E. (1993): *Kant. Vida y Doctrina*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. (1996): *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Chernilo, D. (2002): "The Theorization of Social Co-ordinations in Differentiated Societies. The Theory of Generalized Symbolic Media in Parsons, Luhmann and Habermas". En *British Journal of Sociology*, 53 (3): 431-449.
- (2004): "La Sociedad como Ideal Regulatorio". <http://www.moebio.uchile.cl/21/frames02.htm>
- (2006a): "Social Theory's Methodological Nationalism: Myth and Reality". En *European Journal of Social Theory*, 9 (1): 5-22.
- (2006b): "Methodological Nationalism and its Critique". En G. Delanty y K. Kumar (eds.), *The SAGE Handbook of Nations and Nationalism*. London: Sage.
- (2007a): *A Social Theory of the Nation-State: The Political Forms of Modernity beyond Methodological Nationalism*. London: Routledge.
- (2007b): "A Quest for Universalism: Re-Assessing the Nature of Classical Social Theory's Cosmopolitanism". En *European Journal of Social Theory*, 10 (1): 17-35.
- Chernilo, D. y A. Mascareño (2005): "Universalismo, Particularismo y Sociedad Mundial: Obstáculos y Perspectivas de la Sociología en América Latina". En *Persona y Sociedad*, 19 (3): 17-45.
- De Grieff, P. (2002): 'Habermas on Nationalism and Cosmopolitanism'. En *Ratio Juris*, 15 (4): 418-438.
- D'Entrèves, A. (1970): *Natural Law*. London: Hutchinson
- Delanty, G. (2006): "Nationalism and Cosmopolitanism: The Paradox of Modernity". En G. Delanty y K. Kumar (eds), *The SAGE Handbook of Nations and Nationalism*. London: Sage.
- Derrida, J. (1997): *Cosmopolites de Tous les Pays, Encore un Effort!* Paris: Galilée.
- Donnelly, J. (1980): "Natural Law and Right in Aquinas' Political Thought". En *The Western Political Quarterly*, 33 (4): 520-535.
- Durkheim, É. (1966): *Lecciones de Sociología*. Buenos Aires: Shapire.
- Emmet, D. (1994): *The Role of the Unrealisable: A Study in Regulative Ideals*. New York: St. Martin's Press.
- Fine, R. (2001): *Political Investigations. Hegel, Marx, Arendt*. London: Routledge.
- (2003): "Kant's Theory of Cosmopolitanism and Hegel's Critique". En *Philosophy and Social Criticism*, 29 (6): 609-630.
- (2004): "Cosmopolitismo sin 'Ismo': Un Ensayo Reconstructivo". En *Persona y Sociedad*, XVIII (2): 239-262.
- (2006a): "Cosmopolitanism and Violence: Difficulties of Judgment". En *British Journal of Sociology*, 57 (1): 49-67.
- (2006b): "Cosmopolitanism: A Social Science Research Agenda". En G. Delanty (ed.), *Handbook of European Social Theory*. London: Routledge.
- (2007): *Cosmopolitanism*. London: Routledge.
- Fine, R. y V. Boon (2007): "Cosmopolitanism: Between Past and Future". En *European Journal of Social Theory*, 10 (1): en prensa.
- Fine, R. y D. Chernilo (2004): "Between Past and Future: The Equivocations of the New Cosmopolitanism". En *Studies in Law, Politics, and Society*, 31: 25-44.
- Fine, R. y W. Smith (2003): "Jürgen Habermas's Theory of Cosmopolitanism". En *Constellations*, 10 (4): 469-487.

- Finnis, J. (1999): "Natural Law and the Ethics of Discourse". En *Ratio Juris*, 12 (4): 354-373.
- Friedrich, C. (1964): *La Filosofía del Derecho*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, J. (1975): *Problemas de Legitimación en el Capitalismo Tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1985): *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*. Barcelona: Península.
- (1987): *Teoría y Praxis*. Madrid: Tecnos.
- (1989a): *Teoría de la Acción Comunicativa*, 2 volúmenes. Buenos Aires: Taurus.
- (1989b): *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos*. Madrid: Cátedra.
- (1990a): *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.
- (1990b): *Pensamiento Postmetafísico*. Madrid: Taurus.
- (1992): *Ciencia y Técnica como Ideología*. Madrid: Tecnos.
- (1993): *El Discurso Filosófico de la Modernidad*. Madrid: Taurus.
- (1994): *Historia y Crítica de la Opinión Pública*. Madrid: GG Mass Media.
- (1998): *Facticidad y Validez*. Madrid: Trotta.
- (1999a): *La Inclusión del Otro*. Barcelona: Paidós.
- (1999b): "Introduction to *Ratio Juris* Special Issue on *Between Facts and Norms*". En *Ratio Juris*, 12 (4): 329-335.
- (2000): *La Constelación Postnacional*. Barcelona: Paidós.
- (2001): "Why Europe Needs a Constitution?" En *New Left Review*, 11 (September-October) 5-26.
- (2002): *Acción Comunicativa y Razón sin Trascendencia*. Barcelona: Paidós.
- (2004): *Tiempo de Transiciones*. Madrid: Trotta.
- (2006): *El Occidente Escindido*. Madrid: Trotta.
- Hegel, G. ([1802-3] 1975): *Natural Law*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Held, D. (1995): *Democracy and the Global Order. From the Modern State to Cosmopolitan Governance*. Cambridge: Polity Press.
- Hirsh, D. (2003): *Law against Genocide: Cosmopolitan Trials*. London: Glasshouse Press.
- Hochstrasser, T. (2000): *Natural Law Theories in the Early Enlightenment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kant, I. ([1784] 1994a): "Idea de una Historia Universal con Sentido Cosmopolita". En I. Kant, *Filosofía de la Historia*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- ([1784] 1994b): "¿Qué es la Ilustración?" En I. Kant, *Filosofía de la Historia*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- ([1795] 2001): *La Paz Perpetua. Un Bosquejo Filosófico*. Buenos Aires: Longseller.
- (2002): *Crítica de la Razón Pura*. Madrid: Alfaguara.
- La Torre, M. (2006): "On Two Distinct and Opposing Versions of Natural Law: 'Exclusive' versus 'Inclusive'". En *Ratio Juris*, 19 (2): 197-216.
- Lafont, C. (1993): *La Razón como Lenguaje*. Madrid: Visor.
- (2004): "Moral Objectivity and Reasonable Agreement: Can Realism Be Reconciled with Constructivism". En *Ratio Juris*, 17 (1): 27-51.
- Lewis, E. (1940): "Natural Law and Expediency in Medieval Political Theory". En *Ethics*, 50 (2): 144-163.

- McCarthy, T. (1987): *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos.
- Mereminskaya, E. y A. Mascareño (2005): “La Desnacionalización del Derecho y la Formación de Regímenes Globales de Gobierno”. En M. Martinic y M. Tapia (eds.), *Sesquicentenario del Código Civil de Andrés Bello: Pasado, Presente y Futuro de la Codificación*, Tomo II. Santiago: Lexis-Nexis, 1391-1427.
- Nussbaum, M. (1997): “Kant and Stoic Cosmopolitanism”. En *Journal of Political Philosophy*, 5 (1): 1-25.
- Rawls, J. (1999): *The Laws of Peoples*. Harvard: Harvard University Press.
- Schiller, N. y P. Levitt (2004): “Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society”. En *International Migration Review*, 38 (3): 1002-1039.
- Schneewind, J. (1993): “Kant and Natural Law Ethics”. En *Ethics*, 104 (1): 53-74.
- Strauss, L. (1974): *Natural Right and History*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Toulmin, S. (1990): *Cosmopolis. The Hidden Agenda of Modernity*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Turner, B. S. (1990): “The Two Faces of Sociology: Global or National?”. En M. Featherstone (ed.), *Global Culture. Nationalism, Globalisation and Modernity*. London: Sage.
- (2006): “Classical Sociology and Cosmopolitanism: A Critical Defence of the Social”. En *British Journal of Sociology*, 57 (1): 133-155.
- (2004): “Jürgen Habermas: European or German?”. En *European Journal of Political Theory*, 3 (3): 293-314.
- Vertovec, S. y R. Cohen (2002) (eds.): *Conceiving Cosmopolitanism: Theory, Context, and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Webster, F. (2002): *Theories of the Information Society*. London: Routledge.
- Wimmer, A. y N. Schiller (2002): “Methodological Nationalism and Beyond: Nation-State Building, Migration and the Social Sciences”. En *Global Networks*, 2 (4): 301-334.
- Zolo, D. (1999): “A Cosmopolitan Philosophy of International Law? A Realist Approach”. En *Ratio Juris*, 12 (4): 429-444. □

MODELOS, JUEGOS Y ARTEFACTOS
SUPUESTOS, PREMISAS E ILUSIONES DE LOS ESTUDIOS
ELECTORALES Y DE SISTEMAS DE PARTIDOS EN CHILE
(1988-2005)*

Alfredo Joignant

Desde mediados de la década del 90 hasta hoy, la producción científica sobre el comportamiento electoral y el sistema de partidos chileno se ha incrementado considerablemente. Es a evaluar el cada vez más vasto trabajo de investigación científica sobre las elecciones y los partidos en Chile a lo que aspira este artículo. Sin embargo, esta evaluación no transita por el camino de contrastar resultados electorales o estadísticos, por ejemplo a través del empleo de diversas técnicas de análisis de datos sobre un mismo objeto. Contraviniendo las rutinas de investigación que tienden a predominar en los estudios electorales y de partidos sobre Chile, lo que se pretende es deconstruir el tipo de razonamiento que acompaña el uso de técnicas estadísticas a menudo muy sofisticadas, así como las categorías que son empleadas por los investigadores. De este modo, la intención es abogar por una sociología política que se toma en serio la necesidad

ALFREDO JOIGNANT. Profesor asociado, Departamento de Ciencia Política de la Universidad de Chile. Doctor en ciencia política, Universidad de París I Panthéon-Sorbonne, Francia. Ex presidente de la Asociación Chilena de Ciencia Política (1998-2000). E-mail: joignant@uchile.cl.

* Quiero agradecer los valiosos comentarios de un anónimo evaluador de este artículo, varios de los cuales recogí, en el entendido que la responsabilidad de lo aquí se dice es enteramente mía.

de elaborar su objeto de investigación, y que no escatima esfuerzos en deconstruir las nociones y los usos que los investigadores hacen de ellas. Dicho de otra manera, el propósito de este artículo es reivindicar la razón teórica con el fin de interrogar los resultados de que se dispone, y con los que se formulan nuevas estrategias de investigación, aun cuando esto signifique relativizar lo que se cree saber acerca de los partidos, de los sistemas que éstos conforman y de los comportamientos electorales subyacentes en Chile.

Ninguno de los pensamientos que cruzan mi mente,
ninguna de las explicaciones, por muy antagónicas que sean,
del origen de mi deseo parece afligirme.
'Debo de estar cansado —pienso—. O quizá sea que todo
lo que pueda expresarse esté erróneamente formulado'.
Mis labios se mueven componiendo y recomponiendo
las palabras en silencio. 'O puede que solo lo que no ha
sido expresado haya de ser vivido'.

J. M. Coetzee, *Esperando a los Bárbaros*,
(Barcelona: Debolsillo, 2004, p. 55).

I. Reivindicando la razón teórica

A decir verdad, mi propósito no es muy distinto al de Munck y Verkuilen (2002), quienes, muy brillantemente, emprenden un trabajo de “especificación del significado del concepto” de “calidad de la democracia”, a partir de una reflexión crítica sobre los resultados obtenidos por la investigación estadística (especialmente por Freedom House y Polity IV), aduciendo que dicha especificación “afecta el proceso entero de generación de datos, dado que proporciona el ancla para todas las decisiones subsiguientes” (p. 7). En efecto, de no mediar este esfuerzo a la vez conceptual y metodológico, se corre seriamente el riesgo de “poner el carro estadístico delante del caballo teórico” (Munck y Verkuilen, 2002, p. 23).

Ciertamente, no son sólo estos dos autores quienes se han interesado en discutir teórica y conceptualmente la investigación de naturaleza cuantitativa sobre objetos políticos y electorales, como tampoco son los únicos en haberlo hecho en los Estados Unidos. Prueba de ello es la olvidada contribución de Lazarsfeld a la construcción de “clasificaciones inferenciales” (Lazarsfeld, 1970, pp. 185-227), o más recientemente la interesante

crítica de Goertz a la escasa atención concedida por la investigación empírica a “la importancia primordial de los conceptos” (Goertz, 2005, p. 1). Por sí solos, estos dos trabajos bastan para invalidar la confusión que podría suscitar el estudio que se leerá a continuación, por ejemplo al inferir de él una crítica teórica y epistemológica a la “ciencia política estadounidense”, una entelequia que a ojos vista no existe, sobre todo si se considera que autores tan influyentes como Converse o Sartori también se han abocado a este ejercicio.

En cualquier caso, la crítica que aquí esbozo a los estudios políticos y electorales en Chile se origina en una concepción de la investigación científica que toma en serio el vocabulario conceptual y la teoría que subyace a cualquier empresa de medición, clasificación y formalización de resultados. De modo general, comparto plenamente la observación de Goertz según la cual “los conceptos son teorías acerca de la ontología”, esto es, construcciones racionales a propósito de “los elementos constitutivos fundamentales de un fenómeno” (Goertz, 2005, p. 5). Como tales, estas teorías no constituyen construcciones arbitrarias del investigador, en la medida en que la unificación racional de los distintos componentes de un objeto limita significativamente los riesgos de arbitrariedad. Pero al mismo tiempo, la construcción de teorías no constituye un fin en sí mismo de las ciencias sociales, sobre todo si se pretende comprender y explicar la “acción” o el “comportamiento” de tal o cual actor, el funcionamiento de un “sistema” (por ejemplo de partidos) o los “efectos” de dispositivos de reconversión de votos en escaños (pongamos por caso el binominal). En estos casos, como en tantos otros, la medición o la formalización de resultados es un ejercicio que no puede soslayar la construcción teórica y el vocabulario conceptual, ni menos confundir el lenguaje de las variables con el idioma conformado por las categorías de análisis. En tal sentido, los objetos sobre los que trabaja el cientista social, y en este caso el cientista político, distan mucho de ser objetos al estado bruto cuya naturaleza práctica no presentaría mayores problemas para la investigación científica. Como bien lo muestra la sociología de la ciencia a la cual adhiero, el objeto de estudio requiere ser construido, y no sólo ser definido, lo que en cualquier caso debiese dar lugar a definiciones provisionales. En tal sentido, la construcción metódica del objeto de estudio por la vía de la ruptura respecto de los significados prácticos con los que éste tiende a imponerse ante el investigador, supone un trabajo de objetivación, el cual es imposible de lograr sin el uso de teorías y conceptos. Esta es la razón por la cual la construcción del objeto se logra al cabo de su conquista, y no al precio del sometimiento de la

mirada del investigador ante su carácter socialmente evidente: para una aproximación clásica a la construcción del objeto, cf. Bourdieu, Passeron y Chamboredon (1968); para un enfoque explícitamente epistemológico, cf. Passeron (1991).

Buena parte de la investigación empírica sobre objetos políticos y electorales en Chile se ha caracterizado por una cierta indiferencia ante la importancia de la teoría y de los conceptos, y ha sido generalmente renuente a reflexionar acerca de la manera de cómo los construye, más allá de las definiciones estadísticas o taxonómicas que suelen ser solicitadas. No pretendo sostener que estas investigaciones se encuentren regidas por la lógica del error. Muy por el contrario. A menudo se trata de estudios que proporcionan valiosa información y sugerentes demostraciones. Sin embargo, en la medida en que son investigaciones que se presentan un poco a la manera del arte según Durkheim, esto es “práctica pura sin teoría”, mi propósito es sugerir a través de la deconstrucción de la literatura todo lo que se puede ganar, y conquistar, reivindicando la razón teórica, sin que esto suponga renunciar a la elaboración de indicadores, a la medición y la formalización de resultados.

En lo que se refiere a la investigación sobre las elecciones y los partidos chilenos, incluso antes de interrogar los datos obtenidos a partir de sofisticadas técnicas estadísticas, es posible observar usos imprecisos del lenguaje científico, lo que impacta no sólo en las posteriores mediciones, sino que en las interpretaciones de los resultados, al pasar por el tamiz de un lenguaje que oscila entre su condición de idioma natural destinado a usos ordinarios y prácticos, y su estado de lengua abstracta que hace posible la teorización y conceptualización del objeto pretendidamente estudiado. Apoyémonos en tres ejemplos. Cada uno de ellos se refiere a distintos objetos políticos, pero dependiendo de cómo estos son nombrados, se desprenden innumerables consecuencias analíticas, al sesgar en estos tres casos la interpretación de los datos empíricos producidos por la investigación.

El primer ejemplo, tal vez el más simple y elocuente de todos, se refiere al uso impreciso, a la vez que anacrónico, de la categoría de “régimen” en su faz “no democrática” y “dictatorial”. Es así como se puede apreciar, en un reciente trabajo de Colomer (2004a) sobre la extensión del sufragio en América Latina realizado a partir de modelizaciones espaciales, afirmaciones sumamente discutibles según las cuales Chile (entre 1824 y 1946), al igual que otros países de la región en períodos distintos, exhibía rasgos propios de “régimenes políticos no democráticos pero basados en

elecciones”, sin que ello signifique que se trate de “régimenes dictatoriales” (p. 30). Como es fácil constatar, hay en Colomer un uso excesivamente impreciso de la noción de régimen para caracterizar el caso chileno en el período en cuestión, puesto que el adjetivo “no democrático” es sencillamente vago al no explicitar atributos positivos de funcionamiento de dicho régimen, con lo cual se desemboca en un verdadero oxímoron al agregar el componente “basado en elecciones”. Sin embargo, más problemática aún es la curiosa distinción que Colomer establece entre este confuso régimen político de lo que *no es*, un “régimen dictatorial”, con lo cual terminamos ignorando conceptualmente todo acerca de las formas y del funcionamiento del régimen (sin calificativos) chileno durante... ¡122 años! Esta imprecisión se explica por el uso a-histórico de la categoría de “régimen”, precisamente porque la aproximación de Colomer se funda en una sofisticada modelización espacial que hace posible la interpretación de las distintas velocidades de las reformas de extensión del sufragio en América Latina en general, y en Chile en particular, a partir de un ejercicio de localización de “la posición de los nuevos votantes” (p. 38) que se incorporan más o menos rápidamente al electorado sin interrogar la historicidad del proceso, lo que es muy distinto de razonar en términos de temporalidades lentas o veloces. Puede entonces entenderse la severa crítica de Valenzuela (2004) al enfoque de Colomer, un autor que destaca numerosas imprecisiones y no pocos errores históricos, aunque sin sacar todas las consecuencias conceptuales que se desprenden del uso de un modelo espacial para dar cuenta de la relación entre ampliación del sufragio y crisis de régimen en América Latina.

El segundo ejemplo concierne el uso rutinizado de nociones tan difundidas en historia, sociología y ciencia política como las de “populismo”, “carisma” y “caciquismo”, con las cuales se señalan formas de liderazgo y modos particulares de organización del poder político que, al ser nombrados a partir de categorías establecidas, presumen interpretaciones y significados que serían lo suficientemente unívocos como para evitar el trabajo de especificación histórica, cultural y conceptual. Es así como Montes, Mainwaring y Ortega (2000) constatan la existencia de “una fuerte tradición antipartidaria” en Chile, de la cual tres presidentes (Arturo Alessandri, Carlos Ibáñez del Campo y Jorge Alessandri) son una clara expresión, del mismo modo que aquella otra tradición de “contendores presidenciales populistas o tecnócratas” (p. 799). Pero, ¿en qué sentido estos autores emplean el adjetivo de “populista”? Aparentemente, en el sentido de no pertenencia a partidos políticos, lo que sería congruente con la supuesta tradición antipartidaria que ellos mismos constatan en Chile. Prueba de ello

sería que de las 11 elecciones presidenciales que tuvieron lugar entre 1932 y 1999, en 6 de ellas los “candidatos independientes” obtuvieron el 30% de los votos (p. 799). Formalmente, la argumentación es impecable, permitiéndoles sacar conclusiones acerca del “sistema de partidos” chileno, en la medida en que “el caudillismo, el populismo y el presidencialismo” seguirían siendo “componentes” esenciales del mismo (p. 803). Sin embargo, conceptualmente esta misma argumentación se revela extremadamente débil y problemática. ¿Por qué? Porque la asociación entre “independientes” y candidatos presidenciales “populistas” como si fuesen sinónimos es demasiado estrecha, al aludir únicamente a un aspecto formal del liderazgo (su carácter “independiente”), sin dar cuenta de sus modalidades de ejercicio a través de prácticas políticas específicas. En tal sentido, resulta arriesgado asentar la tesis de una “tradicón antipartidaria” en Chile, lo que se vuelve tanto más problemático cuanto mayor es la vaguedad del uso conceptual del “populismo”, al asimilarlo sin mayor explicación al “caudillismo” y al “personalismo”, pasando además completamente por alto siquiera una alusión a las especificidades de las coyunturas históricas que hicieron posible la emergencia de los dos Alessandri y de Ibáñez.

Esta misma imprecisión se observa a propósito de la noción de “carisma”, como si esta fuese lo suficientemente elocuente. Es así como, en un interesante artículo sobre la distribución del riesgo y la política de seguros inventada por la Concertación con el fin de asegurar una eficiente oferta electoral en el marco del sistema binominal, Carey y Siavelis (2005) elaboran medidas de la “solidez” de los candidatos, las que a su vez “reflejan combinaciones de dos tipos de características: calidad inherente (carisma, calificaciones, preeminencia personal), y esfuerzo en nombre de la campaña” (p. 9). Hay allí, sin duda, un uso laxo de la noción de “carisma”, usándola más como adjetivo que como concepto, lo que permite a los autores volver verosímil la demostración de la existencia de un tipo particular de política por parte de la Concertación. Sin embargo, al inscribir el carisma dentro de cualidades “inherentes” de los candidatos, Carey y Siavelis recogen implícitamente uno de los significados posibles de la noción de carisma en sociología y ciencia política. En efecto, así planteada, la argumentación de los autores se funda en una concepción sustancialista del carisma, al hacer como si este atributo fuese una característica intrínseca de algunos individuos excepcionales, en circunstancias que se trata de un recurso por definición inestable, al ser el resultado complejo de lógicas sociales de situación. Ello explica que, en ausencia de una sociología política del carisma, los autores se contenten con el uso de lo que parece ser un adjetivo (y no un concepto), haciendo la economía del análisis de la situación que hace posi-

ble la existencia de actores carismáticos¹. Puede entonces entenderse lo arriesgado de sacar conclusiones acerca de problemáticas más generales (como por ejemplo el uso racional y eficaz del sistema binominal por parte de la Concertación) a partir del supuesto de elocuencia y transparencia que rodearía al carisma. Por lo demás, es este mismo uso analítico del carisma el que se observa en Payne, Zovatto, Carrillo y Allamand (2003), quienes afirman sin más que “la participación electoral puede oscilar en respuesta a factores coyunturales como el carisma de los distintos candidatos” (p. 54), lo que equivale a hacer del carisma un principio de explicación de los vaivenes de la participación electoral, suponiendo que el carisma es una noción que todo el mundo entiende, y del mismo modo.

El tercer ejemplo se refiere directamente a las propiedades y características del sistema binominal. Pero, partiendo por lo que debiese ser el comienzo, ¿sabemos exactamente de qué tipo de sistema electoral estamos hablando? La respuesta es: no siempre. En efecto, si bien la mayor parte de la literatura especializada lo clasifica correctamente como parte de los sistemas de representación proporcional, poniendo el acento en su especificidad (un sistema que, visto desde su magnitud ($M=2$), es la más pequeña concebible en un sistema proporcional), existen no pocos autores que lo tipifican como un “sistema binominal mayoritario” (Tironi y Agüero, 1999, p. 162; Pastor, 2004, p. 38), a veces secundado por un tecnicismo: “por lista” (Valenzuela, 2005, p. 53), aun cuando en este último caso el autor se corrige poco después al precisar que “el binominalismo mayoritario por lista” es “más bien un sistema proporcional que uno mayoritario” (p. 55). En el origen de estas vacilaciones subyace, probablemente, el impacto de lo inédito de este sistema de representación a lo largo de toda la historia electoral chilena. Pero más profundamente, este titubeo es también el fruto de una confusión entre lo que es una propiedad formal —su pequeña magnitud—, y los efectos mecánicos de corte mayoritario que tienden a ser producidos por el sistema binominal. Es precisamente esta confusión entre propiedades y efectos la que se trasluce en el importante estudio de Payne, Zovatto,

¹ A este respecto, el lector podrá leer en paralelo el ambiguo trabajo de Weber (1995) sobre la “dominación carismática” concebida como tipo ideal (p. 320 y sigs.), y su rigurosa sociología de la religión (especialmente aquellas brillantes páginas referidas al profeta como figura histórica del liderazgo carismático (Weber, 1995, tomo 2, p. 145 y sigs.)). En tal sentido, la aproximación antropológica del carisma de Lindholm (1992) es pertinente en esta discusión, al concebirlo “ante todo [como] una relación” y no como resultado de “características físicas” (p. 22), ni menos como “una ilusión” (p. 21), afirmando que es necesario situar cualquier estudio del carisma en un contexto, mostrando “la relación entre las circunstancias y la evolución de una relación carismática” (p. 23).

Carrillo y Allamand (2003), al describir el resultado, o si se quiere su efecto presunto: “el resultado es una forma particular de sistema mayoritario que favorece a los partidos más grandes y en especial al segundo partido (o coalición) más importante” (p. 96). Esta afirmación es empíricamente correcta, pero el efecto mecánico del sistema binominal, no obstante ser corroborado por los resultados electorales desde 1989 en adelante, no se explica por sus propiedades formales constantes (un sistema por lista con voto preferente al interior de ella, en el marco de una magnitud idéntica $[M=2]$ en todos los distritos diputacionales y circunscripciones senatoriales).

Es probable que para muchos autores esta discusión conceptual sea al final de cuentas inútil, puesto que no constituye un obstáculo para emprender mediciones acerca de los efectos de tal o cual sistema electoral, o de la incidencia de determinados factores (como por ejemplo el carisma) en las tasas de participación electoral y en los usos del binominal por la vía de un sistema implícito de recompensas diseñado y empleado por una coalición (en este caso, la Concertación). Esto sería cierto si el trabajo de medición, a menudo realizado a partir de sofisticadas metodologías y técnicas estadísticas, no supusiese una interpretación de los resultados obtenidos en un momento que es lógicamente posterior. Y es allí en donde se expresa con toda nitidez la necesidad de la teoría y del vocabulario conceptual, sin perjuicio de que incluso antes de medir las preguntas de investigación desempeñan un papel esencial. ¿Es posible formularlas eludiendo la especificación de tal o cual noción, categoría o concepto? Más profundamente, ¿hasta qué punto la ausencia de especificación conceptual no transforma tal o cual “factor” en variable implícita? Finalmente, ¿puede ser posible una interpretación rigurosa de los resultados alcanzados al cabo de un importante despliegue de técnicas estadísticas sin la presencia de un lenguaje conceptual riguroso que es propio del pensamiento científico? En estas preguntas, existe una fuerte presunción de que la respuesta sólo puede ser negativa.

Del mismo modo en que es posible apreciar una cierta indiferencia por la teoría y el lenguaje conceptual en los estudios electorales y sobre sistemas de partidos en Chile, resulta al mismo tiempo imposible no constatar la presencia de supuestos que funcionan en el modo de la evidencia, sin siquiera interrogarse acerca de su pertinencia empírica. A este respecto, el volumen de supuestos que son solicitados es considerable, razón por la cual escogeremos sólo algunos con el fin de mostrar de qué modo éstos participan de la interpretación de resultados, y originan explicaciones más o menos plausibles.

Si bien son pocos los estudios que basan buena parte de su argumentación en supuestos tan vagos que tornan imposible la evaluación de

su pertinencia empírica, vale la pena detenerse en algunos de ellos para mostrar de qué modo pueden proporcionar un simulacro de la explicación. Es así como el influyente trabajo del PNUD acerca de *La Democracia en América Latina* (2004) se inicia con una curiosa referencia a una inverificable teoría de los “impulsos”, según la cual “en los distintos ámbitos de la vida” estaríamos orientados, por no decir determinados, por un “vital” impulso: “el impulso por la dominación y por el poder que permite ejercerla” (p. 33). Así formulada, sería muy fácil proseguir por la senda de la psicología espontánea, con el fin de instalar a modo de trasfondo de la política latinoamericana una dimensión psíquica universal de la cual, todos, seríamos presa y parte. Si bien una formulación de esta naturaleza se presta naturalmente para la crítica, no es posible al mismo tiempo desconocer su función de reproducción de sentidos comunes referidos a cómo interpretar las luchas entre actores individuales y colectivos, sean éstos dirigentes, líderes más o menos “carismáticos”, “populistas” o “caudillistas”, o derechamente entre partidos, cuya regular interacción competitiva estaría fuertemente determinada por “impulsos” de dominación o de poder. Aún más. Esta teoría de los impulsos podría incluso permitir “explicar” la génesis de liderazgos fuertes, así como fenómenos de movilización y de politización de los ciudadanos que son fácilmente recogidos por los medios masivos de comunicación. En tal sentido, esta referencia a los impulsos puede operar como trasfondo constante de los comportamientos políticos, o si se quiere como “explicación” de sucesos y conductas que no se dejan entender de modo simple.

En tal sentido, las referencias recurrentes a la “ideologización” que es posible detectar en un sinnúmero de estudios electorales y de partidos, particularmente sobre Chile, no es muy distinta de esta teoría de los impulsos. Como es bien sabido, es a Sartori (1980) a quien se le debe reconocer el mérito de haber hecho de la ideología uno de los elementos de diferenciación y de distanciamiento relativo entre partidos que pugnan entre sí de modo regular, al punto de conformar sistemas de interacción más o menos estables, dependiendo del número de competidores y de sus características (partidos anti-sistema, capacidades variables de “chantaje”, modalidades leales o semi-leales de oposición, etc.). Si bien el enfoque de Sartori es de naturaleza sistémica que, como tal, es difícilmente asimilable a una teoría de los impulsos que presupone la existencia de actores gobernados por pasiones y pulsiones, la “ideologización” y la “polarización” de la lucha política que la acompaña fueron retraducidos como principios de comportamiento por Valenzuela (s/f), a continuación del influyente trabajo de Linz (1987), con el fin de explicar el quiebre democrático chileno. A modo de prueba del supuesto impacto de esta ideologización en Chile, Valenzuela no duda en

referirse a fenómenos masivos de movilización (manifestaciones y violencia callejera, huelgas, comportamientos electorales), haciendo como si las conductas de estos manifestantes, violentistas, huelguistas y electores estuviesen pre-determinadas por ideologías polarizadoras. En tal sentido, la teoría de los impulsos adquiere visos de realidad al volverse ideología, y tal vez culturas políticas masivas. Si bien esta aproximación fue brillantemente rebatida por Bermeo (2003) al interrogar lo que personas comunes y corrientes (*ordinary people*) hacen, y dejan de hacer, en “tiempos extraordinarios”, el hecho es que, llevada al plano electoral, aún sigue funcionando como supuesto cuando se trata de explicar, por ejemplo, el comportamiento de los votantes.

Tal es el caso de la explicación del comportamiento electoral de una parte de los adherentes del NO en el plebiscito de 1988 que es proporcionada por Panzer y Paredes (1991), en un trabajo en donde los autores intentan hacer una estimación del rol de la ideología. Es así como Panzer y Paredes proponen un modelo de estimación del rol de la ideología asumiendo que “los partidos políticos y los votantes” no responden a *issues* económicos, sino que fundan su comportamiento electoral en “doctrinas rígidas”, para lo cual la ideología es indirectamente abordada “a través de la persistencia” a lo largo del tiempo “de los resultados electorales, independientemente de la performance económica” (p. 55). Así, los autores detectan que la única variable significativa para dar cuenta del rol de la ideología en 1988 es la relación negativa entre la votación de Allende en 1970 y la votación de Pinochet en 1988, lo que demostraría una mayor ideologización de los seguidores de Allende en relación a los partidarios de Alessandri en 1970 y de la CODE en 1973 (p. 56). Si bien la demostración estadística es impecable, ¿es razonable inferir de esa relación negativa la persistencia de comportamientos electorales que se originan en una ideología? Y en primer lugar, ¿en qué sentido se está empleando la noción de ideología? ¿Hasta qué punto no hay en el uso de la ideología y de su sustantivo (la ideologización) por parte de estos autores una reificación, al hacer como si todos los que fueron votantes de Allende en 1970 constituyesen un grupo homogéneo 18 años más tarde? ¿Qué nos permite afirmar, más allá del electorado estadístico que es construido por los autores, que los electores por el NO de 1988 siguen estando idénticamente orientados por una ideología previa? ¿Por qué no ver en esta continuidad estadística un signo de lealtad electoral que no necesariamente presupone un principio de producción del voto de naturaleza ideológica? Si es posible formular estas preguntas, es porque en Panzer y Paredes, al igual que en tantos otros autores, se aprecia un uso poco riguroso

de la noción de ideología, al ser erigida como variable independiente sin interrogar previamente su pertinencia conceptual.

Mucho más frecuente es el uso del eje derecha-izquierda en la literatura sobre preferencias electorales y sistema de partidos en Chile, al permitir formular legítimas preguntas de investigación acerca de la estabilidad o de la discontinuidad del comportamiento electoral a lo largo del tiempo, del modo de configuración del sistema de partidos que resulta de este eje y de la eventual producción de decisiones de voto que podrían originarse en estas categorías espaciales. Si el eje derecha-izquierda no plantea los mismos problemas conceptuales que a los que da lugar el uso de nociones tales como “carisma”, “populismo”, “ideologización” o “polarización”, ello se debe a que el eje en cuestión está formado por categorías espaciales que cumplen la función de organizar el mundo político, y por sobre todo de darle sentido. De este modo, el eje derecha-izquierda admite innumerables usos, como por ejemplo hacer estimaciones razonables sobre las alianzas posibles o inverosímiles entre partidos, establecer mediciones de la distancia relativa que separa a fuerzas políticas organizadas e indagar acerca de las posibilidades de identificación de los electores con las categorías que conforman el eje (generalmente a través de preguntas de encuesta, solicitando recurrentemente escalas tipo Likert, o mediante análisis de nivel agregado que, dependiendo de la posición ocupada por tal o cual candidato cuya identidad se asocia a una etiqueta partidaria, dotan a la “ideología” de realidad en la medida en que ésta es localizable en alguna parte del eje derecha-izquierda). Si bien las técnicas y metodologías de análisis empleadas sobre el eje son muy variadas, su común denominador radica en que el investigador no requiere proceder a un trabajo de especificación conceptual. Esto no quiere decir, sin embargo, que el eje derecha-izquierda no plantee problemas de uso o interpretación. Simplemente, las dificultades que se asocian al eje, independientemente de la impecabilidad estadística de los resultados que éste proporciona una vez constituido como variable, son de otra índole.

En primer lugar, huelga reconocer que los significados que se asocian al eje derecha-izquierda están sujetos a variaciones históricas. En tal sentido, cabe seriamente hacerse la pregunta acerca de la utilidad de agrupar y agregar votaciones, a lo largo de series extendidas de tiempo, en torno a alianzas dóxicamente situadas en la izquierda, el centro y la derecha a más de 30 o 40 años de distancia. Como es bien sabido, Scully y Valenzuela (1993) muestran, tomando en consideración los resultados de las elecciones municipales de 1992, cómo éstos reflejan una sorprendente continuidad respecto de la fuerza electoral exhibida por los partidos que se situaban en la izquierda, el centro y la derecha en 1970, a partir de la astucia de sumar la

votación individual de los partidos en función de “cómo estaban constituidas [sus] alianzas en 1970” (p. 206). Esta estrategia basada en la mera adición de sufragios por alianzas que, en 1992, no existen respecto de 1970, permite a los autores asentar como verosímil el juicio de continuidad de lo que se conoce en Chile como los tres tercios electorales (cada uno de los cuales corresponde a la dimensión electoral de la izquierda, del centro y de la derecha, respectivamente), aun cuando el propio Valenzuela reconoce en un artículo posterior (con mucha razón) que estos tres tercios proporcionan una imagen aproximativa de las correlaciones de fuerza así aludidas, en la medida en que la izquierda siempre constituyó el tercio más pequeño (Valenzuela, 1995)... con lo cual deja de ser posible seguir hablando de tercios. ¿Es posible sostener, seriamente, que esta mera agregación de resultados permite asentar un juicio de continuidad de las preferencias electorales? A decir verdad, todo parece indicar que la agregación de resultados por alianzas —históricamente inverosímiles en 1992— se asemeja fuertemente a una construcción artefactual que se torna tanto más plausible cuanto mayor es su asentamiento en la creencia, profundamente arraigada en Chile entre algunos analistas, de que los tres tercios no sólo habrían existido, sino que seguirían existiendo. En efecto, resulta ser de dudosa utilidad eludir la cuestión de la *performance* electoral de partidos individuales realmente reunidos bajo una misma alianza, cuando esta alianza de partidos dejó de existir en un momento posterior de la comparación. Como es sabido, no es lo mismo competir solos que en sociedad efectiva con otros partidos: mal que mal, es posible hipotetizar que *una parte* de la votación alcanzada por una coalición se explica por el hecho de competir en calidad de alianza de partidos debidamente constituida. Pero además, resulta problemático agregar votaciones por alianzas que no son siempre reales sin distinguir el carácter local de una elección municipal y el componente nacional que se desprende de una elección legislativa, y *a fortiori*, presidencial. Aun más. El ejercicio aditivo de votaciones obtenidas en distintos momentos del tiempo no puede pasar por alto la incidencia de sistemas electorales completamente diferentes, como tampoco puede eludir la referencia, correctamente destacada por Bermeo para explicar las variaciones electorales que se observan en Chile entre 1970 y 1973², al “cambio dramático del tamaño del electorado”, el que se incrementa en alrededor de 1.280.000 personas respecto de 1969

² Mientras que, en 1970, el candidato presidencial de la Unidad Popular Salvador Allende alcanzaba poco más del 36% de los votos, esta misma coalición (levemente ampliada por la incorporación de la Izquierda Cristiana a esta alianza de partidos de izquierda en 1971) obtiene alrededor del 44% de los votos en la elección municipal de marzo de 1973.

(Bermeo, 2003, p. 162), una constatación pertinente que obliga a tomar seriamente en cuenta la ampliación del electorado en torno a 8 millones de votantes en 1992. Más profundamente, lo que revela esta estrategia de análisis de resultados electorales entre periodos muy distantes del tiempo es la completa omisión de las transformaciones históricas que afectan los significados del eje derecha-izquierda, no sólo como consecuencia de la prolongada dictadura chilena (1973-1990), sino también como efecto de las mutaciones de las categorías constitutivas del eje a continuación de sucesos de impacto político y cultural a escala mundial (caída del Muro de Berlín en 1989, desintegración de la URSS, término de la denominada Guerra Fría, etc.). No puede entonces sorprender que este uso de los resultados electorales se asemeje mucho a lo que Bourdieu llamaba un “artefacto”, esto es, una construcción social más o menos deliberada de objetos artificiales que, gracias a los signos exteriores de la verosimilitud, permite concebirlos en el modo de la evidencia³.

¿Qué pueden significar las categorías de izquierda, centro y derecha cuando éstas son nominalmente comparadas entre dos o más momentos históricos? Al hablar de la izquierda, del centro y de la derecha en 1970 y en 1992, ¿estamos realmente hablando de lo mismo? Ciertamente no. Como bien lo señala Siavelis, “el significado de derecha, centro e izquierda en Chile ha sido transformado a través de la moderación de los partidos y de las plataformas partidarias. Así, en términos cualitativos, cuando un votante dice que es un izquierdista, el significado de ‘izquierdista’ es diferente al de 1973” (Siavelis, 2002a, p. 96), del mismo modo que la “coreografía de la votación” será distinta cuando la cámara secreta (originalmente llamada “pupitre aislado”) aun no forma parte del paisaje regular de ejercicio del sufragio universal que cuando sí existe (Valenzuela, 1998, p. 275; asimismo, Joignant, 2001 y 2002), con todas las consecuencias que ello implica para electores de izquierda que paulatinamente se reconocen y se identifican como tales a medida que el secreto del sufragio se encuentra materialmente garantizado, y no sólo formalmente. Y sin embargo, la tácita atribución de valor histórico constante y de una regular pertinencia política al eje derecha-izquierda sigue presente en la literatura sobre comportamiento electoral y sistema de partidos en Chile.

Probablemente, una parte de la explicación de este uso a-histórico del eje derecha-izquierda y de sus categorías radica en la considerable aceptación de la que gozan los modelos espaciales del voto, tras la duradera

³ Sin duda, es en su célebre trabajo sobre la “opinión pública” en donde se encuentran expuestas con mayor claridad las lógicas sociales de construcción de esta categoría artefactual (Bourdieu, 1984).

influencia ejercida por Downs en ciencia política. Es este autor, en efecto, quien contribuyó a instalar la modelización espacial como procedimiento privilegiado para el análisis electoral, suponiendo que “las preferencias políticas pueden ser ordenadas desde la izquierda a la derecha en una manera acordada por todos los votantes”, adaptando la concepción espacial del mercado de Hotelling constituida por “una escala lineal que va de cero a 100” (Downs, 1957, p. 115). Al proceder de este modo, una vez más se pasa por alto la pregunta de los significados que los electores confieren tanto al eje como a sus categorías, cualesquiera sean éstas, así como la interrogante acerca de los usos que los votantes pueden hacer de esta escala. Esta omisión no sólo es importante porque elude la pregunta acerca de las variaciones históricas del eje derecha-izquierda (aun cuando Downs, cabe reconocerlo, se propone dar cuenta de eventuales variaciones de los electores en relación a las categorías del eje, pero en un plano netamente espacial), sino porque además niega la posibilidad de variaciones sociales de los significados que distintos individuos atribuyen al eje y sus categorías. Es esta misma omisión la que se reitera en el influyente trabajo de Magar, Rosenblum y Samuels (1998), al intentar responder la pregunta de si el sistema binominal chileno promueve o no la competencia centripeta. Es así como, a partir de un sofisticado modelo espacial a menudo fundado en supuestos irrealistas —como por ejemplo que “los votantes nunca se abstienen” (p. 721)⁴—, los autores concluyen en la inexistencia de “un equilibrio centrista” comparable a un equilibrio de Nash, creyendo encontrar algún fundamento histórico según el cual “los candidatos de la lista L [izquierda] pueden escoger cualquier posición desde el medio (*median*) hacia la izquierda, mientras que los candidatos de R [derecha] pueden escoger cualquier posición desde el medio hacia la derecha” (p. 721). El fundamento histórico de este supuesto estaría dado por el hecho de que “un candidato derechista (izquierdista) que intenta adoptar una posición izquierdista (derechista)” arriesga perder “el apoyo de los votantes de ambos lados del espectro” (p. 723), presumiendo que las posiciones del eje no admiten usos estratégicos, al concebirlas como esencias inmutables.

En tal sentido, resulta ser una importante contribución a las potencialidades de un modelo espacial la que hace Dow a propósito de la elección senatorial chilena de 1989, al asignarle explícitamente como límite a esta clase de modelización la cuestión de las variaciones geográficas del significado del eje derecha-izquierda en el electorado, puesto que “el significado

⁴ Un supuesto que también se encuentra en Downs, aunque de modo menos radical, al postular que “los descontentos y los neutrales cuasi-informados se abstienen” (Downs, 1957, p. 85).

político de ser un centrista en Valparaíso-Viña del Mar, por ejemplo, puede ser considerablemente diferente de lo que significa ser un centrista en los distritos de Santiago o de la VI Región, y es imposible descifrar estas diferencias solamente desde los mapas” (Dow, 1998, p. 463). Así, este franco reconocimiento de lo que una modelización espacial puede proporcionar y no lograr, constituye una elogiada lección de método, la que se encuentra completamente ausente cuando Colomer pretende modelizar la historia de la universalización del sufragio a escala latinoamericana, contrastando distintos casos nacionales mediante la caracterización de la importancia del tipo de “ganadores” producido por la relación variable entre ampliación del sufragio y crisis de régimen (Colomer, 2004a; para una severa y pertinente crítica de este trabajo, cf. Valenzuela, 2004, y la consiguiente réplica de Colomer, 2004b).

Esta misma eliminación de la historia de algunas categorías políticas también se observa a propósito de algunos de los objetos que son clásicamente estudiados en ciencia política, como por ejemplo los partidos políticos. Es así como es posible detectar una gran ambigüedad en el modo de interrogar algunos partidos políticos individuales en el presente, especialmente cuando la estrategia de investigación adoptada supone establecer filiaciones con organizaciones partidarias anteriores. Tal es el caso de los partidos de la derecha chilena, Renovación Nacional (RN) y la Unión Demócrata Independiente (UDI), dos fuerzas nuevas desde el punto de vista de sus etiquetas, ya que ambas siglas se encontraban ausentes en 1973. En tal sentido, resulta a lo menos aventurado afirmar que “hoy día, el partido más antiguo de la derecha es Renovación, el que ha existido desde 1966, pero que tiene su actual nombre sólo desde la transición a la democracia” (Montes, Mainwaring y Ortega, 2000, p. 804)⁵, por dos razones.

La primera radica en una filiación supuestamente directa entre el antiguo Partido Nacional y lo que los autores creen ver en Renovación Nacional 30 años después de la fundación del primero. ¿En qué consiste esta filiación? ¿En la difusión de ideas e ideologías políticas entre puntos distantes del tiempo? ¿En la continuidad de las mismas élites políticas entre uno y otro partido? ¿En idénticos, o si se quiere semejantes modos organizacionales de funcionamiento partidario? Estas son sólo algunas de las preguntas que es posible formular a propósito de afirmaciones referidas al nacimiento de partidos políticos individuales. Más profundamente, tras las afirmacio-

⁵ Una afirmación que también se encuentra en el artículo de Barozet y Aubry, quienes afirman sin más “que existe una filiación directa entre el PN [Partido Nacional] y RN” (Barozet y Aubry, 2005, p.172, nota 21), lo cual podría ser una buena pista de investigación a condición de hacer la demostración de la aserción.

nes de continuidad o permanencia de un partido político particular, lo que los autores eluden es el análisis genealógico de un partido como Renovación Nacional, el que se vuelve tanto más necesario cuanto más la respuesta a la pregunta referida al nacimiento del partido hace caso omiso de todo lo que implica una transformación de la denominación. Como bien lo señala Offerlé (1987), un partido es ante todo “una marca colectiva” de la cual se autorizan sus dirigentes y representantes (p. 19), y cuyo uso no será el mismo si esta marca ha variado a lo largo del tiempo. Si bien es posible sostener que un partido, no obstante haber experimentado mutaciones en su denominación, puede perfectamente heredar profundas continuidades a décadas de distancia (por ejemplo a causa del duradero impacto de la huella fundacional que Panebianco aborda a través de la hipótesis de la marca indeleble dejada por el “modelo originario”: Panebianco, 1990), ello exige una demostración, sobre todo cuando la economía del trabajo genealógico permite asentar permanencias a partir de las cuales se infieren conclusiones generales acerca de una “limitada penetración partidaria en la sociedad” (Montes, Mainwaring y Ortega, 2000, p. 804). Independientemente del registro, objetivamente indiscutible, que estos autores hacen del número de etiquetas partidarias que compitieron en elecciones legislativas en Chile entre 1932 y 1997 (p. 71), ello no habilita a sacar conclusiones drásticas a partir de la simple constatación numérica de la “enorme rotación de los nombres de partido” (p. 804). ¿Resultan comparables los partidos que presentaron candidaturas tan sólo en una o dos elecciones con aquellos que lo han hecho durante décadas? Esta rotación nominal de etiquetas, ¿constituye evidencia suficiente para asentar juicios acerca de lo que los autores llaman una “débil penetración partidaria en el electorado” (p. 805), cuando al mismo tiempo es posible argüir que cuatro de los seis partidos que alcanzan alrededor del 95% de los votos desde 1989 exhiben varias décadas de existencia electoral, aunque no siempre coronadas por la conquista de un escaño?⁶ Pueden entonces entenderse las implicancias, excesivamente vastas, del juicio genealógico que los autores hacen de Renovación Nacional, puesto que no es lo mismo decir que se trata de un partido cuyo origen se remonta a 1966, que iniciar su historia política y electoral en 1987.

Pero existe una segunda razón de por qué es aventurado establecer una filiación entre el antiguo Partido Nacional y Renovación Nacional. Contrariamente a lo que Montes, Mainwaring y Ortega (2000) piensan, la etiqueta RN no se origina en “la transición a la democracia” (p. 804), sino antes,

⁶ Nos referimos al Partido Demócrata Cristiano (PDC), al Partido Socialista (PS), al Partido Radical Social Demócrata (PRSD) y al Partido Comunista (PC), aunque en este último caso sin éxito en escaños.

concretamente en 1987. Esta fecha está muy lejos de ser anodina, puesto que cuando RN se forma y se oficializa como tal, es en un período previo a lo que la mayor parte de la literatura identifica como transición a la democracia. Pero por sobre todas las cosas, RN se forma en 1987 a partir de la reunión en su seno de un sinnúmero de fuerzas políticas de derecha, una de las cuales, la UDI, terminará siendo al poco tiempo un partido con élites y fuerza electoral propias. Así, más allá de la permanencia de la misma sigla entre 1987 y 1990, ¿es posible hablar de RN como si fuese el mismo partido a lo largo de tan sólo tres años? Claramente no, puesto que los usos de la sigla y los significados de los cuales ésta es portadora son muy distintos en 1987, en 1990 y *a fortiori* en los años posteriores, especialmente a partir del momento en que RN deja de ser el principal partido opositor, el 2001, en beneficio de la UDI. Lo que se debe rescatar de estas observaciones críticas respecto de las filiaciones y paternidades atribuidas a los partidos políticos, es la necesidad de hacer prueba de vigilancia metodológica acerca de lo que se juega en las cronologías y genealogías partidarias, sobre todo cuando éstas permiten asentar conclusiones con importantes consecuencias e implicancias, como es el caso en Montes, Mainwaring y Ortega (2000). En efecto, atribuir filiaciones más o menos largas o, peor aún, fechas de nacimiento a tal o cual partido político puede perfectamente redundar en un tipo de trabajo histórico “que a menudo consiste en ratificar y avalar ‘hechos objetivos’ a costa de aplazar la investigación en el tiempo para mejor señalar los arcaísmos antecedentes”, lo que equivale a decir que “no existe un punto de partida absoluto” (Offerlé, 1987, p. 35).

Esta misma crítica puede vertirse sobre los orígenes de la UDI, el principal partido chileno desde el 2001. Si bien es casi un lugar común retrotraer el momento de “nacimiento” de la UDI a 1983, fecha en la cual la sigla es inventada con el fin de nombrar a un “movimiento” que se desplaza desde las universidades católicas (especialmente la Pontificia Universidad Católica de Chile) hacia territorios populares, este año está muy lejos de ser una fecha de nacimiento evidente. ¿No constituirá una “mejor” fecha el año 1987, momento a partir del cual la sigla se vuelve cada vez más maciza (una vez que la fisonomía única de la derecha en torno a Renovación Nacional desemboca en una escisión y en la constitución de sedes, emblemas, tradiciones y una historia particular), masiva (con la paulatina constitución de un electorado proclive a la UDI) y valorada (al punto que después de las elecciones legislativas del 2001 surge la figura de una mascota de la UDI, *udilito*)⁷? En tal sentido, una parte de la respuesta a la pregunta de cuándo se origina un partido reside en la presencia de lo que Bourdieu (1982) llamó

⁷ Al respecto, cf. Joignant y Navia (2003).

“actos de institución”, concebidos como momentos oficiales, y eventualmente solemnes de constitución de una línea divisoria entre un antes y un después, sean estos congresos, escisiones o eventos colectivos constituyentes. Pero la importancia de estos actos de institución no se reduce sólo a los aspectos de oficialización y constitución. Estos actos son también “operaciones mediante las cuales los grupos, al trazar fronteras y al dotarse de signos distintivos (especialmente la *marca*), concuerdan en reconocerse como grupo, a mostrarse como diferentes de los otros y a instituir un dentro y un afuera que son tanto más distintos cuanto más el partido se encuentra objetivado” (Offerlé, 1987, p. 35, subrayado por el autor). Se explica, entonces, que la UDI, al igual que RN, definitivamente no sean los mismos partidos en distintos momentos del tiempo, al admitir diferentes usos y significados asociados a cada una de las siglas dependiendo de las fechas de nacimiento que son solicitadas o avaladas por el investigador, de si forman o no parte de una misma organización, o si las hegemonías electorales recíprocas varían en el tiempo, confiriendo mayor o menor valor a una u otra de las siglas.

Estos son tan sólo algunos de los supuestos y premisas que es posible poner en evidencia por la vía de la deconstrucción de categorías de uso común en la literatura especializada sobre comportamiento electoral y sistemas de partidos en Chile. Pero más profundamente, un enfoque de sociología política que hace suya la empresa de deconstrucción no puede obviar el análisis más sistemático de la manera de cómo son abordados los cuatro grandes objetos de investigación que es posible identificar en la literatura, esto es: I) Las propiedades y efectos que son atribuidos al sistema binominal; II) El cambio o continuidad del sistema de partidos desde la perspectiva de la teoría de los clivajes; III) La unidad de análisis: ¿partidos o coaliciones?; IV) Los principios de explicación del voto de los chilenos.

II. Efectos mecánicos y propiedades del binominal: incentivos teóricos, consecuencias supuestas y votante medio

Gran parte de la investigación política sobre Chile se ha centrado en su sistema electoral binominal, cuyas propiedades formales son: una misma magnitud distrital ($M=2$) en todos los distritos diputacionales y circunscripciones senatoriales; un modo de conversión de votos en escaños de acuerdo con la conocida fórmula d'Hondt; un sistema de lista abierta. Así definido, y a la luz de los resultados arrojados por cinco elecciones legislativas, se constata una regular distribución de los votos entre las dos principales

coaliciones (por una parte la Concertación, y por la otra lo que hoy se conoce como la Alianza por Chile al cabo de varias refundaciones de esta alianza de partidos de derecha), las que acaparan alrededor del 90% de los sufragios válidamente emitidos en cada comicio. En cuanto a su funcionamiento, se trata de un sistema que hace sumamente difícil que una lista obtenga los dos escaños en disputa a nivel distrital o de circunscripción, puesto que para lograrlo requiere sacar el doble de los votos de la lista que la antecede inmediatamente. Hasta aquí no existen disensos, puesto que se trata de propiedades formales que como tales mapean la aproximación del investigador, del mismo modo que la constatada distribución de los sufragios y su consiguiente conversión en escaños no permite albergar dudas acerca de las lógicas de conformación de mayorías en ambas cámaras. Sin embargo, las discrepancias se vuelven notorias en tres aspectos. En primer lugar, respecto de la pregunta referida al impacto del sistema binominal sobre la formación de coaliciones. En segundo lugar, el funcionamiento del sistema binominal permite formular la pregunta acerca de sus efectos sobre el tipo de competencia que éste induce, esto es, si las elecciones legislativas son productoras de un juego político “centrípeto” o “centrífugo”. Finalmente, como consecuencia de lo anterior, buena parte de la controversia científica se ha centrado en el dilema de cómo interpretar los resultados electorales que este sistema hipotéticamente encauza de acuerdo con el papel funcional que cumplen las ofertas de candidaturas y los comportamientos de los votantes que se localizan en posiciones espacialmente centrales: es la cuestión del “votante medio”.

Hasta 1993, tendía efectivamente a prevalecer en la literatura la postura que ponía el acento en el efecto centrípeto de la competencia política que era supuestamente generado por el sistema electoral binominal, lo que era tácitamente reconocido por los autores críticos de este sistema al destacar más bien los fenómenos de exclusión de terceras fuerzas. Este énfasis en los benéficos efectos centrípetos del sistema binominal se aprecia claramente en los trabajos de Guzmán (1993), y sobre todo de Rabkin (1996). Si bien en ambos casos la postura acerca del carácter centrípeto que adquiere el juego político es tributaria de lo que los autores creen constatar sobre la base de una (Guzmán) o dos elecciones legislativas (1989 y 1993)⁸, Rabkin sostiene sin embargo que en las elecciones de 1993 no se aprecia una desproporcionalidad particularmente grave entre votos y escaños de la Concer-

⁸ A lo cual cabría agregar el clima general de “consensos” que regía en aquel entonces como consecuencia de lo que se conoció como la “política de los acuerdos”: para un análisis de esta clase particular de política, cf. Joignant y Menéndez-Carrión (1999).

tación y de la coalición opositora desde la perspectiva de los “estándares internacionales”, y concluye que “raramente ocurre” una competencia “cañbal” al interior de las listas (Rabkin, 1996, p. 346). Dicho en otras palabras, el “sistema electoral binominal suscita competencia política centrípeta”, lo que “ha contribuido a la estabilidad democrática en Chile” (p. 353). No parece discutible la afirmación de Rabkin en cuanto a la desproporcionalidad entre votos y escaños que el binominal arroja, especialmente si se le compara con sistemas mayoritarios uninominales a una sola vuelta (como el inglés), aun cuando resultaría más pertinente establecer comparaciones con sistemas proporcionales con lista abierta y bajas magnitudes distritales. Sin embargo, la afirmación referida al carácter centrípeta que adquiere el juego político gracias al binominal es muy controversial. En primer lugar, porque aun cuando el autor no se equivocase al constatar que los candidatos prefieren “hacer campaña de modo cooperativo con el compañero de lista en contra de la lista contraria” (Rabkin, 1996, p. 346), es probable que esta apreciación sea tributaria de la particular coyuntura electoral de 1993, caracterizada por una parte por la simultaneidad de los comicios presidenciales y parlamentarios, y por la otra por el carácter no competitivo de la elección presidencial, no sólo porque el resultado final refrendaría *ex post* esta aserción⁹, sino porque la propia negociación *ex ante* de la lista parlamentaria de la Concertación tomaba en consideración lo que sería el posterior resultado de la elección presidencial, a partir del supuesto de que el candidato presidencial que era percibido como favorito permitiría expandir el electorado de la Concertación, mejorando la *performance* parlamentaria de la coalición de gobierno¹⁰. En tal sentido, de ser cierta esta aserción a propósito de la Concertación, cabría preguntarse si también lo era para la oposición de derecha en aquel entonces, cuya hipótesis electoral no consistía tanto en doblar como en evitar doblajes en su contra¹¹, lo que podría redundar en estrategias cooperativas entre los dos candidatos en los distritos que implicaban una amenaza, pero no en aquellos en donde la probabilidad de alcanzar un escaño era alta para ambas listas, volviendo verosímil una lucha al interior de cada lista por el único escaño que era razonablemente conquistable. En segundo lugar, y sobre todo, porque lo que se aprecia en Rabkin es

⁹ En las elecciones presidenciales de 1993, el candidato de la Concertación Eduardo Frei obtuvo el 57,98% de los votos, contra un 24,41% del aspirante de derecha Arturo Alessandri Bessa, el resto de la votación distribuyéndose entre tres candidatos de izquierda y un candidato de derecha.

¹⁰ Este supuesto, conviene señalarlo, será posteriormente ratificado por la literatura científica, una vez que tuvieron lugar dos elecciones legislativas (en 1997 y 2001) que no coincidían con la elección presidencial.

¹¹ Finalmente fueron 10.

una confusión entre propiedades formales y efectos mecánicos del sistema binominal, y las variaciones históricas a las que se encuentra sujeto el éxito o fracaso de tal o cual lista en este tipo de sistema electoral. Si el rendimiento electoral de cada lista en competencia varía de acuerdo con las características históricas de las coyunturas eleccionarias, entonces cabría ser más precavido respecto de los efectos centrípetos que son atribuidos al sistema binominal, para lo cual se requeriría trabajar sobre una mayor cantidad de elecciones con el fin de detectar patrones, regularidades e inflexiones, por ejemplo distinguiendo entre comicios concurrentes o no concurrentes¹² o problematizando la conformación de listas en función de la eficacia relativa de políticas de seguros que se tornan más o menos viables dependiendo de la mayor o menor certeza de conquistar la primera magistratura¹³. De este modo, resulta problemático inferir dinámicas cooperativas que serían únicamente imputables a las propiedades constantes del binominal, y sumamente discutible concluir que este sistema ha contribuido *per se* “a la estabilidad democrática en Chile” (Rabkin, 1996, p. 353).

En contraposición con esta postura que insiste en atribuir efectos centrípetos al sistema binominal, lo que predomina hoy en día en la literatura es un juicio más bien crítico, aunque no siempre movilizando los mismos argumentos. Si bien buena parte de la literatura asienta un juicio crítico respecto de los efectos “centrífugos” del binominal por la vía de constituir en unidad privilegiada de análisis a las coaliciones en desmedro de los partidos individuales (un aspecto que abordaremos más adelante), conviene detenerse en los trabajos que dotan al “votante medio” (*median voter*) de la capacidad de producir consecuencias sobre el conjunto del juego político. Como es sabido, es a Downs (1957) a quien se le debe reconocer el mérito de haber puesto en evidencia la importancia de un electorado que, enfrentado a una oferta electoral fundamentalmente basada en cuestiones (*issues*) en torno a las cuales existen consensos básicos, emite preferencias sobre las mismas en términos equivalentes. En tal sentido, el supuesto restrictivo del modelo de Downs es la existencia de un conjunto de políticas respecto de las cuales la oferta de los partidos no puede desviarse ni alejarse, lo que explica la tendencia a la convergencia de lo que cada competidor ofrece sobre ciertos asuntos, presumiendo que la mayoría de los votantes (el votante medio) actuarán del mismo modo. Se entiende entonces que la importancia de esta oferta se traduzca en una localización de las cuestiones (*is-*

¹² Una pista que posteriormente será seguida por Cabezas y Navia (2005).

¹³ Al respecto, los trabajos de Siavelis (2005a) y de Carey y Siavelis (2005) son de real interés, en la medida en que logran poner en evidencia este tipo de políticas a propósito de la Concertación.

sues) en la región central de un eje, o de un espacio n-dimensional, en torno a la cual convergen tanto la oferta de los partidos como las preferencias de los votantes. Es así como, según Paramio, la importancia del votante medio derivaría “de que si no existe esta convergencia carece de base la propia teoría democrática”, en la medida en que podría significar que una determinada mayoría no se originaría “sustancialmente [en] las preferencias de los electores” (Paramio, 2000). Positivamente entonces, el votante medio se erigiría en hipótesis “realista” (Paramio, 2000), generalmente corroborada por las elecciones que hacen los votantes. Si bien el modelo de Downs fue originalmente formulado en el marco de sistemas electorales de $M=1$, la teoría del votante medio ha sido recurrentemente solicitada por la investigación sobre las elecciones legislativas chilenas (y no sólo presidenciales) con el fin de verificar la hipótesis de un efecto centralizador o centrípeto atribuible al sistema binominal. Más precisamente, el interés del modelo de Downs para las elecciones legislativas chilenas proviene de aquella situación, cuyos parámetros son descritos por el propio autor en un escenario coalicional, en donde sus “partidos periféricos” son proclives a “sentir que pueden ganar más votos moviéndose fuera del centro en lugar de moverse hacia él”: así, una fuerza centrífuga “viene del deseo de todos los partidos en la coalición de maximizar las *chances* de que el conjunto de la coalición sea reelecta”, lo cual, de verificarse, se logra “divergiendo ideológicamente de modo deliberado los unos de los otros”, provocando “desintegración y haciendo difícil la coordinación” (Downs, 1957, p. 158). No cabe duda que es este último aspecto el que ha sido recogido por la literatura que se interesa en la caracterización de los efectos (centrípetos o centrífugos) producidos por el sistema binominal chileno, a veces sobre la base de formulaciones que carecen de fundamentación teórica y empírica¹⁴, y más a menudo a partir de adaptaciones y supuestos relativamente restrictivos.

Es en este segundo grupo de investigaciones, de lejos el más interesante, en donde cabe situar al influyente estudio de Magar, Rosenblum y Samuels (1998). El supuesto de partida de estos autores es que las propiedades del sistema binominal (el método d’Hondt y el voto de lista abierta) crean un verdadero dilema para los candidatos, el que denominan un “Juego de Socios Rivales” (*Rival Partners Game*) (p. 718). Así formalizado, este dilema no es la consecuencia causal, ni menos mecánica, del sistema binominal, sino más bien es una función de las expectativas de éxito relativo que

¹⁴ Por ejemplo cuando se afirma sin más, respecto de una hipotética segunda ronda presidencial, que “la elección por mayoría en la segunda vuelta impediría elegir al candidato que se ubicara más lejos del centro del espectro político” (Payne, Zovatto, Carrillo y Allamand, 2003, p. 76)

los dos candidatos de una misma lista asumen. Con el fin de representar las estrategias de los candidatos en distritos binominales, los autores emplean un modelo espacial que transforma el juego político en “un espacio político unidimensional”, en donde los votantes, los candidatos y sus ofertas son mapeados como puntos individuales a lo largo de este espacio. Así concebidos, los autores no se equivocan al señalar que los electores no son votantes propiamente tales, sino “puntos políticos ideales” (p. 719) cuya localización en el espacio es también de naturaleza ideal. Por consiguiente, varios de los supuestos que sustentan el modelo cumplen la función de justificar el trabajo de localización ideal de los candidatos y votantes en este espacio unidimensional, presumiendo que los candidatos de izquierda no pueden franquear la posición mediana, como tampoco lo pueden hacer los candidatos de derecha (p. 721). Si bien no parece útil el supuesto, irrealista, según el cual los votantes nunca se abstienen (p. 721), es interesante detenerse en aquel otro supuesto, sumamente restrictivo, de acuerdo con el cual la posición mediana o central actuaría como dique destinado a evitar la ruptura de la bella organización del espacio político. Los autores justifican este supuesto argumentando que, de no existir, “el juego no posee fin” (p. 722), lo que significa que ningún tipo de equilibrio podría emerger. Sin embargo, al inspirarse en la teoría de juegos, tal decisión de método obliga a los autores a volver soluble un dilema electoral de esta naturaleza, imputando la solución no a la soberanía del investigador, sino más bien a la racionalidad de los candidatos, quienes estarán siempre en relación de equivalencia con una fracción más o menos importante de los electores. De este modo, los autores concluyen que los candidatos al interior de cada lista, precisamente porque son agentes racionales, no buscan aproximarse a la posición mediana, sino todo lo contrario, con lo cual “no existe un equilibrio centrista” (p. 722) en el juego político chileno enmarcado por el sistema binominal.

Partamos por reconocer una primera infracción al modelo de Downs, esto es, candidatos, ofertas y votantes efectivamente puestos en una relación simétrica, pero a lo largo de un espacio unidimensional, muy distinto de aquel otro espacio propiamente downsiano de naturaleza n-dimensional. Si bien esta infracción no parece ser formalmente decisiva (aun cuando el reduccionismo es evidente al suponer que la competencia política se ordena en torno a una de las posiciones polares concebibles en Chile: izquierda / derecha, SÍ / NO —en el plebiscito de 1988—, gobierno / oposición, etc.), ello deja de ser cierto cuando se interroga la importancia y el alcance de la posición mediana, cuyo impacto sobre la dinámica general del juego se presenta como excesiva al no admitir otras dimensiones. Aun más. La impenabilidad formal del modelo espacial que es formulado por Magar, Rosen-

blum y Samuels (1998) se logra al precio del irrealismo, en la medida en que la posición mediana adquiere tácitamente una fisonomía de dique más material que espacial, al presumir que los candidatos y votantes de izquierda (puestos en relación de simetría) no pueden franquear la región central del espacio. En efecto, éste es un supuesto que teórica o idealmente puede ser verosímil, pero que sin discriminar entre los atributos políticos y hasta biográficos de los candidatos individuales a nivel distrital, redundante en una representación no sólo irrealista, sino que inexacta de las ofertas electorales y de las elecciones de los votantes. El supuesto, presuntamente refrendado en términos históricos, según el cual “un candidato derechista (izquierdista) que intenta adoptar una posición izquierdista (derechista) arriesga con perder” al final del camino el apoyo del electorado de ambos lados del espectro (p. 723), no permite explicar el éxito de candidatos individuales a nivel distrital cuyo discurso y, eventualmente, trayectoria biográfica, los habilita a cruzar el umbral de la medianía espacial sin tener que pagar costos electorales, lo que se verifica en la conquista de un escaño en distritos en donde la obtención de ambas bancas era improbable. Más allá de que se trate de una pista de investigación que requiere ser sometida a verificación empírica, todo indica que la demostración del carácter centrífugo del juego político que es suscitado por el sistema binominal según los autores adolece de la ilusión teórica, al no distinguir entre las representaciones ideales que se desprenden del modelo espacial y sus manifestaciones locales, o si se quiere distritales. Si esta ilusión es posible, ello se debe a que las posiciones adyacentes a la región central son concebidas como naturales, verdaderas esencias que serían profundamente internalizadas tanto por los candidatos como por los votantes de un dilema electoral, o si se quiere como una oferta natural formada por candidatos que encontraría una demanda equivalente hecha de electores.

De lo anterior no se puede inferir un desmentido de la dinámica centrífuga que el juego político adquiere en el marco organizado por el sistema binominal. Simplemente, la deconstrucción de los supuestos sobre los que descansa el trabajo de Magar, Rosenblum y Samuels (1998) pretende poner en evidencia el precio, cargado de irrealismo, que hay que pagar en aras de una demostración espacial. En tal sentido, el análisis de Dow (1998) sobre cuatro elecciones senatoriales chilenas realizadas en 1989, todas ellas regidas por la misma lógica formal del sistema binominal¹⁵, tiene la ventaja de apoyarse en datos perceptivos, fruto de encuestas que recogie-

¹⁵ Con la sola diferencia de que el Senado se renueva por mitades cada cuatro años, en circunscripciones con poblaciones electorales generalmente mayores que los distritos diputacionales.

ron la “opinión” de alrededor de 600 personas en cada circunscripción. Al igual que Magar, Rosenblum y Samuels (1998), Dow ensaya mapas espaciales a escala de cada una de las circunscripciones, interrogando el autoposicionamiento de los encuestados en una escala derecha-izquierda, el que es interpretado de acuerdo con información demográfica. Al respecto, Dow no encuentra asociaciones significativas entre variables demográficas y elecciones de los votantes una vez controlada la localización espacial estimada, lo que le permite al autor hipotetizar acerca del impacto del votante medio sobre las *performances* de los candidatos. Es así como el “análisis espacial empírico” de Dow demuestra que las “fuerzas centrífugas dominan las estrategias de los candidatos” (p. 467). Prueba de ello es que alrededor de la mitad de los candidatos que ganaron un escaño en las cuatro elecciones senatoriales estudiadas por el autor tendieron a localizarse en el “exterior del espacio” (p. 468), lejos del votante medio, lo que significa que los candidatos con más *chances* de alcanzar una banca son aquellos que son capaces de “diferenciarse” del “centro de la distribución de la opinión del votante” (p. 468). ¿Cómo explicarlo? Más que apelando a la imagen causal del imán cuya fuerza de atracción se debilita, Dow interpreta la escasa fuerza centralizadora del votante medio como consecuencia de los *incentivos* que un sistema d’Hondt en distritos binominales proporciona para alejarse de él. De este modo, haciendo gala de una gran elegancia, Dow no encuentra sustento alguno para afirmar que el sistema binominal produce un tipo de juego político centrípeto. El carácter convincente de su demostración proviene del hecho que ésta se sustenta en datos perceptivos, lo que reduce el riesgo de arbitrariedad y el espejismo de la ilusión teórica consistente en localizar a los candidatos y votantes en términos ideales a lo largo de un eje derecha-izquierda. Si bien su demostración es bastante contra-intuitiva respecto de la definición indígena de la competencia política que en aquel entonces predomina en el campo político¹⁶, el principal interés del trabajo de Dow reside en la introducción de una lógica realista de los incentivos. Serán estos incentivos, inscritos en las propiedades del sistema binominal, y no una fuerza de atracción más o menos inmanente del votante medio, los que determinan las estrategias de localización en el espacio político de los candidatos, produciendo así distancias y cercanías relativas respecto de la región central.

¹⁶ Lo que se conoció como la democracia de los “acuerdos”, o de los “consensos”, lo que podría haber augurado un estrechamiento de la distancia ideológica entre las dos coaliciones principales, y la consiguiente convergencia en la región central del espacio político.

Es contra una concepción mecánica de los incentivos que se inscriben en el sistema binominal, la cual conduce a concebir su eficacia en términos “absolutos e inmutables” (Siavelis, 2005a, p. 57), que Siavelis propone una aproximación contextual de los mismos. Por “contexto”, Siavelis entiende las variaciones coyunturales a las que puede estar sujeta una elección legislativa, esto es, el carácter concurrente o no de estos comicios con una elección presidencial, las correlaciones de fuerza entre sub-pactos (en el caso de la Concertación) o partidos (en el caso de la oposición de derecha) y las expectativas de victoria o de derrota presidencial para cada coalición. Así entendida, la dimensión “contextual” de los incentivos que se inscriben en las propiedades del sistema binominal involucran tres aspectos de naturaleza distinta: un aspecto institucional (la concurrencia o no concurrencia de una elección presidencial), la historia electoral de los socios de cada pacto (con el fin de determinar la distancia electoral relativa entre sub-pactos y partidos aliados en función de los resultados legislativos previos) y las percepciones y expectativas de triunfo en una elección presidencial que coincide, precede o que es posterior a la realización de los comicios legislativos. Pero más importante que estos tres aspectos “contextuales” que participan de la dirección de los incentivos, o si se quiere de sus usos por parte de los miembros de una coalición (los que variarán en función del interés que será maximizado, ya sea el de la lista en su conjunto o el de los sub-pactos y partidos individuales), es la eficacia relativa de una política de seguros la que determinará, finalmente, qué tipo de interés será favorecido. En tal sentido, los incentivos “contextuales” que se derivan del sistema binominal son concebidos por Siavelis como una función de las expectativas de triunfo electoral en una elección presidencial, la que podrá ser concurrente o no, puesto que la viabilidad de una política de seguros será proporcional a las anticipaciones de triunfo o de derrota en los comicios por la primera magistratura. Dicho en otras palabras, las tres dimensiones que Siavelis identifica pueden ser concebidas como riesgos o amenazas, los que podrán ser más o menos compensados por una política de seguros cuya eficacia, claro está, varía de una elección a otra.

De lo anterior se desprende una aproximación mucho más realista de los incentivos, en la medida en que, lejos de atribuirle una eficacia intrínseca al sistema binominal cuyos efectos serían de antemano previsibles, éstos recaen finalmente en los usos que los actores hacen del sistema electoral en función de ciertas coordenadas que se inscriben en una determinada situación. Ciertamente, esta estrategia de análisis no quiere decir que lo que los actores hacen con los incentivos del sistema binominal quede sujeto a una suerte de libre albedrío, equivalente a una completa indeterminación del

comportamiento colectivo de las coaliciones, sub-pactos y partidos. Si es posible destacar el carácter realista del enfoque de Siavelis, ello se debe a que la incidencia de los incentivos se ancla en la actividad de cálculo de los actores, de la cual dependerá el modo de construcción de las listas (formadas por duplas simétricamente fuertes o, al revés, al estar asimétricamente constituidas, dependiendo del cálculo que los distintos partidos hacen respecto de sus chances de éxito electoral). En tal sentido, la política de seguros que el autor identifica, al estar hecha de compensaciones mediante nominaciones en posiciones de confianza presidencial (ministerios, subsecretarías y embajadas) en caso de que los beneficiarios hayan realizado contribuciones significativas al éxito de la coalición más que del partido, constituye un dispositivo de coordinación de intereses que, de no existir, desembocaría a la vez en una tendencia a la implosión de las alianzas y en un juego político de naturaleza centrífuga. Es precisamente a esta última conclusión a la que llegan Carey y Siavelis (2005), al destacar que la eficacia de la política de seguros destinada a premiar a los “buenos perdedores” (*good losers*) varía profundamente de una elección a otra, en función de los aspectos institucionales y electorales previamente señalados.

Sin embargo, una vez que los términos de la política de seguros se encuentran asentados en buena lógica realista, éstos tienden a perder de su verosimilitud a partir del momento en que son formalizados. En efecto, las variaciones de la eficacia de la política de seguros sobre la que se anclan los incentivos del sistema binominal son sometidas a un fuerte reduccionismo por parte de Siavelis, al fijar arbitrariamente umbrales de equilibrio o de desequilibrio electoral entre los sub-pactos o partidos que conforman cada lista. Es así como no se entiende ni justifica la formalización del “mapa de incentivos” que Siavelis (2005a, p. 76) elabora, al estar fundada en un umbral del 10% de votos y escaños de diferencia entre aliados para juzgar acerca del carácter fuerte de la lista finalmente formada, un poderío que declina hacia niveles intermedios cuando las diferencias en votos o en escaños son superiores a 10%, y que desemboca en listas débiles cuando este mismo umbral es superado en bancas y en sufragios. Si lo que se busca es proporcionar una explicación de la manera de cómo los incentivos inciden en el carácter más o menos fácil de las negociaciones conducentes a la formación de las listas con el fin de fundamentar el carácter centrífugo del juego político, entonces el umbral del 10% recién señalado parece arbitrario. ¿Por qué situar el umbral en este porcentaje, y no en otro? ¿Es este mismo umbral el que es tomado como base de cálculo por los actores que concurren a negociar las listas electorales? Si los actores negociadores son tácita-

mente asimilados a partidos y sub-pactos, ¿qué tipo de racionalidad prevalece en ellos al momento de negociar? ¿Hasta qué punto las preferencias de los actores negociadores, así como sus intereses, son susceptibles de variar? Si todos los actores poseen la misma información “contextual” al momento de negociar, ¿significa entonces que existe una relación de equivalencia entre la información previamente disponible y los resultados de la negociación? Buena parte de la explicación de los silencios que se asocian a cada una de estas preguntas proviene de un supuesto de racionalidad de los actores que da por sentada su materialización en el orden empírico de las cosas, con lo cual se pierde la dimensión realista de los incentivos del sistema binominal que había sido alcanzada al momento de formalizar el “contexto” histórico e institucional de la negociación de las listas.

El trabajo de formalización del objeto de estudio no necesariamente implica abandonar el realismo de las situaciones políticas con el fin de acceder a explicaciones verosímiles, pero irreales. En tal sentido, como bien lo señala Boudon a partir de una crítica a la teoría de la acción a la que adscriben las sociologías disposicionales, el conocimiento científico no puede ser satisfactorio mientras permanezcan en el objeto de estudio “cajas negras” cuya presencia hace imposible acceder a explicaciones “finales” (Boudon, 1997, p. 226). Una de esas cajas negras, sumamente importante, se refiere a lo que los actores hacen o no hacen con la información disponible, lo que supone dar cuenta de su comportamiento y del tipo de racionalidad que ellos siguen. El trabajo de Carey y Siavelis (2005) se propone precisamente abordar la pregunta del comportamiento de los actores, en este caso en desmedro de la caracterización del contexto de la acción, analizando la “distribución del riesgo” (p. 5) entre actores que concurren a formar una lista de dos candidatos en los distritos binominales chilenos. La política de seguros destinada a premiar a los “buenos perdedores” no opera, entre los partidos de la Concertación, como un “contrato escrito”, sino como “un acuerdo informal sobre el que se basan las mutuas expectativas de los candidatos y de los líderes de la coalición” (p. 7). Como se puede apreciar, por primera vez se hace directamente referencia a los usos individuales del riesgo por parte de dos clases de actores (candidatos y líderes de la coalición), lo que se confirma a través de una metodología intuitiva empleada por Carey y Siavelis consistente en recoger corroboraciones de estos usos a través de “conversaciones con legisladores tanto al interior como al exterior de la Concertación” (p. 7). Si bien estos dos autores se interesan principalmente en la distribución del riesgo entre candidatos y dirigentes de la Concertación, sería interesante comprender en los mismos términos el tratamiento

que los actores de derecha dan a los distritos binominales. En cualquier caso, esta distribución del riesgo es formalizada por los autores de acuerdo con los términos de una política de seguros que, a diferencia del estudio de Siavelis (2005a), se centra exclusivamente en una relación modelizada entre el componente de premiación (un nombramiento en una posición de confianza presidencial) y los requisitos electorales que permiten acceder a él (haber sido candidato a la Cámara de Diputados o al Senado, un ratio de coalición que se obtiene dividiendo el voto de la Concertación por el voto de la lista de derecha, y un ratio de la Concertación, que es el resultado de la división de los votos de la primera mayoría de la lista por los sufragios de su compañero de lista). De este modo, los autores concluyen que existe una probabilidad incremental en ser recompensado a través de una nominación presidencial cuando: se compitió por el Senado; se estuvo cerca de “doblar” a la derecha; y hubo una contribución relativamente equilibrada al voto total de la lista (aunque sobre este último criterio los autores cifran “menos confianza”) (p. 9). No cabe duda que esta estrategia de análisis les otorga mayor centralidad a los usos del riesgo por parte de actores que aceptan el reto de ser candidatos a partir de expectativas de éxito que no necesariamente se materializan en la conquista de un escaño. En tal sentido, se pueden entender mejor aquellas candidaturas sobre las cuales existen dudas razonables acerca de sus probabilidades de éxito electoral, incluso cuando la probabilidad de obtener una nominación presidencial es finalmente defraudada. Es por esta razón que es destacable el mérito del realismo de las decisiones individuales en el trabajo de Carey y Siavelis (2005), del mismo modo que en la contribución de Siavelis (2005a) en un “contexto” institucional y de historia electoral de estas mismas decisiones riesgosas.

Sin embargo, ¿significa esto que las decisiones individuales de presentarse como candidato se originan en una racionalidad (aquí formalizada) que sería asumida como tal por los actores involucrados? Ciertamente no, puesto que es posible hipotetizar que determinados actores toman la decisión de ser candidatos a partir de razones distintas a las que admite el modelo, como por ejemplo de disciplina partidaria, iniciación de una carrera política o simplemente por información imperfecta conducente a errores de cálculo. Es así como se podrían, por ejemplo, entender las candidaturas senatoriales de Germán Correa (PS) y de Camilo Escalona (PS) en 1997, o la de Aníbal Pérez (PPD) el 2005, todas ellas de éxito electoral improbable, las que por añadidura nunca fueron recompensadas por una política de seguros como la evidenciada por Carey y Siavelis. Es cierto que, en dos de ellas, la diferencia en votos fue de 12 y 23 puntos respectivamente en relación al

compañero de lista¹⁷, con lo cual se comprendería que estos dos candidatos no hayan sido compensados al no ser “buenos perdedores”, mientras que en el tercer ejemplo el candidato socialista Germán Correa obtuvo 8 puntos menos que su aliado de coalición Sergio Páez (PDC)¹⁸. En todos los casos, resultaba sumamente improbable que la Concertación duplicara en votos a la oposición de derecha, no obstante lo cual tres duplas fuertes —y asimétricas— se formaron sin que ninguno de los candidatos perdedores fuera recompensado. ¿Cómo explicarlo? Ciertamente no apelando a una interpretación ortodoxa de la política de seguros tal como es concebida por Carey y Siavelis, puesto que una aplicación estricta y políticamente ciega de este dispositivo compensatorio podría satisfacer las necesidades formales de la explicación, pero al precio fuerte de la inverosimilitud. En efecto, a menos de adherir a una lectura mecánica de la política de seguros, o a una concepción ingenua del suicidio electoral, estas tres candidaturas se originan en motivos y racionalidades que no son capturados por la lógica del modelo de Carey y Siavelis. No puede ser un dato anecdótico el constatar que tanto G. Correa como C. Escalona habían sido previamente presidentes del Partido Socialista, un elemento de biografía política que es obviado por el modelo de los autores y que podría participar de la explicación de sus respectivas candidaturas, ya sea apelando a decisiones fundadas en concepciones de lealtad, deber o disciplina partidarias, ya sea solicitando la hipótesis pocas veces investigada de errores de cálculo.

Estos silencios del modelo de Carey y Siavelis probablemente se explican por las restricciones formales de sus incentivos y compensaciones *probables*, y por tanto por una concepción estrecha de la racionalidad de los actores. Por consiguiente, por muy realista que pueda parecer la política de seguros que los autores analizan a partir del caso de la Concertación, este modelo de compensaciones e incentivos obliga a reformular la concepción de la racionalidad individual que se encuentra involucrada. Curiosamente, es nuevamente a Siavelis a quien se le debe reconocer el mérito de dar cuenta de la “lógica oculta” que predomina en el proceso de selección de candidatos de la Concertación, mediante entrevistas sostenidas con los dirigentes encargados de seleccionar a los postulantes y formar las listas en distritos binominales. Ciertamente, Siavelis no se equivoca al señalar que

¹⁷ Andrés Zaldívar (PDC) obtuvo el 27,77% de los votos contra un 15,98% de Camilo Escalona (PS) en la circunscripción senatorial de Santiago Poniente en 1997, mientras que Juan Pablo Letelier (PS) alcanzó el 41,42% de los sufragios contra un 19,45% de Aníbal Pérez (PPD) en la circunscripción senatorial correspondiente a la VIª Región el 2005.

¹⁸ Concretamente, Sergio Páez se impuso con el 28,43% de los votos, secundado por Germán Correa con el 20,22%.

www.cepchile.cl

existe “algún grado de regularidad en la representación partidaria en el Congreso” (Siavelis, 2002b, p. 426), esto es, patrones de decisión a los que se apegan los negociadores de los partidos de la coalición. Sin embargo, en lugar de postular un apego estricto y presumiblemente “consciente” a regularidades que permiten explicar la elección de distritos y la consiguiente representación de los partidos en el Congreso, Siavelis prefiere tomar al pie de la letra el aforismo chileno “en el camino se arregla la carga” (p. 423), una suerte de modo de conocimiento y de aproximación a las negociaciones entre partidos que es mucho menos restrictiva que las concepciones de la racionalidad que predominan entre los teóricos de la elección racional y los partidarios de los modelos formales (como es el caso del propio Siavelis). En tal sentido, el aforismo señalado por Siavelis instala las condiciones de posibilidad de una racionalidad de naturaleza *práctica*, muy distinta de aquella otra racionalidad que interpreta las decisiones y elecciones de los actores en función de la maximización del propio interés, o en el mejor de los casos de su satisfacción¹⁹. De este modo, con el fin de circunscribir las negociaciones y posteriores decisiones de candidaturas de los dirigentes de la Concertación, Siavelis enumera cuatro grandes reglas generales, todas ellas derivadas de una lógica oculta que es rara vez explicitada por los actores, según la cual la totalidad del proceso se ordena en torno a un partido “ancla”, una característica que se le atribuye al principal partido electoral de la coalición. Dicho en otras palabras, los partidos anclas poseen una primera opción para optar por una banca en listas binominales, aun cuando este partido pueda eventualmente ceder “un pequeño número de escaños a los socios menores” (p. 429). Las condiciones de negociación, entonces, son lo suficientemente generales para que los líderes de la Concertación apelen a un tipo de racionalidad que se expresa en elecciones prácticas.

Son infinitas las posibilidades de análisis que ofrece una sociología de la práctica que toma muy en serio el aforismo “en el camino se arregla la carga”. Desafortunadamente, Siavelis no las aprovecha completamente, al concederle más importancia a las reglas generales que él mismo explicita que a los comportamientos de los actores involucrados en el proceso de selección de candidatos. Si bien la decisión de concentrarse en la “lógica oculta” del proceso, cuyos parámetros son cuatro reglas generales, es legítima desde el punto de vista metodológico, no es posible sin embargo no hacer referencia a los usos prácticos de estas mismas reglas. En primer lugar, al

¹⁹ Con lo cual aludimos por una parte a las concepciones de la racionalidad total, o completa, y por la otra a la muy influyente teoría de la racionalidad limitada que se desprende de la inmensa obra de Simon (1984).

realizar entrevistas a dirigentes, Siavelis podría haber incursionado en las controversias para determinar las condiciones que un partido debe reunir para ser definido como partido ancla. Evidentemente, si el nivel de determinación de este atributo es el espacio electoral nacional, no cabrían dudas acerca de la identificación de dicho partido. Pero, ¿es realmente en este nivel que cabe asentar este atributo, y no a nivel distrital? ¿De qué modo puede ser aceptado el uno o el otro nivel de determinación? ¿Apelando únicamente a la objetividad de los resultados electorales previos? ¿Recurriendo a la presión o a la amenaza de no formar parte de la lista de la Concertación? ¿Y qué hay de aquel otro aforismo, político en este caso, según el cual quien dispone de un escaño tiene un mejor a derecho a presentar candidatos? En segundo lugar, no parece obvio identificar el partido ancla mejor rankeado después de reconocer cuál es el primero, ni menos dilucidar las razones de la primacía partidaria a nivel de sub-pactos, como se desprende de las reglas dos y tres de Siavelis (2002b, p. 429). En todos estos casos, y de modo congruente con el aforismo chileno solicitado por el autor, lo que se presenta como objeto de investigación es el universo de usos prácticos de estas cuatro reglas generales, explicitando las racionalidades a las que los dirigentes de la Concertación recurren con el fin de determinar el partido ancla de la Concertación y de sus sub-pactos. Nada prohíbe inferir de estas distintas racionalidades motivos de disputa entre aliados, susceptibles de traducirse en relaciones de fuerza en los espacios formales e informales de negociación. Aun más. En la medida en que Siavelis construye su objeto de estudio en los términos de un proceso que recoge la historia de las selecciones de candidaturas legislativas en los años 1989, 1993 y 1997, resulta posible hipotetizar acerca de la acumulación de conocimiento negociador por parte de los dirigentes de la Concertación, pudiendo eventualmente encontrarse en el origen de teorías electorales de corte práctico. En ese marco, la pregunta de investigación se desplazaría desde el enmarcamiento del proceso de selección de candidaturas por reglas generales, hacia los usos particulares de las mismas, tomando en consideración los aprendizajes previos y su consiguiente impacto en los comportamientos selectivos posteriores, lo que eventualmente se traduciría en teorías internalizadas por los actores con fines prácticos. De este modo, la investigación ganaría en realismo, al hacer de los actores localizados en un momento posterior del tiempo agentes depositarios de experiencias previas, las que se expresarían en estrategias, comportamientos y elecciones orientadas por lo que Bourdieu llamó un sentido práctico del problema (Joignant, 2000) o de la situación.

Puede entonces entenderse que la pregunta referida a los efectos del sistema binominal no se responda fácilmente. No sólo porque los efectos

(centrípetos o centrífugos) no son el resultado mecánico de las propiedades formales del sistema electoral, sino porque éstos están determinados por los incentivos que éste admite y por el hipotético papel que desempeña el votante medio, a condición de concebir a este último más como una construcción que como una esencia, cuya objetividad orientaría las estrategias de los candidatos y las elecciones de los votantes... como si el votante medio fuese un aspecto estable del mundo político, duro como una roca y visible como un semáforo del tránsito electoral. La versión probablemente más extrema de esta concepción objetivista del votante medio se encuentra en Colomer (2004c), cuando este autor hace referencia tanto a un votante como a un “escaño mediano” (p. 155) a propósito de sus capturas sucesivas en la Alemania de la postguerra, al constatar en el caso de Inglaterra que desde 1906 ningún partido ha obtenido una mayoría absoluta de votos populares, lo que sería una prueba del carácter “relativamente extremo” del partido vencedor (p. 129). Aunque de modo menos radical, esta misma concepción objetivista y artefactual del votante medio se encuentra presente en la literatura sobre Chile, presuponiendo que el votante medio es *espacialmente* siempre el mismo, de valor e importancia constante, en completa indiferencia respecto de los usos del espacio político y de los incentivos del binominal por parte de los candidatos. Pero más profundamente, si la mayor parte de la literatura concluye, por distintas razones metodológicas, que el juego político adquiere una dinámica centrífuga, ello se debe no tanto a las bondades de los modelos (espaciales o formales) utilizados, como a los usos de los incentivos que los actores hacen en función de la información, de la experiencia o del conocimiento adquirido a lo largo del tiempo. En tal sentido, la pregunta de investigación que se impone es cómo son empleados estos incentivos, una interrogante que se responde fácilmente cuando la respuesta se encuentra inscrita en los términos de un modelo, y con mayor dificultad cuando ésta se pretende anclar en las racionalidades prácticas de los actores. En ese sentido, el juicio taxativo según el cual “el sistema binominal polariza moderadamente el sistema político” (FLACSO, 2006, p. 25), una suerte de diagnóstico mediano susceptible de satisfacer los intereses políticos de muchos actores, es definitivamente insuficiente, al presuponer una eficacia mecánica de los incentivos institucionales, eludiendo una vez más la pregunta referida a los usos políticos por parte de los dirigentes de coalición.

La discusión sobre los efectos del sistema binominal, necesariamente mediada por la lógica de sus incentivos y de los usos que hacen los actores, ha tendido a desbordar sobre otra pregunta: ¿de qué manera caracterizar el sistema de partidos? ¿Es el mismo sistema de antes del golpe de

Estado de 1973, o es un sistema distinto? Los autores que destacan la emergencia de un juego político centrípeto, suelen inferir de esta observación una fuerte discontinuidad del sistema de partidos, mientras que otros, al relevar una dinámica más bien centrífuga, concluyen lo contrario. En ambos casos, sin embargo, el juicio acerca del cambio o de la continuidad del sistema de partidos se presenta como conclusión secundaria, en la medida en que la unidad de análisis es otra. Ello explica que un juicio referido a las características del sistema de partidos, a su permanencia o discontinuidad, exija que el objeto principal de análisis esté constituido por la trama de relaciones o interacciones regulares entre partidos a través de estrategias de investigación adaptadas a dicho objeto. Son estas estrategias, así como los juicios que éstas hacen posible emitir, las que serán abordadas en la siguiente sección.

III. Los clivajes del sistema de partidos en Chile: entre la estabilidad de las etiquetas y la discontinuidad de las preferencias

No parece equivocado señalar que la controversia más afincada en los estudios políticos sobre Chile se refiere a las características de su sistema de partidos. En efecto, a partir de diversas metodologías y sobre la base de distintas interpretaciones de los clivajes que hacen las veces de cimientos del sistema de partidos, la reflexión sobre las organizaciones partidarias y el sistema que se deriva de las relaciones regulares que éstas sostienen entre sí y con los electores, forma parte de una duradera controversia chilena. Para algunos autores, la observación del sistema de partidos en Chile permite sostener la tesis de continuidad de sus organizaciones, interrelaciones y de las preferencias electorales que lo sustentan, mientras que para otros el resultado de la observación permite asentar un juicio de discontinuidad. ¿Cómo dirimir la controversia? Sin duda, tomando en consideración cada una de las demostraciones, a condición de estar de acuerdo con lo que se entiende por “clivajes” y “sistema de partidos”.

Como es bien sabido, un sistema de partidos surge y se consolida en función de ciertos clivajes que una sociedad nacional produce, entendiendo por “clivajes” (*cleavages*) fisuras o fallas de naturaleza estructural en torno a las cuales emergen fuerzas políticas que representan intereses originados por estos clivajes. Son estos clivajes, por consiguiente, los que explican la formación de los partidos, cuyas luchas a la vez recuerdan su propia génesis y configuran patrones regulares de competencia que se objetivan en los denominados sistemas de partidos. Así entendidos, los partidos políticos y

los sistemas que ellos conforman no son el fruto de decisiones fundacionales tomadas en el más completo libre albedrío, sino que son el resultado de transformaciones complejas de la sociedad, las que engendran condiciones sociales de posibilidad para el surgimiento de fuerzas políticas organizadas. Es en el trabajo, clásico e influyente, de Lipset y Rokkan (1967) en donde se encuentran los fundamentos para comprender la formación de los sistemas de partidos. Trabajando a escala de Europa occidental, estos dos autores muestran que los partidos políticos europeos, así como los sistemas que ellos conforman, surgen a continuación de la irrupción de conflictos sociales que ningún actor particular originó, al ser el resultado de transformaciones de la propia sociedad, con lo cual la pregunta de los orígenes de los partidos admite respuestas más sociales que políticas. En efecto, los autores constatan que los sistemas de partidos modernos son el resultado de procesos sociales de “congelamiento”, en cuyo perímetro se configuran “alineamientos corrientes de los votantes” (p. 3), dos aspectos de un mismo problema que se explican a la luz de la aparición de clivajes tales como la fisura secular / anti-secular, trabajadores / capitalistas o de una brecha social entre el espacio urbano y rural. En tal sentido, el análisis de un sistema de partidos requiere centrarse en los clivajes que lo originan, incluso admitiendo la posibilidad de coexistencia de varios clivajes (y por tanto, de varios partidos), lo que obliga al investigador a dotarse de los medios para “saber cuándo un tipo de clivaje sobresaldrá más que otro” (p. 6), con el fin de evidenciar “una jerarquía de las bases de clivaje en cada sistema” (p. 6). Ciertamente, Lipset y Rokkan no ignoran que la importancia y centralidad relativa de los clivajes difieren de un país a otro, del mismo modo que los sistemas de partidos, pero en ningún caso pierden de vista la génesis social de ambos. Es por esta razón que el enfoque de Lipset y Rokkan puede ser caracterizado como sociológico, al hacer prevalecer las condiciones sociales de emergencia de los sistemas de partidos en desmedro de eventuales condiciones políticas, de lo cual es prueba categórica la afirmación de que “en la mayoría de los casos hace poco sentido tratar a los sistemas electorales como variables independientes y a los sistemas de partidos como variables dependientes” (p. 20).

Si bien la teoría de los clivajes de Lipset y Rokkan admite dudas sobre la arquitectura polar de los sistemas de partidos que los clivajes producen, es sobre ella que buena parte de la literatura referida al sistema de partidos chileno se sustenta. Es así como una parte de la literatura concluye, a partir de una lectura ortodoxa del trabajo de Lipset y Rokkan, que el sistema de partidos se encuentra fundamentalmente regido por una lógica de continuidad, desde la permanencia de las etiquetas partidarias hasta la

reproducción de sus respectivos electorados. Tal es el caso de Scully y Valenzuela (1993), y posteriormente de la influyente contribución de Valenzuela (1995), quienes infieren un “alto grado de continuidad” del sistema de partidos en Chile a partir de una notable permanencia de las orientaciones del electorado, mediante “correlaciones observadas entre los resultados electorales” a nivel de comunas “de 1988 y 1989, y los de 1969, 1970 y 1973” (Scully y Valenzuela, 1993, p. 198; para un análisis que extiende el estudio a nivel comunal hasta 1992, cf. Valenzuela, 1995). Si bien esta conclusión es alcanzada a través de una astucia metodológica, productora de resultados artefactuales, la cual consiste en hacer como si las coaliciones de partidos existentes en 1969, 1970 y 1973 fuesen aun electoralmente pertinentes en la década del 90, Scully y Valenzuela no cuestionan la naturaleza de los clivajes que originan tanto a los partidos políticos chilenos como al sistema que éstos conforman. Aun más. Al detectar, por la vía de la astucia metodológica, alineamientos electorales que sustentan las mismas correlaciones de fuerza en momentos distintos del tiempo (los famosos tres tercios electorales), los autores no vacilan en concluir en la persistencia tanto del sistema de partidos como de las preferencias electorales que lo sustentan.

El trabajo de Dow (1998) viene a refrendar este juicio de centralidad de las preferencias electorales, al encontrar evidencia específica, a través de una estrategia de análisis completamente distinta, sobre la permanencia del universo político constituido por el Partido Comunista y el Partido Socialista. Acudiendo a datos perceptivos, Dow sostiene que “los posicionamientos comunista y socialista” permiten afirmar que “los cambios en políticas y tácticas no son necesariamente reflejados en las percepciones políticas de las masas” al inicio de los periodos transicionales, poniendo así de manifiesto el “que los votantes perciben importantes continuidades con el universo político pre-autoritario” (Dow, 1998, p. 462). No obstante referirse únicamente a la permanencia de los “posicionamientos” comunista y socialista, Dow muestra de modo muy sugerente un aspecto inercial de estos dos electorados, esto es, conjuntos de votantes que no experimentan evoluciones congruentes con las transformaciones doctrinarias de los partidos, lo que no les impide sufragar por estos dos partidos, percibiendo continuidades fundamentales entre el presente democrático y el pasado pre-autoritario. El argumento de Dow es interesante, ya que aun constando cambios programáticos o ideológicos eventualmente muy profundos de los partidos, no se pueden inferir transformaciones equivalentes en los electorados de los partidos, quedando así en evidencia algo parecido a un desfase entre la oferta de los partidos y las preferencias de los electores, en el sentido en que el primer aspecto es la consecuencia de mutaciones propias de las

fuerzas políticas, y el segundo el resultado de continuidades que se expresan en una orientación del voto que hace caso omiso de los cambios que afectan a la oferta política. Dow sugiere que este desfase se produce al inicio de los periodos transicionales, un supuesto que es cronológicamente congruente con la definición temporal de su objeto de estudio, esto es, cuatro elecciones senatoriales realizadas en 1989. ¿Significa esto que las preferencias del electorado comunista y socialista se adecuarán a los “cambios en las políticas y tácticas” del PC y del PS en momentos posteriores del tiempo? Es imposible responder esta pregunta en el marco del modelo espacial propuesto por Dow, al no trabajar sobre series de elecciones. Sin embargo, esto no le impide concluir, en los límites temporales del objeto estudiado, en una importante continuidad de quienes votan por estos dos partidos en relación con el periodo inmediatamente previo al golpe de Estado de 1973, basando su aserción en datos perceptivos recogidos a través de encuestas. Pese a todo, Dow instala una interesante pista de investigación para dar cuenta de la continuidad del sistema de partidos, asentando su juicio en la permanencia de las percepciones del electorado independientemente de las transformaciones de los partidos individuales. Esta pista podría ser explorada a partir de una hipótesis sociológica de Bourdieu, quien pudo explicar situaciones sociales de desfase apelando a la metáfora de Don Quijote, cuya lucha en contra de molinos de viento es la expresión de una continuidad esencial observable en las percepciones del mundo social y en los comportamientos que éstas admiten, en circunstancias que el mundo bélico así aludido había dejado de existir (Bourdieu, 1979). La clave de este verdadero enigma, que Bourdieu ilustra a través del ejemplo de los conflictos generacionales entre padres e hijos, reside en la permanencia de las experiencias y de los aprendizajes previos por parte de grupos sociales enteros, aun cuando las situaciones que hicieron posibles estas experiencias y aprendizajes hayan profundamente variado. Esta dimensión *inercial* de los sistemas de creencias de los individuos y grupos, sean estos generaciones, clases sociales o electorados, que Bourdieu denomina “efecto de hystéresis”, es mucho más usual y difundida que lo que el sentido común permite aceptar, y podría encontrarse en el origen de estrategias de análisis político y electoral más exigentes para dirimir la pregunta acerca de las supuestas continuidades o de presuntos cambios de los sistemas de partidos.

Desafortunadamente, la agenda de investigación sobre el sistema de partidos chileno sigue apegada a la teoría de los clivajes de Lipset y Rokkan, así como a un trabajo de medición destinado a detectar correlaciones con el fin de fundamentar juicios de continuidad o de discontinuidad. Al respecto, tras la duradera influencia ejercida por Scully y Valenzuela

(1993), y especialmente por este último (1995), se aprecia un paulatino predominio de investigaciones que concluyen en una profunda transformación del sistema de partidos, no sólo debido al surgimiento de nuevos patrones de alianzas, sino sobre todo a causa de la emergencia de clivajes de nuevo tipo.

Es a Tironi y Agüero (1999) a quienes se les debe reconocer el mérito de haber reformulado la manera de analizar el sistema de partidos en Chile. Los autores comienzan por reconocer que el sistema de partidos chileno se originó en torno a “dos fisuras generativas”, cada una de ellas constituidas por “polaridades”: la primera, “en torno a la polaridad Estado v/s Iglesia”, y la segunda bajo el influjo de “la polaridad trabajadores v/s empresarios” (p. 153). La argumentación de Tironi y Agüero no apunta a invalidar la histórica incidencia de estos dos clivajes, sino a rebatir la tesis de Scully y Valenzuela según la cual el sistema de partidos chileno estaría dominado por una lógica de continuidad entre el periodo previo al golpe de Estado de 1973 y lo que se observa desde 1989 en adelante. Esto significa que, aun cuando las dos fisuras generativas puedan haber efectivamente existido en el pasado, no es posible sostener su “vigencia rectora” en la década del noventa. Por consiguiente, lo que Tironi y Agüero constatan es una fuerte “discontinuidad” del “paisaje político chileno” (p. 155), lo que exige una demostración no sólo del debilitamiento de los dos clivajes históricos, sino del surgimiento de nuevos clivajes. Es así como estos dos autores constatan una organización completamente distinta del sistema de partidos, al haber dado paso por una parte a “un sistema bipolar” que carece de centro y “cuya dinámica tiende a ser centrípeta” (p. 155), y por la otra a “un pluralismo des-polarizado o moderado” que permite la aparición de nuevos patrones de coalición, lo que se traduce en la formación de dos nuevas alianzas políticas que compiten “por los votos del centro” (p. 155). Según los autores, esta nueva organización del sistema de partidos se traduciría en una declinación de las “lealtades partidarias originales” (p. 158) y su sustitución por “una nueva fidelidad a las coaliciones” (p. 159).

Si bien el supuesto de los autores según el cual el “electorado de la Concertación” tiende a “elegir candidatos al interior de la coalición, con una relativa prescindencia del partido al que ellos están afiliados” (p. 158) dista mucho de corroborarse en la realidad, lo esencial de la argumentación gira en torno a la emergencia de nuevos clivajes. Más precisamente, Tironi y Agüero afirman que esta reorganización del sistema de partidos se oficializa con el plebiscito de 1988, un evento eleccionario que “marcó el fin del anterior paisaje político de los ‘tres tercios’” (p. 155), al engendrar una nueva fisonomía que explicaría a la vez la conformación de dos grandes

coaliciones y la orientación del comportamiento electoral de los votantes. De este modo, lo esencial de la argumentación de los autores reside en la emergencia de un nuevo clivaje, cuyo origen es más político que social, dotado de la capacidad de subordinar, y tal vez de desplazar el predominio de las dos grandes fisuras que dieron origen al sistema de partidos en Chile.

Como se puede constatar, existe una evidente diferencia en el uso de la teoría de los clivajes de Lipset y Rokkan por parte de estos dos autores. En efecto, mientras Lipset y Rokkan privilegian la génesis social de los clivajes sin desconocer completamente la posibilidad de surgimiento de fisuras como consecuencia de procesos o eventos políticos, Tironi y Agüero invierten la lógica genética de los clivajes, al formular la hipótesis de una reorganización del sistema de partidos en función de clivajes de naturaleza esencialmente política. Sin embargo, ¿son realmente comparables los clivajes que se originan en el marco de las dos grandes revoluciones analizadas por Lipset y Rokkan, esto es la “Revolución Nacional” que acompaña la construcción del Estado y su separación de la esfera espiritual, y la “Revolución Industrial” que da a luz a clases sociales enteras, y en ambos casos a líneas divisorias entre partidos políticos en pugna (Lipset y Rokkan, 1967, p. 34), con aquellas otras fisuras cuya génesis es más bien política, como por ejemplo el conflicto entre democracia y dictadura y su traducción electoral en un evento plebiscitario entre alternativas irreconciliables (el SÍ y el NO en el plebiscito de 1988), la que posteriormente se reproduciría en elecciones generales (entre una coalición de derecha y la Concertación)? Suponiendo el carácter bien fundado de este clivaje, ¿en qué reside su eficacia? ¿En la magia polarizadora de sus efectos con ocasión de un evento electoral tan extraordinario como el plebiscito? ¿En los aprendizajes políticos que los dirigentes partidarios y los electores hicieron a lo largo de 17 años de dictadura militar? ¿En las lealtades entre élites que la misma condición opositora pudo engendrar? Más profundamente, ¿qué puede haber de común entre clivajes de origen social cuya esperanza de vida política se mide en décadas, y fisuras eventualmente destinadas a desaparecer una vez que la dicotomía entre democracia y dictadura deja de hacer sentido a medida que la democracia chilena se consolida? Si bien los autores no ignoran que el clivaje entre el SÍ y el NO no es el único principio organizador del sistema de partidos, puesto que ellos mismos señalan la existencia de otras nuevas fisuras “como la que contrapone protección del medioambiente / crecimiento económico” (Tironi y Agüero, 1999, p. 162), ¿de qué manera este último clivaje se imbrica con el primero? No cabe duda de que el conflicto democracia / dictadura se erige como “alineamiento dominante” (p. 162), subordinando a los antiguos clivajes que dieron origen al sistema de partidos en

Chile, pero ¿de qué modo? ¿En qué se traduce este clivaje dominante respecto de las fisuras originarias? ¿En el predominio de los *issues* derivados del clivaje democracia / dictadura tanto en la oferta electoral como en el discurso de las coaliciones, absorbiendo las cuestiones valóricas y socio-económicas? ¿En la completa sustitución de las causas por las cuales se lucha o se compete, lo que vendría a significar una total transformación del sistema de partidos? ¿Cómo se adecúan las identidades partidarias y las culturas políticas de los segmentos más politizados del electorado a esta nueva configuración? Ninguna de estas preguntas recibe respuestas satisfactorias por parte de Tironi y Agüero, quienes se contentan con sugerir —a partir de la constatación del surgimiento de nuevas alianzas, de un estrechamiento de la distancia ideológica entre los partidos y la aparición de lealtades transversales al interior de las élites de la Concertación— que los electores orientan cada vez más sus votaciones hacia las dos grandes coaliciones. Pudiendo ser eventualmente cierto que los electores se orientan cada vez más en relación a las coaliciones existentes, los autores hacen caso omiso de una de las tantas lecciones de método de Durkheim, esto es que “ilustrar una idea no es demostrarla”.

Torcal y Mainwaring (2003) se proponen precisamente demostrar el persistente impacto de clivajes de naturaleza política con el fin de asentar el juicio de discontinuidad del sistema de partidos chileno. Para tal efecto, los autores inician su demostración reinterpretando la teoría de los clivajes de Lipset y Rokkan. Haciendo gala de un gran conocimiento de la literatura sobre sistemas de partidos, Torcal y Mainwaring observan con razón que la interpretación dominante de los clivajes y de sus efectos se ha basado en juicios más sociológicos que políticos, en el sentido en que los clivajes que se encuentran en el origen de los sistemas de partidos en Europa son el fruto de transformaciones de las propias sociedades del viejo continente. Estos clivajes sociales, una vez “congelados” (para retomar los términos de Lipset y Rokkan), engendran respuestas políticas en la forma de partidos y sistemas de partidos, con lo cual estos últimos tienden a ser concebidos por la interpretación sociológica dominante como aspectos “secundarios” (Torcal y Mainwaring, 2003, p. 56), o si se quiere como epifenómenos.

Al igual que Tironi y Agüero, Torcal y Mainwaring proponen invertir la lógica generativa de los clivajes, hipotetizando que la propia acción política (lo que estos autores llaman la “agencia política” (p. 56)) “puede (re) crear identidades socio-políticas, polarizar o difundir conflictos sociales potenciales”, e incluso “alterar la naturaleza de los conflictos sociales a través de políticas adoptadas por el gobierno” (p. 56). Hay allí, qué duda cabe, un verdadero *coup de force* teórico, el que es sometido a verificación empírica

sobre la base de cuatro encuestas, tres de las cuales fueron realizadas a mediados de la década del noventa, y la última pocos meses antes del quiebre democrático de 1973 en el Gran Santiago. Independientemente de las diferencias de diseño muestral que se aprecian entre las encuestas del Centro de Estudios Públicos (probabilísticas) y del Latinobarómetro (una hibridación entre diseños probabilísticos y de cuotas) —lo que vuelve particularmente delicada la comparación de los datos obtenidos, una dificultad que es ignorada por los autores—, Torcal y Mainwaring testean distintas variables sociales y políticas a partir de la técnica de los *odds ratios*, con el fin de verificar o invalidar la hipótesis de primacía de la “agencia política” (aquí constituida como variable) respecto de variables sociales. Transformando en variable dependiente a “la competencia entre pares de los cinco partidos electoralmente más importantes en el Chile contemporáneo” (p. 59), esto es, dicotomizando las preferencias electorales respecto de parejas de partidos tales como PDC v/s PS, los autores detectan un “impacto modesto” de la clase social sobre las preferencias de coalición a partir de 1989 (p. 63). Así, “la votación de clase antes de 1973 no era tan intensa en Chile como algunos autores lo habían indicado” (p. 69), una afirmación interesante que tiende a desmentir un arraigado sentido común en Chile respecto de la relación —tal vez más políticamente constituida que empíricamente verificada— entre clases sociales y partidos. No muy distinta es la eficacia de la religión, una variable que a nivel del Gran Santiago “era un predictor altamente significativo de la preferencia de coalición en los 60” (Torcal y Mainwaring, 2003, p. 65), lo que deja de ser cierto en los años 90. Sólo la residencia, dicotomizada entre el espacio urbano y rural, se presenta como variable moderadamente significativa, sin que ello permita asentar de modo definitivo un juicio de causalidad a favor de variables sociales. Por consiguiente, los autores no dudan en concluir que las identidades políticas y las preferencias partidarias “no son determinadas o predichas por las localizaciones sociológicas de los actores” (p. 84).

Si bien el escaso significado estadístico de estas dos variables sociales vuelve verosímil la hipótesis de predominio de las variables políticas en la configuración de las preferencias electorales sobre las que se sustenta el sistema de partidos, los autores también testean la incidencia de estas variables, así como su valor predictivo. Para tal propósito, Torcal y Mainwaring evalúan seis variables políticas independientes, una de las cuales permite poderosamente discriminar entre los partidarios de las dos principales coaliciones en la década del noventa. Esta variable tan discriminadora se refiere a la pregunta de encuesta, regularmente formulada por el Latinobarómetro, acerca de la preferencia del tipo de régimen político. Es así

como esta variable es “el mejor predictor de la identificación ideológica de los votantes después de controlar la clase, la edad y el género en el apoyo a un régimen democrático, seguido por percepciones de distribución del ingreso y la religiosidad” (Torcal y Mainwaring, 2003, p. 77). No parece discutible la importancia de esta variable eminentemente política, no sólo por razones de técnica estadística, sino sobre todo por las conclusiones más generales que Torcal y Mainwaring sacan respecto del predominio de las variables políticas en desmedro de otras variables sociales.

A decir verdad, más que de predominio, de lo que cabe hablar es de *autonomía* de las variables políticas para explicar el modo y el tipo de configuración del sistema de partidos chileno. La distinción no es baladí, ni menos el fruto de una coquetería del lenguaje. En efecto, la demostración de Torcal y Mainwaring no sólo pasa por el uso diestro de la técnica de los *odds ratios*, sino que se basa en el crucial supuesto de “autonomía del elemento político” de un clivaje, lo que se traduce en “la capacidad de los actores políticos de forjar, a través de su discurso y la fabricación de políticas, identidades políticas y preferencias partidarias” (p. 84). Puesto en estos términos, se trata de un supuesto adaptado a las necesidades de la demostración de los autores, susceptible de avalar teóricamente los resultados arrojados por el uso de técnicas estadísticas. Ello implica, por consiguiente, esgrimir buenas razones teóricas para asentar racionalmente el carácter bien fundado del supuesto. Ahora bien, lo interesante del enfoque de Torcal y Mainwaring es que no eluden el trabajo de especificación de un supuesto cuyas implicancias son considerables para el análisis. He allí en donde reside la importancia de la concepción de la causalidad que esgrimen los autores, mucho mayor que los resultados estadísticos alcanzados, quienes señalan que “las variables sociológicas y demográficas se encuentran en un nivel diferente de causación respecto de las variables políticas” (p. 70). Más precisamente, los autores presumen que las variables sociales se encuentran “más distantes” de la variable dependiente (la competencia entre los cinco principales partidos chilenos a partir de parejas dicotomizadas) que las variables políticas, lo que significa que “las variables políticas actitudinales” están más próximas de la variable dependiente “en la cadena de causación” (p. 70). Convengamos que es esta concepción de la causalidad la que justifica la reinterpretación (política) de la teoría de los clivajes (sociales) de Lipset y Rokkan, y le confiere un mayor alcance a los resultados obtenidos por Torcal y Mainwaring. Pero suponiendo que esta interpretación de los clivajes fuese teóricamente admisible, ¿cuáles son sus implicancias para interpretar resultados empíricos? En primer lugar, afirmar que “la política es responsable de la creación, transformación, profundización o di-

fusión de conflictos sociales y económicos específicos” (Torcal y Mainwaring, 2003, p. 59), equivale a dar por empíricamente asentado el supuesto de una homogénea exposición de la población a los discursos políticos, las plataformas electorales, los programas partidarios y las tomas de posición de sus dirigentes. Aun más. El supuesto de una mayor causalidad de las variables políticas, fundado en la premisa teórica de una mayor cercanía respecto de las preferencias electorales, elude el análisis de lo que estos electores hacen con lo que el lenguaje estadístico llama “variables sociales”, o mejor dicho se economiza el esfuerzo de reflexionar sobre los usos y retraducciones políticas de la clase social, de la religión o del lugar de residencia. Más profundamente, la estrategia de análisis de Torcal y Mainwaring adolece de un vicio de origen, anti-sociológico si se quiere, cuya consecuencia es vaciar el espacio político de todo componente o dimensión social, presumiendo que las preferencias de los electores se engendran causalmente desde racionalidades políticas subsumidas por una variable independiente estadísticamente discriminante (preferir un régimen democrático o un régimen autoritario). En tal sentido, la demostración del predominio de las variables políticas para dar cuenta del surgimiento de clivajes sobre los que se instituye un sistema de partidos, se paga al precio fuerte del irrealismo social, al desconocer que la política, más allá de su especificidad como práctica que se ejerce en un espacio diferenciado, “es un conjunto de actividades especializadas a la vez que una dimensión no siempre explícita de las relaciones sociales” (Lagroye, 1994, p. 10) y, peor aún, al olvidar que la política es también “producción social” (Lagroye, 2003, p. 4).

En cierto sentido, el trabajo de Jones y Mainwaring (2003) proporciona evidencia a favor del enfoque de Torcal y Mainwaring. En efecto, los dos primeros autores, al interesarse en los niveles de nacionalización de los sistemas de partidos y al concluir en un alto nivel de nacionalización del sistema de partidos en Chile²⁰, permiten presumir que en los sistemas que exhiben un elevado “score de nacionalización” predominan variables e *issues* estructurantes en desmedro de variables sociales. La propuesta de Jones y Mainwaring es sumamente interesante para la discusión acerca de la permanencia o la discontinuidad del sistema de partidos en Chile puesto que, sin interesarse en la pregunta de la génesis de los clivajes, el alto nivel

²⁰ Una tarea que es abordada a partir del análisis de 15 países latinoamericanos, mediante la construcción de coeficientes invertidos de Gini, en donde un alto nivel de nacionalización (como en Chile) significa que los partidos que recogen el apoyo de más del 5% del electorado obtienen “porciones iguales de votación a través de todas las unidades sub-nacionales” (Jones y Mainwaring, 2003, p. 142).

de nacionalización que ellos detectan en un nivel agregado de los resultados electorales, al distribuirse relativamente bien a lo largo del territorio, podría constituir evidencia adicional a favor de la eficacia de *issues* políticamente homogeneizadores de la oferta y de las preferencias electorales. Sin embargo, Jones y Mainwaring descartan de plano esta posibilidad, al señalar que “la nacionalización de los partidos” es “analíticamente distinta” de la pregunta de “si los votantes están respondiendo a temas nacionales” (p. 144). Por consiguiente, la contribución de Jones y Mainwaring aporta información abundante acerca del nivel de nacionalización del sistema de partidos en Chile, pero no respecto de su modo de configuración, ni menos sobre la génesis (política o social) de sus clivajes. Así, toda una discusión se hace posible a partir de este estudio, puesto que el elevado nivel de nacionalización que los autores ponen en evidencia se fundamenta en una verdadera operación quirúrgica sobre los partidos que compiten en elecciones, al hacer como si las coaliciones fuesen organizaciones partidarias, lo que plantea la pregunta de la unidad de análisis de la política y de las elecciones en Chile.

Concluamos esta sección con una pregunta de fondo. ¿Hasta qué punto, y en qué medida, la noción de “sistema de partidos” es útil para el análisis científico? Más allá de las referencias obligadas a los clásicos estudios de Duverger (1976) y de Sartori (1980), ¿por qué apearse a la noción de “sistema de partidos”, y no solicitar otras categorías, como por ejemplo la de “campo político”²¹? La pregunta se torna tanto más pertinente cuanto mayores son las dudas referidas a lo que se gana y se pierde en comprensión con la noción de “sistema de partidos”. Si de “sistema” cabe hablar, entonces el objeto de investigación que debiese predominar estaría dado por las relaciones e interacciones entre partidos, cuya regularidad es lo que hace posible la existencia de un sistema. El problema es que la literatura especializada se interesa más en tal o cual aspecto de un “sistema” de partidos (orientaciones agregadas del voto no desglosadas por variables, tipos de clivajes que originan partidos políticos individuales o coaliciones de partidos, representaciones [espaciales o formales] del electorado sobre las que se asientan localizaciones [espaciales o formales] de partidos, candidatos o coaliciones que son retraducidas como ofertas, etc.), que en los patrones de interacción entre partidos. Más allá de las frecuentes referencias a las distancias ideológicas relativas que separan a los partidos, y al tipo de competencia (centrípeta o centrífuga) que éstos producen, pocas veces es constituida como objeto de estudio la noción de “sistema”. Pudiendo ser cierto que el electorado de tal o cual partido o coalición orienta

²¹ Para una sociología del campo político, cf. Bourdieu (1981) y Gaxie (2003).

su conducta en relación a tal o cual *issue* o conjunto de *issues*, o que tal o cual clivaje engendra determinados tipos de partidos o alianzas de partidos, ello no significa que se esté trabajando sobre la noción de “sistema de partidos”. En tal sentido, tal vez resulte más útil y fecundo para el análisis científico interesarse en los espacios de competencia y en sus actores (lo que la sociología de Bourdieu entendió por “campos”, y no por “arenas” como a veces se piensa, entendiendo por estas últimas enclaves específicos de contienda política, sean estos parlamentos o Congresos, gobiernos e incluso partidos), evidenciando lo que se encuentra en juego en ellos, los recursos con los cuales compiten los agentes, las estrategias implementadas por los contendores y el trabajo de construcción de los *issues* que es emprendido por parte de quienes pugnan por conquistar posiciones de dominación, pero también por aquellos otros agentes que comentan el juego político, poniéndolo en forma y dotándolo de sentido (analistas, periodistas, especialistas de encuestas, cientistas políticos, sociólogos, economistas, historiadores, etc.). Si bien una estrategia de este tipo supone desechar la noción de “sistema”, ésta tiene a su favor el abogar y hacer suyas las bondades del pensamiento relacional que se desprende de la sociología weberiana, interpretando tal o cual oferta electoral (o más precisamente, de “bienes políticos”) *en relación con* la de otros competidores, interesándose en el modo de construcción de lo que se encuentra en juego tomando en serio el hecho de que su génesis reside en la competencia entre múltiples agentes, y dando cuenta de lo que cada posición adoptada sobre intereses supuestos de los electores es, también, una toma de posición respecto y en contra de otras posiciones y tomas de posición. Curiosamente, aquello que es omitido por los estudios electorales y sobre el “sistema de partidos” en Chile, esto es, los patrones de relación e interacción entre fuerzas políticas, se transforma en objeto principal de investigación de una sociología política que se toma en serio todo lo que se juega en las confrontaciones, alianzas y colusiones que son tan propias del campo político.

IV. ¿Qué es lo que se debe analizar?: partidos, coaliciones y la pregunta de la unidad de análisis

Uno de los aspectos más controversiales de la literatura sobre partidos políticos en Chile se refiere a la manera de cómo medir su número. En primera aproximación, el trabajo de contabilización de partidos no debiese ser particularmente problemático a partir de 1989 puesto que, incluso admitiendo la pertinencia analítica de la observación de Montes, Mainwaring y

Ortega (2000) acerca de una fuerte rotación de las etiquetas partidarias desde 1932 en adelante, el volumen de organizaciones políticas se reduce drásticamente una vez que se inicia la transición a la democracia: en tal sentido, el solo hecho de que la Concertación pase de 17 partidos nominales a cuatro fuerzas reales a los pocos años es prueba fehaciente de ello. Como es bien sabido, es el propio Sartori quien ya había señalado la dificultad de contabilizar a los partidos con el fin de caracterizar a los sistemas que éstos conforman, al postular la necesidad de transformar en objeto de adición a “los partidos que importan”, para lo cual proponía “normas para contar” (Sartori, 1980). Sin embargo, es en Laakso y Taagepera (1979) en quienes recae el mérito de haber explicitado metodológicamente estas normas, mediante una fórmula tan célebre como influyente destinada a determinar el “número efectivo de partidos”, distinguiendo entre partidos electorales (cuyo número resulta de una serie de operaciones realizadas sobre los votos populares obtenidos) y partidos parlamentarios (cuyo volumen se determina en función de los escaños alcanzados). No puede entonces sorprender que en el origen de la controversia en Chile se encuentren dos usos irreconciliables del índice de Laakso y Taagepera, explicable por la elección de dos unidades distintas de análisis: por una parte coaliciones, y por la otra partidos políticos individuales.

La elección de cualquiera de estas dos unidades de análisis dista mucho de ser inocua, puesto que ésta arrojará números efectivos de partidos sumamente distintos y, más importante aun, permitirá emitir juicios diferentes acerca de los niveles de fraccionamiento de los sistemas de partidos. Al respecto, Altman (2004) plantea acertadamente los términos de la dificultad respecto de las elecciones chilenas, al señalar que “el actual sistema electoral imperante en Chile *limita al investigador* por la sencilla razón de que los resultados electorales medidos al nivel de partidos pueden estar confundiéndonos en cuanto a las lealtades partidarias de los electores” (p. 59, el subrayado es nuestro). En efecto, al optar por los partidos políticos individuales que compiten por votos populares y escaños, es posible que tras la decisión de voto por tal o cual candidato que es portador de una sigla partidaria, predomine una adhesión del elector por una coalición, una hipótesis que puede eventualmente ser opacada por la afiliación partidaria del candidato. Pero la dificultad que se le plantea al investigador también se refiere a la incidencia del sistema binominal. La idéntica magnitud distrital ($M=2$) que se observa para todas las elecciones de diputados y senadores en Chile obliga, en el caso de la Concertación, a complejas negociaciones entre sus cuatro partidos, de lo cual resulta una oferta de candidatos que no les permite a todos los socios de la coalición competir en todo el

territorio. Se entiende, entonces, que la determinación del número efectivo de partidos sea particularmente compleja para el investigador, en la medida en que este número no se obtiene como consecuencia de una oferta de candidatos afiliados a partidos distribuidos de modo regular a lo largo y ancho de los distritos diputacionales y de las circunscripciones senatoriales. Esto es lo que explica que numerosos investigadores opten por constituir como unidad de análisis y de adición a las coaliciones más que a los partidos, argumentando que cualquier otra decisión no permite emprender un trabajo de conteo que tome en consideración la totalidad del territorio electoral.

Es así como Cabezas y Navia (2005), intentando medir el número de partidos y de candidatos, optan por realizar esta operación “a nivel de distrito” y no a nivel nacional, fundamentando esta decisión en los riesgos de medir el número “absoluto” de candidatos y partidos, en el marco de un sistema electoral que no admite la distribución equitativa de los partidos políticos individuales a lo largo del territorio en elecciones legislativas. En apoyo de esta elección metodológica, los autores establecen la diferencia entre dos distritos hipotéticos con 6 candidatos cada uno, en donde en uno dos candidatos “concentran el 80% de la votación”, mientras que en el otro cada uno de los seis candidatos “obtiene una votación cercana al 15%” (p. 39). Cabezas y Navia sostienen que el tipo de competencia que estos dos distritos hipotéticos engendran es muy distinto, razón por la cual consideran que el distrito en donde dos candidatos monopolizan el 80% de los sufragios “debiera ser considerado como con un menor número de candidatos” (p. 39), lo cual, siendo matemáticamente evidente, no explica ni justifica el umbral del 80%. En tal sentido, cabría mejor fundamentar el umbral pasado el cual se puede apreciar una disminución significativa del número de candidatos. No obstante, Cabezas y Navia infieren de estas dos hipótesis de competencia distrital la necesidad de transformar a cada uno de los distritos diputacionales en el territorio desde el cual se establecen los valores promedios de las candidaturas, lo que equivale “a una forma efectiva de medir las diferencias entre partidos y coaliciones” en completa independencia de su militancia partidaria (p. 40). La consecuencia de esta decisión de método es que lo que el investigador contabiliza son candidaturas individuales avaladas por coaliciones y no por partidos, lo que permite obtener bajos números promedios de candidaturas a lo largo de cuatro elecciones a la cámara baja. Aun más. Al concebir a las dos principales coaliciones como partidos, los autores infieren de la interacción entre una de las propiedades formales del sistema electoral (la magnitud distrital), la composición de las dos coaliciones principales (en el caso de la Concertación, cuatro partidos)

y la oferta de candidatos por coalición de acuerdo con las expectativas de éxito en la conquista de escaños, una “tendencia creciente” a que “cada partido” (entendiendo como tal una coalición) “tenga como máximo un candidato por distrito”, un escenario que, de producirse, lograría que “los valores del NEC [Número Efectivo de Candidatos] y NEP [Número Efectivo de Partidos]” sean “idénticos” (p. 44). Si bien no parece discutible esta “tendencia creciente”, lo que sí resulta controversial es la constitución de las coaliciones como unidad privilegiada de análisis, puesto que se presume que éstas actúan como si fuesen un solo partido. Hay allí una decisión metodológica cuyas implicancias trascienden con creces la lógica del método.

En primer lugar, resulta ser muy irrealista concebir a las coaliciones como si fuesen partidos, aun cuando la determinación de su número efectivo pueda producir una apariencia de verosimilitud. En efecto, nada permite sostener que la orientación del voto de los electores esté entera o mayoritariamente anclada en una oferta coalicional de candidatos, en el entendido de que en la gran mayoría de los distritos y circunscripciones lo que se observa es una fuerte competencia entre partidos de una misma coalición por la obtención del único escaño por el cual es razonable competir. Pero en segundo lugar, no es posible desconocer la importancia de los partidos políticos individuales tanto en la conformación de las listas como en las interpretaciones posteriores de los resultados, en la medida en que en el origen de estos dos momentos de la elección se encuentran siempre presentes los intereses particulares de los partidos, de los cuales no se puede presumir que se subordinan a los intereses colectivos de la coalición. Por consiguiente, la decisión metodológica de constituir en unidad de análisis a la coalición, presuponiendo que ésta es un partido, produce al final de cuentas una simplificación excesiva de la explicación, al reducir artificialmente el número de candidatos y de partidos, y al inferir patrones de competencia que se ajustan a la minimización del volumen de actores que es ejercida por el investigador. Es así como Cabezas y Navia obtienen un número efectivo de candidatos de 3,94 para el periodo 1989-2001, un valor promedio que oscila entre un máximo de 4,20 (en 1989) y un mínimo de 3,73 (en 2001). En cuanto al número efectivo de partidos, el promedio para este mismo periodo es de 3,84, con variaciones que van desde un 3,95 (en 1989) hasta un 3,71 (en 2001) (p. 41). En ambos casos, el número efectivo se obtiene a nivel distrital y sobre la base de los votos populares. Distinto es el caso cuando el número efectivo de partidos se obtiene en función de los escaños. Independientemente de que el análisis se realice a nivel distrital o nacional, el número efectivo de partidos se reduce dramáticamente. Es así como los

autores de *La Política Importa* (Payne, Zovatto, Carrillo y Allamand, 2003, p. 129) contabilizan 2,04 (en 1989), 2,00 (en 1993) y 2,07 (en 1997) partidos efectivos, cifras que se fundamentan en la decisión metodológica de constituir a la coalición en unidad de análisis, siendo ésta asimilada a un partido. Así, no obstante la legitimidad de las razones metodológicas que justifican esta decisión, las consecuencias que se derivan de ella son considerables. En efecto, si ya resultaba problemático contentarse con un modesto 3,84 partidos efectivos (como se desprende del trabajo de Cabezas y Navia), esto resulta aun más cierto con la contribución de Payne, Zovatto, Carrillo y Allamand (2003), quienes eliminan definitivamente a los partidos políticos individuales, proporcionando una (falsa) representación bi-partidaria, presuntamente ajustada a los efectos (mecánicos) del sistema binominal y, peor aun, a los supuestos y voliciones esgrimidos por sus promotores. En tal sentido, el artificio de concebir coaliciones como si fuesen partidos, pudiendo eventualmente justificarse en razones metodológicas, es productor de una representación reduccionista del sistema de partidos chileno, haciendo coincidir las voluntades ideales de la ingeniería electoral con una expresión empírica que apenas disimula su función de ratificación del triunfo de la razón ingenieril. Sin duda, Altman (2005) no se equivoca al señalar que “la simultaneidad de las elecciones ejecutivas y legislativas tiene un efecto reductor del número de partidos” (pp. 3-4), como bien lo muestra por lo demás la propia contribución de Cabezas y Navia (2005), al señalar que “mientras más candidatos se presenten a la reelección, menor es el valor del NEP y NEC”, aun cuando los autores tienen la precaución de identificar la dirección de una tendencia sin que el número de casos sobre el que ellos trabajan arroje resultados estadísticamente significativos (p. 45). Pese a todo, las implicancias de la unidad de análisis escogida siguen siendo las mismas, tanto desde el punto de vista de la representación simplificada del juego electoral que éstas hacen posible como en lo que se refiere a los juicios generales sobre el sistema de partidos. Al respecto, si Jones y Mainwaring (2003) pueden afirmar que “la Concertación y la Alianza poseen altos niveles de nacionalización” (p. 157), ello se debe a que los resultados electorales son endosados a las coaliciones más que a los partidos, una operación que les permite representar a las fuerzas políticas en la forma de partidos cuyo arraigo electoral se distribuye de modo regular a lo largo de los distritos diputacionales... al precio fuerte de volver equivalentes lo que es propio de una coalición y lo que es inherente a partidos políticos individuales.

Lo anterior explica que muchos autores se hayan propuesto rebatir la pertinencia de una decisión presuntamente metodológica, al ser productora

de representaciones del juego electoral que violentan la realidad de sus actores. En tal sentido, la severa crítica de Siavelis (1997) se sustenta en una posición de principio, según la cual “los partidos más que las listas son las unidades fundamentales de análisis para comprender la composición del sistema de partidos chileno” (p. 654). Sin desconocer la existencia de fuertes “incentivos para formar pactos electorales bajo el sistema binominal” (independientemente de la pregunta acerca de la naturaleza —supuesta, mecánica o empírica— de estos incentivos), Siavelis afirma que “es un error simplemente tratar a las actuales coaliciones existentes como si fuesen partidos” (p. 655). ¿Cómo demostrar esta afirmación? Solicitando, a diferencia de tantos otros autores, mediciones del tamaño de los partidos a partir de las que es posible determinar su número, con lo cual Siavelis logra justificar la unidad partidaria de análisis. De este modo, Siavelis pone en evidencia la figura estadística de los “partidos de simple relevancia”, entendiendo como tales a aquellas organizaciones que “poseen al menos un representante en la Cámara de Diputados y que fueron nacionalmente votados al menos con un 5%” (p. 660). Al proceder de esta manera, el autor determina una gran continuidad entre el periodo pre-autoritario y los primeros años de la transición a la democracia en Chile, mostrando que “el número de partidos que lograban más del 5% de los votos y que obtenían representación” en la Cámara de Diputados en las elecciones de 1989 y 1993 es “más o menos el mismo” que antes del golpe de Estado de 1973 (p. 660). Incluso empleando el índice de Laakso y Taagepera, Siavelis destaca un número de partidos cercano “al promedio histórico” (p. 661)²², un resultado que contradice tanto las cifras de Cabezas y Navia (2005) como los promedios de Payne, Zovatto, Carrillo y Allamand (2003), lo que se explica por la decisión de constituir en unidad de análisis a los partidos individuales y no a las coaliciones. Ciertamente, las diferencias numéricas que se desprenden de estos tres trabajos no sólo no son menores, sino que admiten interpretaciones distintas del sistema de partidos en Chile en la década del noventa. En primer lugar, Siavelis rebate el efecto reductor del número de partidos que comúnmente se le atribuye al sistema binominal. Pero sobre todo, la representación del sistema de partidos que se desprende de la demostración de Siavelis contradice fuertemente la imagen que proporcionan por una parte la contribución de Cabezas y Navia (2005) y, por la otra, el estudio de los autores de *La Política Importa* (2003). Mientras que para Siavelis el tipo de fragmentación del sistema de partidos chileno es fundamentalmente el mismo entre perio-

²² Es así como entre 1925 y 1973, “el número efectivo de partidos electorales ascendió a casi siete”, mientras que entre 1989 y 2001, este mismo número “ha oscilado entre 7,8 y 6,8” (Siavelis, 2005b, p. 13).

dos muy distantes en el tiempo desde un punto de vista numérico, esto deja de ser cierto para los otros autores, quienes destacan su desfragmentación. Si bien Siavelis reconoce la emergencia de nuevos patrones de alianzas tendientes a configurar un juego de tipo bi-coalicional, eso no le impide observar que el sistema binominal “ha contribuido a la existencia de pequeños partidos” (Siavelis, 1997, p. 663), no sólo porque éstos logran alcanzar votaciones levemente superiores al 5% y conquistar algunos escaños, sino porque su existencia ha sido el fruto de la adaptación a la lógica del sistema electoral “mediante la negociación” con partidos de mayor envergadura (p. 663). Esta última apreciación es relevante, puesto que incorpora una dimensión más cualitativa y realista de las relaciones entre partidos de desigual tamaño que forman parte de una misma coalición, la que es completamente obviada, a continuación de su “metodológica” eliminación, por los autores que consideran a las coaliciones como partidos.

El enfoque de Siavelis (1997), así como el número de partidos al que llega y el juicio de continuidad del sistema de partidos que este autor emite, es consistente con sus contribuciones posteriores, especialmente con aquellas en las que analiza el modo de construcción de las listas de candidatos afiliados a partidos de distinto tamaño. En tal sentido, las negociaciones que se encuentran en el origen de las listas binominales de candidatos se realizan entre partidos individuales más que al interior de una coalición cuyo valor y relevancia serían mayores, tomando en consideración sus respectivos tamaños relativos con el fin de identificar los “partidos ancla” tanto a nivel de lista como de sub-pacto con el fin de comprender la “lógica oculta” de la selección de candidatos (Siavelis, 2002b).

A decir verdad, la posibilidad de esta controversia entre distintos números efectivos de partidos ya había sido intuida por Laakso y Taagepera (1979), cuando estos autores señalaban que las tabulaciones de los datos electorales podían dar pie a agrupamientos de pequeños partidos en una categoría única (como por ejemplo la categoría “Otra” o “Diversa”), siendo eventualmente legítimo tratarlos “como si fuesen un simple partido” (p. 13). Así, los autores que tratan a las coaliciones como si fuesen partidos podrían encontrar un aval en Laakso y Taagepera. Sin embargo, a menudo se olvida que Laakso y Taagepera tuvieron la precaución de señalar los riesgos involucrados por una decisión de método como la que aquí nos ocupa, como por ejemplo desembocar en “una sub-estimación de la fragmentación” (p. 13), o al revés cuando el investigador se propone incluir en su análisis a un número muy amplio de partidos, lo que podría llevar a “una sobre-estimación de la fragmentación” (p. 13). Lo que realmente importa destacar de la elogiada vigilancia metodológica de Laakso y Taagepera es la idea de que

cualquier tipo de decisión o estrategia de análisis conlleva riesgos que cabe explicitar, de los que son una clara ilustración tanto los usos de las categorías “Otra” o “Diversa” como la conversión de la coalición en partido.

No parece posible dirimir definitivamente esta controversia, salvo si se acepta que los costos para el conocimiento no se distribuyen de igual modo entre la decisión de constituir a la coalición como unidad de análisis bajo el supuesto de que ésta actúa y es medida como si fuera un partido, y la elección metodológica de privilegiar al partido como objeto de estudio en desmedro de las coaliciones. Si bien el juicio acerca del multipartidismo en Chile se aviene mejor con las investigaciones que privilegian al partido como unidad de análisis, éste se sitúa en un plano netamente a-temporal, al dar lugar a evaluaciones del tipo de relaciones que se desprenden de tal o cual número efectivo de partidos. Pero esta misma decisión de método no permite dar cuenta de las lógicas de variación del número de partidos a lo largo del tiempo. En tal sentido, es importante sacar todas las consecuencias de la propuesta de Colomer (2004c), según la cual el número de partidos requiere de parte del investigador entender que éste es el fruto de historias largas, lo que significa que más allá de los efectos (supuestos) producidos por la introducción de un sistema electoral, “los sistemas multipartidistas son un hecho anterior y no sólo subsiguiente a la adopción de reglas de asamblea con representación proporcional o reglas presidenciales con segunda vuelta” (p. 114). Puede entonces entenderse que el afán de determinar el número efectivo de partidos y de identificar variaciones entre dos o más elecciones, sea portador de un sesgo histórico, al desconocer que la existencia de los partidos, y por tanto de su número, se explica en gran medida por la historia, la que no es reducible a la mera cronología entre eventos eleccionarios.

V. Explicando el voto de los chilenos: entre el lenguaje de las variables y la racionalidad de los agentes

Si bien la explicación del comportamiento electoral en Chile se encuentra lateralmente abordada por los estudios que hemos discutido hasta ahora, desde la función ordenadora de la oferta de los candidatos y de las preferencias de los electores ejercida por el votante medio, hasta la incidencia de los clivajes sobre la orientación de los votantes, resulta pertinente detenerse en aquellas investigaciones que se interesan explícita y principalmente en la conducta electoral de los chilenos.

Es sin duda en Navia en quien recae el mérito de haber proporcionado la más completa representación bruta del comportamiento electoral de

los chilenos, por una parte en lo que concierne las tasas de participación, abstencionismo y de votación nula y blanca (Navia, 2004; asimismo, Navia y Joignant, 2000), y por la otra en lo que atañe a sus variaciones en función de aspectos institucionales tales como el tamaño de los distritos (Cantillano y Navia, 2005). Es así como el electorado chileno ha experimentado un notorio congelamiento de su volumen entre 1988 y el 2001, pasando de una excepcional tasa de inscripción en los registros electorales con ocasión del plebiscito de 1988 (superior al 90% de la población en edad de votar) a un 76,9% en el contexto de las elecciones legislativas del 2001. Pero más allá del congelamiento del volumen del electorado inscrito en los registros electorales, Navia destaca su envejecimiento, puesto que según sus estimaciones las personas nacidas “después de 1970 representan hoy entre un 74,2% y 80,4% de los no inscritos” (Navia, 2004, p. 96). Más precisamente, la envergadura del envejecimiento del padrón electoral se traduce en el hecho de que “si en 1988 un tercio de los inscritos era menor de 30 años, el 2001 sólo lo era el 13%” (p. 88). Desde el punto de vista de la representación efectiva en la Cámara de Diputados entre 1989 y el 2005²³, se aprecia un sostenido declive a lo largo de 16 años, puesto que si en 1989 esta tasa ascendía a un 74,5%, el 2005 desciende a un 53,3%. La explicación de este declive reside en el regular aumento del número de personas en edad de votar que no se inscribe en los registros electorales, lo cual, sumado a los electores que estando inscritos votan por fuerzas que no obtienen escaños, votan en blanco o anulan su sufragio, hace que el 46,7% de los adultos carezca de representación en la cámara baja. Junto a esto, se aprecia un “constante aumento del abstencionismo”, el que pasa de “389.891 en el año 1989 (5,3% de los inscritos) a poco más de 1,1 millón en el año 2005 (13,4% de los inscritos)” (FLACSO, 2006, p. 28). Naturalmente, no es posible explicar el aumento de este tipo de comportamiento, como tampoco los regulares niveles de votación nula y blanca que se observan en Chile, puesto que, como bien lo señala Navia (2004), resulta “incorrecto” catalogar a los votos nulos y blancos como un “voto de protesta” (p. 93).

Una de las variables que participa de la explicación de la declinación del número de votantes reside, presumiblemente, en “fenómenos particulares a determinados distritos” (Cantillano y Navia, 2005, p. 16) que cabría analizar más detenidamente, en la medida en que los autores detectan una “divergencia en la razón entre inscritos y población” que hace que ésta no varíe “igualmente en todos los distritos” (p. 15). Lo que se desliza en esta

²³ Entendiendo por “representación efectiva” el “porcentaje de votantes en edad de votar que efectivamente expresó su preferencia por una tendencia que finalmente obtuvo una representación en la Cámara”: FLACSO, 2006, p. 8.

observación es la posibilidad de que variables institucionales (tal vez asociadas a los tamaños sumamente irregulares de los distritos) estén incidiendo en las tasas variables de inscripción en los registros electorales: en efecto, “en un buen número de distritos hubo menos inscritos el 2002 que en 1988” (Cantillano y Navia, 2005, p. 15). Idealmente, esta pista debería fomentar estrategias de análisis orientadas a poner en evidencia aspectos locales (como por ejemplo estrategias políticas de inscripciones más o menos masivas en determinados distritos, cuya consecuencia podría ser la disminución del electorado inscrito en otros distritos; tipos de ofertas distritales de candidatos; incidencia de candidatos incumbentes susceptibles de producir elecciones semi o no competitivas en ciertos distritos, etc.), pero en su ausencia, lo que predomina son análisis de nivel agregado que testean la incidencia de variables institucionales en relación con otras variables. Es a esa tarea que se abocan Fornos, Power y Garand (2004), en un trabajo que pretende dilucidar los niveles de participación electoral en 18 países latinoamericanos entre 1980 y el 2000 (uno de los cuales es Chile). Si bien el enfoque comparado de estos autores se sitúa en las antípodas de estrategias de análisis cuyo objeto de estudio está formado por comparaciones entre diferentes aspectos de distritos de un mismo país a lo largo de varias elecciones, éste ofrece sin embargo algunas enseñanzas, especialmente porque “las unidades de análisis son elecciones individuales más que promedios de países”, lo que significa que “cada una de las variables independientes es medida en un momento dado del tiempo” (p. 916). Entendiendo que la variable dependiente es, por una parte, la participación electoral en elecciones legislativas (en aquellos países, como Chile, dotados de sistemas bicamerales, la participación se calcula a nivel de cámara baja) y, por la otra, la participación en elecciones presidenciales, Fornos, Power y Garand testean un modelo institucional de explicación y un modelo socioeconómico, cada uno de los cuales se compone de un cierto número de variables. De modo sugerente, los autores encuentran evidencia estadística a favor del modelo institucional, el que se comporta “moderadamente bien”, contrastando con el muy débil rendimiento del modelo socioeconómico (p. 924). Es así como estos autores concluyen, no sin antes expresar su sorpresa, que “las elecciones latinoamericanas provocan mayor participación a medida que se mueven hacia distritos uninominales y lejos de una representación proporcional nacional” (p. 925), lo que permite hacer de Chile un país en donde la baja magnitud distrital de las elecciones legislativas explica de modo más consistente la participación electoral, en desmedro de las variables socioeconómicas. Este resultado podría, sin embargo, ocultar la incidencia de otras variables institucionales (como por ejemplo la forma

presidencial del régimen político en América Latina), puesto que Milner detecta, a partir de datos suizos de un régimen parlamentario, que un sistema proporcional “parece atraer cerca de 5% más de ciudadanos a las urnas” (Milner, 2004, p. 129), lo que debiese suscitar interpretaciones más prudentes respecto de la incidencia de una variable institucional como la magnitud distrital.

Convengamos que el trabajo de Fornos, Power y Garand (2004) proporciona evidencia agregada y comparada acerca de la incidencia de variables institucionales sobre el nivel de participación electoral. Pero no se puede concluir que se trate de evidencia definitiva y concluyente, en la medida en que el lenguaje de las variables que estos autores asumen permite comprender la participación electoral chilena en relación con otros países del continente, pero no en función de variables que admitan comparaciones entre distritos locales. Aun más. La incidencia de este “modelo institucional” nada nos dice acerca de los efectos de estas variables sobre los distritos, ni menos acerca de los usos que los electores hacen de estas variables.

Esta misma dificultad se observa en la literatura que intenta explicar ya no el nivel de participación electoral en Chile, sino la orientación del voto de quienes están inscritos en los registros electorales en función de variables socio-económicas. Es así como Torcal y Mainwaring (2003) detectan a partir de la técnica de los *odds ratios* “un efecto discernible, pero modesto” de la variable clase social sobre la preferencia de coalición en la década del noventa, concluyendo que el clivaje de clase no sólo cambió en Chile, sino que “probablemente se debilitó” entre 1973 y 1995 (p. 74). Dow (1998) llega a la misma conclusión a partir de encuestas administradas por él mismo en cuatro de las elecciones senatoriales que tuvieron lugar en 1989, estimando que “ni la clase social ni el género” se encuentran asociados a la elección de tal o cual partido por parte del votante (p. 465). En el caso de Torcal y Mainwaring, la interpretación del efecto modesto de la variable clase se inscribe —como vimos en la sección precedente— en una concepción particular de la causación, a continuación del empleo de datos de encuestas que no siempre son comparables, según la cual la eficacia de las variables sobre el comportamiento electoral se funda en una lógica (presunta) de proximidad relativa de las variables sociales y políticas respecto de las elecciones partidarias que los votantes hacen, mientras que Dow (1998) llega a una conclusión similar usando datos perceptivos generados por encuestas deliberadamente diseñadas para dar cuenta de los principios de orientación del voto en cuatro elecciones senatoriales que tuvieron lugar en un mismo año. No obstante las diferencias metodológicas considerables que separan a estos autores, lo que importa relevar es la similitud de los resultados a los cuales

llegan. A partir de un estudio más específico, basado en datos electorales, Navia confirma la inexistencia “de una relación relevante entre los niveles socioeconómicos de las comunas” y el voto por el candidato de centro-izquierda R. Lagos y por el aspirante de derecha J. Lavín en las elecciones presidenciales de 1999 (Navia, 2003, p. 276). Sin embargo, una vez más nos enfrentamos a la pregunta de cómo esta relación —no significativa a nivel agregado— entre variables socioeconómicas y preferencias partidarias, de coalición o de candidatos se expresa en niveles más desagregados, por ejemplo a nivel de comunas y, sobre todo, en un plano individual. En tal sentido, esta brecha de niveles de análisis puede sesgar la mirada del investigador acerca de la presencia de factores de origen socioeconómico, los que podrían perfectamente aflorar a nivel individual (por ejemplo a través de entrevistas en profundidad o de *focus groups*: al respecto, cf. Joignant, no publicado), y al mismo tiempo ser ocultadas por preguntas de encuesta que son administradas a centenares de personas o por votaciones generadas por decenas de miles de electores. Sin duda, se trata de una brecha que no es soluble en el estado actual del conocimiento, pero de la cual debiese desprenderse una actitud de vigilancia interpretativa de los resultados sobre los que trabaja el investigador.

Sin embargo, existe una variable en torno a la cual la literatura concuerda acerca de su incidencia sobre la participación electoral y la orientación del voto: el género. Es probablemente Lewis (2004) quien ha proporcionado la descripción más exhaustiva de los efectos de la variable género en el plano electoral. Si bien resulta algo grandilocuente afirmar que su estudio es, “al menos para un país, el examen más completo hasta la fecha de las diferencias de género en las urnas” (p. 720), no se puede desconocer sin embargo que su contribución aborda varios aspectos de la relación entre género y política, desde las diferencias de género en lo que a tasas de inscripción en los registros electorales se refiere hasta las brechas observables entre hombres y mujeres en la dirección del voto, pasando por la identificación de variaciones en materia de abstencionismo y de votaciones nulas y blancas. Después de mostrar la velocidad histórica de la inscripción femenina en los registros electorales una vez que las mujeres acceden a la condición de ciudadanas electoras²⁴, hasta que éstas llegan a constituir en 1988 la mayoría del electorado (51,6%), Lewis describe correctamente las

²⁴ Para una síntesis histórica del acceso a la ciudadanía electoral de las mujeres a contar de 1934, cf. Valenzuela (1998). Para una historia más amplia de la universalización del sufragio en Chile a partir de la ley del 12 de noviembre de 1874, en cuyo perímetro se observan expresiones incipientes de politización de las mujeres en el último cuarto del siglo XIX, cf. Joignant (2001) y Joignant (2002).

características de su comportamiento electoral. Si bien el enfoque de Lewis es, en regla general, de naturaleza descriptiva al no basarse en variables diseñadas para producir explicaciones, los datos que este autor proporciona son elocuentes. En primer lugar, el autor señala sin lugar a equívocos que las mujeres, una vez inscritas, “son menos proclives que los hombres a abstenerse de votar”²⁵ (p. 735), incluso cuando éstas no se inscribían en las proporciones de hoy. En segundo lugar, a diferencia de los hombres, las mujeres tienden menos a anular el voto o a votar en blanco (p. 735).

Sin embargo, lo más interesante del trabajo de Lewis es su descripción de la orientación conservadora del voto femenino. Si bien se trata de un aspecto que ya había sido puesto en evidencia no sólo por los historiadores, los sociólogos y los científicos políticos, sino también por los comentaristas de las elecciones en Chile desde hace mucho tiempo, especialmente por periodistas y analistas con ocasión de la elección presidencial de 1970²⁶, las diferencias de género siguieron expresándose en las elecciones chilenas desde 1989, aunque con menos espectacularidad. Recordemos que en el plebiscito de 1988, la opción NO triunfó tanto en hombres como en mujeres. Pero al mismo tiempo, si el 58,4% de la votación masculina optó por el NO, sólo el 51,1% de las mujeres expresaron esta misma preferencia. No puede entonces sorprender que en las elecciones presidenciales de 1989 y de 1993, ambas ganadas por el candidato de la Concertación, el mismo patrón de votación sea observable: en ambas elecciones, así como en la de 1999 en donde el candidato de derecha se impuso ante el aspirante de la Concertación R. Lagos entre las mujeres, “el candidato de centro-izquierda obtuvo menos apoyo de las mujeres que de los hombres” (Lewis, 2004, p. 727). De modo sugerente, Lewis observa, después de contabilizar el número de candidaturas femeninas a la Cámara de Diputados entre 1989 y el 2001, que, “en promedio”, las mujeres “apoyaron a mujeres más que lo que lo hicieron los hombres” (p. 741). Más profundamente, de acuerdo con los datos electorales empleados por Lewis, este autor desecha la hipótesis de

²⁵ A modo de ejemplo, la tasa de participación femenina en el plebiscito de 1988 fue de 97,3%, frente al 96,5% de los hombres (Lewis, 2004, p. 726).

²⁶ Una elección que fue ganada por el candidato socialista Salvador Allende, quien obtuvo la primera mayoría relativa con poco más del 36% de los sufragios frente a sus contendores de entonces, el candidato de derecha Jorge Alessandri y el aspirante del PDC Radomiro Tomic. Ahora bien, en esta misma elección Allende fue ampliamente derrotado por Alessandri entre las mujeres (al obtener este último alrededor de 7 puntos más de apoyo femenino que masculino), del mismo modo que por Tomic, quien también alcanzó una mayor adhesión entre las mujeres respecto de los hombres. Evidentemente, si Allende pudo ganar esta elección, ello se debe a que se impuso abrumadoramente entre los hombres (quienes además formaban la gran mayoría del electorado), con lo cual evidenciaba una verdadera brecha de género en la orientación del voto.

una solidaridad de género al afirmar que “las mujeres no votarán por otra mujer simplemente sobre la base del sexo” (p. 742), puesto que detrás del sexo femenino de estas candidaturas subyacen afiliaciones partidarias que tienden a reorientar la dirección del voto de las electoras. En efecto, del total de candidaturas femeninas (que el autor denomina “oportunidades”) en las que *las* aspirantes obtuvieron una mayor cantidad de votos de mujeres que de hombres, “38 de las 85 eran para candidatas mujeres de centro-derecha” (p. 741). Este último dato es relevante, puesto que instala la hipótesis de una orientación conservadora de las mujeres que se incrementa con el género. Naturalmente, no es posible testear esta hipótesis a partir de datos electorales, en la medida en que éstos, al no estar sistemáticamente correlacionados con la variable de género, reproducen las condiciones descriptivas de los resultados electorales con los cuales trabaja Lewis.

El trabajo de Altman (2004) aporta evidencia complementaria respecto de la orientación del voto femenino. Es así como, a partir de más de 6.500 observaciones realizadas a nivel de comunas con el fin de determinar el número de votos femeninos que recibe cada candidato en cada localidad restando ese volumen al porcentaje de mujeres que se encuentran allí inscritas, Altman concluye que “la mujer en Chile tiene estadísticamente hablando una inclinación más de derecha que el hombre” (p. 62). Aun más. Proce- diendo a partir de regresiones multi-variadas, e incluyendo una variable dummy que dicotomiza el sexo del candidato, Altman pone en evidencia “una suerte de solidaridad de género” (p. 62), con lo cual contradice la conclusión a la que llega Lewis. La ventaja del enfoque de Altman reside en su dimensión explicativa, al optar por regresiones multi-variadas sin contentarse con la descripción que suelen admitir los datos electorales cuando éstos no son estadísticamente correlacionados con variables explícitamente constituidas como tales. Sin embargo, el problema planteado por Lewis según el cual detrás de la simetría sexual entre candidatas y electoras se encuentran involucradas etiquetas partidarias que no se distribuyen al azar de las preferencias femeninas, no es completamente resuelto por Altman, quien señala que “si bien la mujer tiene una leve inclinación para emitir un voto de derecha, simultáneamente este voto tiende a favorecer a sus pares de género” (p. 76). Todo indica que, así planteado, el problema no admite una fácil solución, ni menos de carácter decisivo, puesto que lo que se encuentra en juego son concepciones estadísticas de la causalidad. Dicho de otro modo, al constatar que las mujeres votan en proporciones mayores (Lewis) o con mayor regularidad estadística (Altman) por candidaturas conservadoras, no es posible afirmar que el género desempeñe un papel principal o secundario cuando estos mismos candidatos conservadores están

afiliados a partidos de derecha. En tales condiciones, ¿qué lugar concederle a la variable género? La afirmación de Altman según la cual existiría una suerte de retroalimentación entre la adscripción conservadora de las candidaturas y el voto femenino que opta con mayor frecuencia por estas candidaturas permite presumir, en el mejor de los casos, que el sexo femenino de las candidaturas conservadoras produce un efecto algo parecido al de la consolidación de las preferencias electorales femeninas. De ser así, esto quiere decir entonces que existiría una suerte de pre-determinación de la orientación del voto femenino por el tipo de afiliación partidaria de las candidaturas, lo que se transformaría en determinación cuando estos mismos candidatos conservadores son mujeres. Pero en el peor de los casos, la conclusión de Altman podría ser portadora de una concepción circular de la causalidad, en donde la causa (pongamos por caso la afiliación partidaria de los candidatos conservadores) se transforma en efecto cuando el sexo femenino de estas mismas candidaturas se erige como variable explicativa de la orientación femenina del voto (en cuyo caso, la dimensión de género de los aspirantes deviene en causa principal o relativa, dependiendo de la importancia que el investigador asigna a la etiqueta partidaria que es reivindicada por las candidaturas —femeninas y masculinas— conservadoras).

Pero, ¿hasta qué punto la afiliación partidaria de los candidatos constituye un supuesto realista de información para los electores y las electoras, susceptible de transformarse en principio de decisión de voto, cuando al mismo tiempo sabemos que las etiquetas partidarias son fuertemente invisibilizadas durante las campañas electorales? Más precisamente, ¿sabemos realmente algo acerca de los usos que los electores hacen de la etiqueta partidaria en coyunturas eleccionarias? Definitivamente no, lo que hace del uso de la etiqueta partidaria por parte del electorado un supuesto que no se verifica necesariamente en la realidad. Es más: aun cuando este supuesto se verificase en el comportamiento electoral, es realista pensar que no todos los electores hacen el mismo uso, algunos eventualmente concediéndole importancia, otros desechándolo como información pertinente, y otros tantos simplemente desconociendo (algo que es muy distinto de la ignorancia racional) el o los partidos que se encuentran detrás de tal o cual candidatura, especialmente parlamentaria y municipal.

Estas preguntas no necesariamente pueden recibir respuestas desde el lenguaje de las variables. Lo que permanece entonces son descripciones elocuentes e interpretaciones razonables de lo que la variable “género” puede decirnos acerca de la orientación del voto del electorado en general, y del voto femenino en particular. De allí entonces el interés de detenerse en aquellas investigaciones que presumen que los electores emiten sus prefe-

rencias de modo racional, en la medida en que la hipótesis de racionalidad postulada supone que “la coherencia de las elecciones que son guiadas por la razón, es en cualquier caso requerida a partir del momento en que las acciones humanas son tomadas como objeto de estudio, aceptando tanto la hipótesis de una libertad de elección como un principio causalista de explicación” (Gérard-Varet y Passeron, 1995, p. 11). Si bien esta hipótesis es postulada en numerosos estudios, su presencia es a menudo meramente retórica, como si su enunciación fuese el precio a pagar para acceder a la legitimidad científica. Tal es el caso de Navia (2004), quien se propone estudiar la participación electoral en Chile “como una función basada en costos y beneficios que hacen que ciudadanos racionales decidan si votar o abstenerse” (p. 82), en circunstancias que este supuesto no es nunca abordado en una investigación que es por lo demás sumamente interesante. No muy distinto es el caso de Montes, Mainwaring y Ortega (2000), quienes, trabajando sobre la idea de “fuerza y debilidad” de un partido (p. 797), intentan evaluar la capacidad de atracción partidaria de “votantes leales que se identifican con el partido en un periodo extendido” de tiempo” (p. 797), explicando una serie de condiciones, dos de las cuales presuponen un comportamiento racional de los electores: en primer lugar, presuponiendo que “los incentivos para la votación estratégica son fuertes cuando la magnitud distrital es de uno” y en donde existen “reglas de pluralidad”, lo que significa que este tipo de votación se torna menos plausible a medida que se avanza hacia magnitudes distritales superiores (p. 797); y en segundo lugar, hipotetizando que el sufragio le debe permitir al votante cruzar su voto por varias posiciones (p. 798). En ambos trabajos, lo que se aprecia es una hipótesis de racionalidad que nunca es testeada como tal, sino que su existencia es supuesta a partir de los resultados a los que llegan los autores por otras vías: en el caso de Navia (2004), para superar el carácter meramente descriptivo de los datos electorales que él proporciona acerca de la evolución de la participación electoral observada en Chile a partir de 1990, especialmente en materia de inscripción en los registros electorales sobre la población en edad de votar (PEV); en el caso de Montes, Mainwaring y Ortega (2000), con el fin de caracterizar el sistema de partidos en Chile.

Puede entonces entenderse que en la discusión sobre los efectos del sistema binominal chileno esté también presente la hipótesis de racionalidad, con el fin de volver verosímil tanto las estrategias de los candidatos como (sobre todo) el comportamiento de los votantes. En este último caso, el supuesto de racionalidad desempeña la función de orientar, y ajustar, el comportamiento de los electores a las propiedades formales del sistema binominal de acuerdo con una lógica de incentivos desde la cual se entien-

de tanto la oferta de candidatos vinculados a partidos o coaliciones, como las orientaciones de voto resultantes. De este modo, resulta perfectamente congruente con la lógica formal del sistema binominal afirmar que sea “muy poco probable que un votante racional continúe favoreciendo a un partido o candidato que no tenga oportunidades realistas de ganar” (Payne, Zovatto, Carrillo y Allamand, 2003, p. 92). Esta apreciación, pudiendo ser cierta desde el punto de vista de los incentivos formales a los que se enfrentan los electores, resulta ser definitivamente inverosímil, a la vez que irrealista, desde la perspectiva empírica de los comportamientos electorales, puesto que un supuesto de conducta de esta naturaleza no permite comprender ni las preferencias electorales emitidas por candidatos de una misma lista que poseen probabilidades de éxito electoral cercanas a cero (especialmente en los distritos en donde la distribución histórica de los votos no permite albergar expectativas de doblaje a favor de una u otra lista, y sobre todo cuando uno de los candidatos es un incumbente de quien sabemos —gracias al trabajo de Cabezas y Navia (2005)— posee una elevada chance de seguir en posesión del único escaño que es razonablemente conquistable por una u otra de las listas en competencia), ni menos entender la conducta de voto de aquellos electores que optan por candidatos independientes o comunistas. Todo indica, por consiguiente, que el supuesto de racionalidad del comportamiento electoral de los votantes apunta a producir las condiciones de conversión de los efectos mecánicos y esperados del sistema binominal en efectos si no empíricos, a lo menos verosímiles.

Muy distinto sería si el postulado de racionalidad de los agentes fuese directamente testeado, y no inferido de resultados electorales o políticos sobre los que recae una interpretación racional de las conductas subyacentes. En tal sentido, el trabajo de Rahat (2004) referido a las reformas electorales emprendidas en cuatro democracias consolidadas (Japón, Israel, Italia y Nueva Zelanda) es admirable, puesto que el autor explica cada una de estas reformas relativizando la hipótesis de racionalidad de los legisladores, al poner en evidencia el hecho de que “las percepciones, las motivaciones y los comportamientos de los actores cambiaron continuamente a lo largo del tiempo” (p. 462). Sin descuidar completamente la hipótesis de racionalidad de los legisladores, Rahat emplea una concepción mucho menos rígida y exigente, puesto que en los cuatro casos estudiados, las reformas promovidas desembocaron en la adopción de sistemas electorales mixtos, lo que expresa “un real elemento de compromiso” (p. 474), en el cual podemos suponer —si de lo que se trata es preservar la hipótesis de racionalidad, una opción que no es la de Rahat, quien aboga por aproximaciones alternativas mediante el empleo de “métodos y enfoques histórico-comparados

más flexibles” (p. 475)— que convergen intereses y preferencias que variaron en el tiempo, a través de un esfuerzo de adaptación a las lógicas y al ritmo de los procesos de reforma.

VI. Conclusión

Si a lo largo de estas páginas ha sido posible poner en evidencia los supuestos y premisas sobre los que descansa la demostración de un “efecto”, de un “comportamiento” o del funcionamiento de un “sistema” sin que éstos estén siempre justificados y avalados por (buenas) razones, ello se debe a la empresa de deconstrucción que aquí hemos ensayado. Como tal, se trata de un ejercicio que restituye el razonamiento de los autores, destacando todo lo que se gana y se pierde con la elección de nociones y categorías que a menudo adoptan la fisonomía pre-científica de la palabra, del adjetivo y hasta de la adjetivación, pero no siempre la del concepto. No puede ser, entonces, una sorpresa que al término de este ejercicio lo que predomine sea un cierto sentimiento de insatisfacción, no porque se trate de investigaciones incorrectamente realizadas, sino porque éstas a veces carecen de vigilancia conceptual y de espíritu teórico en diversos momentos de la reflexión. En tal sentido, la deconstrucción suele coincidir con la desmitificación, con todos los costos para el conocimiento presuntamente conquistado que esto puede significar.

Pero el efecto desmitificador también se explica por los límites inherentes al lenguaje de las variables y de la razón cifrada. Los números y las estadísticas, es obvio señalarlo, son signos y símbolos que permiten formalizar resultados y acceder a determinados niveles de abstracción, en una escena intelectual en donde existe una recompensa para aquellos que asocian la definición de la ciencia política y social con la medición. Si es posible criticar aquellas escrituras de la historia política del presente que se despliegan a partir de correlaciones estadísticas y de modelos formales o espaciales, es porque se trata de escrituras totalizadoras que sitúan en un tiempo y un espacio único a hechos, sucesos, acciones y significados que no sólo no se forjaron simultáneamente, sino que son el resultado de encadenamientos cuya trama es posible revelar a partir de una mirada propiamente histórica que no puede soslayar el lenguaje natural de quienes participaron —sin necesariamente saberlo— en procesos que carecen de fines respecto de los cuales los actores se presume tendrían una clara y diáfana “conciencia”. En tal sentido, los cuadros de resultados que agrupan votaciones, escaños o correlaciones son un procedimiento gráfico que permite ver en un solo momento lo que es la consecuencia de miles de pequeños compor-

tamientos que han tenido lugar en distintos momentos del tiempo. No hay nada ilegítimo en este ejercicio de presentación y formalización gráfica de los resultados a los que llega el investigador, salvo que, “debido a su carácter bidimensional y fijo”, éste tiende a simplificar la realidad, “al punto de volverla prácticamente irreconocible, reduciendo entonces nuestra comprensión en lugar de aumentarla” (Goody, 1979, p. 111). ¿De qué manera? Mediante la reconversión de las racionalidades y de los resultados prácticos que son elaborados por los agentes, sean éstos coaliciones, partidos, dirigentes políticos y electores comunes y corrientes, en un lenguaje estadístico totalizador que hace caso omiso de la historicidad y de los contextos desde los cuales se elaboran estrategias políticas o de campaña, se forman listas de candidatos, se construyen alianzas y se emite un sufragio. Como bien lo dice Goody, “se puede sin duda simplificar lo que es la realidad para el observador, pero a menudo es en desmedro de una verdadera comprensión del marco de referencia del actor” (p. 139).

De lo anterior no se puede concluir, sin embargo, que el pensamiento estadístico sea un enemigo del espíritu científico. Muy por el contrario. A menudo resulta imposible superar el juicio anecdótico e individual sobre asuntos particulares sin la mediación del razonamiento gráfico y de su objetivación numérica y cifrada. Simplemente, conviene estar atento al fuerte reduccionismo al que puede conducir el trabajo de medición cuando en él se encuentran ausentes el pensamiento teórico y el vocabulario conceptual con el que interrogamos el lenguaje natural desde el cual la política y sus objetos se hacen y construyen. Es esta tensión entre el lenguaje de las variables, el pensamiento teórico y el idioma natural de los agentes del mundo político y social que es tan propia del trabajo científico en ciencias sociales, la que es señalada con elegancia y brillantez por Desrosières: “la pregunta no consiste en saber si una ciencia pura y autonomizada de sus usos impuros es concebible, incluso a título de ideal-límite imposible de alcanzar. Se trata más bien de estudiar cómo la tensión entre, por una parte, la reivindicación de objetividad y de universalidad y, por la otra, la articulación fuerte con el universo de la acción se encuentra en el origen de la propia dinámica de la ciencia y de las transformaciones y retraducciones de sus esquemas cognitivos y de sus instrumentos técnicos” (Desrosières, 2000, p. 14). Si este artículo ha logrado incomodar a quienes cultivan diestramente la ciencia política por la vía de la medición sin concepto, de la construcción de correlaciones sin preguntas teóricas de por medio, entonces eso quiere decir que se ha logrado perturbar la suave rutina de los hábitos mentales que llevan a creer que la cifra, el número y la fórmula bastan para asentar una definición de lo que hacer ciencia política y social quiere decir.

REFERENCIAS

- Altman, David (2004): “Redibujando el Mapa Electoral Chileno: Incidencia de Factores Socioeconómicos y Género en las Urnas”. En *Revista de Ciencia Política*, Vol. XXIV, N° 2, pp. 49-66.
- (2005): “Reforma al Binominalismo: Sistema Paralelo de Acumulación”. Documento de Trabajo N° 2, septiembre, Santiago, Instituto de Ciencia Política de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Barozet, Emanuelle y Marcel Aubry (2005): “De las Reformas Internas a la Candidatura Presidencial Autónoma: Los Nuevos Caminos Institucionales de Renovación Nacional”. En *Política*, Vol. 45, primavera, pp. 165-196.
- Bermeo, Nancy (2003): *Ordinary People in Extraordinary Times. The Citizenry and the Breakdown of Democracy*. Princeton y Oxford: Princeton University Press.
- Boudon, Raymond (1997): “Le ‘Paradoxe du Vote’ et la Théorie de la Rationalité”. En *Revue Française de Sociologie*, XXXVIII, pp. 217-227.
- Bourdieu, Pierre (1979): *La Distinction. Critique Sociale du Jugement*. París: Minuit.
- (1981): “La Représentation Politique. Eléments pour une Théorie du Champ Politique”. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 36/37, février-mars, pp. 3-24.
- (1982): “Les Rites Comme Actes d’Institution”. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 43, pp. 58-63.
- (1984): *Questions de Sociologie*. París: Seuil.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Pierre Passeron y Jean-Claude Chamboredon (1968): *Le Métier de Sociologue*. París: Mouton-Bordas.
- Cabezas, José Miguel y Patricio Navia (2005): “Efectos del Sistema Binominal en el Número de Candidatos y de Partidos en Elecciones Legislativas en Chile, 1989-2001”. En *Política*, Vol. 45, primavera, pp. 29-51.
- Cantillano, Priscilla y Patricio Navia (2005): “Representación y Tamaño de los Distritos Electorales en Chile, 1988-2004”. Documento de Trabajo N° 1, Año 1, julio, Santiago, ICSO-Universidad Diego Portales.
- Carey, John M. y Peter M. Siavelis (2005): “Insurance for Good Losers and the Survival of Chile’s Concertación”. En *Latin American Politics and Society*, Summer, Vol. 47, N° 2, pp. 1-22.
- Colomer, Josep M. (2004a): “Taming the Tiger: Voting Rights and Political Instability in Latin America”. En *Latin American Politics and Society*, Summer, Vol. 46, N° 2, pp. 29-58.
- (2004b): “Making Sense of a Model: A Response to J. Samuel Valenzuela”. En *Latin American Politics and Society*, Summer, Vol. 46, N° 2, pp. 69-72.
- (2004c): *Cómo Votamos. Los Sistemas Electorales del Mundo: Pasado, Presente y Futuro*. Barcelona: Gedisa.
- Desrosières, Alain (2000): *La Politique des Grands Nombres. Histoire de la Raison Statistique*. París: La Découverte.
- Dow, Jay K. (1998): “A Spatial Analysis of Candidate Competition in Dual Member Districts: The 1989 Chilean Senatorial Elections”. En *Public Choice*, 97, pp. 451-474.
- Downs, Anthony (1957): *An Economic Theory of Democracy*. Nueva York: Harper Collins Publishers.

- Duverger, Maurice (1976): *Les Partis Politiques*. París: Armand Colin.
- FLACSO (2006): *Una Reforma Necesaria: Efectos del Sistema Binominal*. Santiago: FLACSO.
- Fornos, Carolina A., Timothy J. Power, y James C. Garand (2004): "Explaining Voter Turnout in Latin America, 1980 to 2000". En *Comparative Political Studies*, Vol. 37, 8, October, pp. 909-940.
- Gaxie, Daniel (2003): *La Démocratie Représentative*. París: Montchrestien (4ª edición).
- Gérard-Varet, Louis-André y Jean-Claude Passeron (bajo la dirección de): *Le Modèle et l'Enquête. Les Usages du Principe de Rationalité dans les Sciences Sociales*. París: EHESS.
- Goertz, Gary (2005): *Social Science Concepts: A User's Guide*. Princeton: Princeton University Press.
- Goody, Jack (1979): *La Raison Graphique. La Domestication de la Pensée Sauvage*. París: Minuit.
- Guzmán, Eugenio (1993): "Reflexiones sobre el Sistema Binominal". En *Estudios Públicos*, 51, pp. 303-325.
- Joignant, Alfredo (2000): "Agent, Structure et Cognition. Questions de Recherche à Partir de la Sociologie de Pierre Bourdieu et Anthony Giddens". En *Cahiers Internationaux de Sociologie*, CVIII, pp. 187-196.
- (2001): "El Lugar del Voto. La Ley Electoral de 1874 y la Invención del Ciudadano-Elector en Chile". En *Estudios Públicos*, 81, verano, pp. 245-275.
- (2002): "Un Sanctuaire Électoral. Le Bureau de Vote et l'Invention du Citoyen-Électeur au Chili à la Fin du XIXème Siècle". En *Genèses. Sciences Sociales et Histoire*, 49, décembre, pp. 29-47.
- (s/f): "Les Grammaires de la Compétence Politique. Repères, Langages et Scripts". Manuscrito no publicado.
- Joignant, Alfredo y Miguel Ángel López (2005): "Le Comportement Électoral au Chili: Paradoxes et Présomptions sur la Continuité ou la Rupture de l'Orientation du Vote". En *Problèmes d'Amérique Latine*, 56, printemps, pp. 63-80.
- Joignant, Alfredo y Amparo Menéndez-Carrión (1999): "De la 'Democracia de los Acuerdos' a los Dilemas de la Polis: ¿Transición Incompleta o Ciudadanía Pendiente?". En Amparo Menéndez-Carrión y Alfredo Joignant (editores), *La Caja de Pandora. El Retorno de la Transición Chilena*. Santiago: Planeta-Ariel.
- Joignant, Alfredo y Patricio Navia (2003): "De la Política de Individuos a los Hombres del Partido. Socialización, Competencia Política y Penetración Electoral de la UDI (1989-2001)". En *Estudios Públicos*, N° 89, verano, pp. 129-171.
- Jones, Mark P. y Scott Mainwaring (2003): "The Nationalization of Parties and Party Systems. An Empirical Measure and an Application to the Americas". En *Party Politics*, Vol. 9, N° 2, pp. 139-166.
- Laakso, Markku y Rein Taagepera (1979): "'Effective' Number of Parties. A Measure with Application to West Europe". En *Comparative Political Studies*, Vol. 12, N° 1, April, pp. 3-27.
- Lagroye, Jacques (1994): *Sociología Política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (bajo la dirección de) (2003): *La Politisation*. París: Belin.

- Lazarsfeld, Paul (1970): "Observations Historiques sur la Formation et la Mesure des Concepts dans les Sciences du Comportement". En Paul Lazarsfeld, *Philosophie des Sciences Sociales*. París: Editions Gallimard.
- Lewis, Paul H. (2004): "The 'Gender Gap' in Chile". En *Journal of Latin American Studies*, N° 36, pp. 719-742.
- Lindholm, Charles (1992): *Carisma. Análisis del Fenómeno Carismático y su Relación con la Conducta Humana y los Cambios Sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Linz, Juan J. (1987): *La Quiebra de las Democracias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lipset, Martin Seymour y Stein Rokkan (1967): *Party Systems and Voter Alignments: Cross-National Perspectives*. Nueva York: The Free Press.
- Magar, Eric, Marc R. Rosenblum y David Samuels (1998): "On the Absence of Centripetal Incentives in Double-Member Districts: the Case of Chile". En *Comparative Political Studies*, Vol. 31, N° 6, December, pp. 714-739.
- Milner, Henry (2004): *La Compétence Civique. Comment les Citoyens Informés Contribuent au Bon Fonctionnement de la Démocratie*. Les Presses de l'Université Laval.
- Montes, J. Esteban, Scott Mainwaring y Eugenio Ortega (2000): "Rethinking the Chilean Party Systems". En *Journal of Latin American Studies*, 32, pp. 795-824.
- Munck, Gerardo L. y Jay Verkuilen (2002): "Conceptualizing and Measuring Democracy. Evaluating Alternative Indices". En *Comparative Political Studies*, Vol. 35, February, pp. 5-34.
- Navia, Patricio (2003): "Comportamiento Electoral con Miras a las Municipales 2004". En *Perspectivas*, Vol. 6, N° 2, pp. 267-291.
- (2004): "Participación Electoral en Chile, 1988-2001". En *Revista de Ciencia Política*, Vol. XXIV, 1, pp. 81-103.
- Navia, Patricio y Alfredo Joignant (2000): "Las Elecciones Presidenciales de 1999: La Participación Electoral y el Nuevo Votante Chileno". En varios autores, *Nuevo Gobierno: Desafíos de la Reconciliación Chile 1999-2000*. Santiago: FLACSO.
- Offerlé, Michel (1987): *Les Partis Politiques*. París: Presses Universitaires de France.
- Panbianco, Angelo (1990): *Modelos de Partido. Organización y Poder en los Partidos Políticos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Panzer, John y Ricardo Paredes D. (1991): "The Role of Economic Issues in Elections: the Case of the 1988 Chilean Presidential Referendum". En *Public Choice*, 71, pp. 51-59.
- Paramio, Ludolfo (2000): "Clase y Voto: Intereses, Identidades y Preferencias". En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 90, pp. 81-95.
- Passeron, Jean-Claude (1991): *Le Raisonnement Sociologique. L'Espace Non-Poppé-Rien du Raisonnement Naturel*. París: Nathan.
- Pastor, Daniel (2004): "Origins of the Chilean Binominal Election System". En *Revista de Ciencia Política*, Vol. XXIV, N° 1, pp. 38-57.
- Payne, J. Mark; Daniel Zovatto G., Fernando Carrillo Flórez y Andrés Allamand Zavala (2003): *La Política Importa. Democracia y Desarrollo en América Latina*. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo e Instituto Internacional para la Democracia y la Asistencia Electoral.
- PNUD (2004): *La Democracia en América Latina. Hacia una Democracia de Ciudadanas y Ciudadanos*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

- Rabkin, Rhoda (1996): "Redemocratization, Electoral Engineering, and Party Strategies in Chile, 1989-1995". En *Comparative Political Studies*, Vol. 29, 3, June, pp. 335-356.
- Rahat, Gideon (2004): "The Study of the Politics of Electoral Reform in the 1990s. Theoretical and Methodological Lessons". En *Comparative Politics*, Vol. 36, 4, July, pp. 461-479.
- Sartori, Giovanni (1980): *Partidos y Sistemas de Partidos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Scully, Timothy R. y J. Samuel Valenzuela (1993): "De la Democracia a la Democracia. Continuidad y Variaciones en las Preferencias del Electorado y en el Sistema de Partidos en Chile". En *Estudios Públicos*, 51, invierno, pp. 195-228.
- Siavelis, Peter M. (1997): "Continuity and Change in the Chilean Party System. On the Transformational Effects of Electoral Reform". En *Comparative Political Studies*, Vol. 30, Nº 6, December, pp. 651-674.
- Siavelis, Peter M. (2002a): "Coalition, Voters and Party System Transformation in Post-authoritarian Chile". En *Government and Opposition*, Vol. 37, Nº 1, Winter, pp. 76-105.
- (2002b): "The Hidden Logic of Candidate Selection for Chilean Parliamentary Elections". En *Comparative Politics*, Vol. 34, Nº 4, July, pp. 419-438.
- (2005a): "Electoral System, Coalitional Desintegration, and the Future of Chile's Concertación". En *Latin American Research Review*, Vol. 40, Nº 1, February, pp. 56-82.
- (2005b): "Los Peligros de la Ingeniería Electoral y de Predecir sus Efectos". En *Política*, Vol. 45, primavera, pp. 9-28.
- Simon, Herbert A. (1984): *Models of Bounded Rationality*. Vol. I: *Economic Analysis and Public Policy*. Mass.: MIT Press.
- Tironi, Eugenio y Felipe Agüero (1999): "¿Sobrevivirá el Nuevo Paisaje Político Chileno?". En *Estudios Públicos*, 74, otoño, pp.151-168.
- Torcal, Mariano y Scott Mainwaring (2003): "The Political Recrafting of Social Bases of Party Competition: Chile, 1973-95". En *British Journal of Political Science*, Vol. 33, Nº 1, January, pp. 55-84.
- Valenzuela, Arturo (s/f): *El Quiebre de la Democracia en Chile*. Santiago: FLACSO.
- Valenzuela, J. Samuel (1995): "Orígenes y Transformaciones del Sistema de Partidos en Chile". En *Estudios Públicos*, 58, otoño, pp. 5-80.
- (1998): "La Ley Electoral de 1890 y la Democratización del Régimen Político Chileno". En *Estudios Públicos*, 71, invierno, pp. 265-296.
- (2004): "Making Sense of Suffrage Expansion and Electoral Institutions in Latin America: A Comment on Colomer's 'Tiger'". En *Latin American Politics and Society*, Vol. 46, Nº 2, Summer, pp. 59-67.
- (2005): "¿Hay que Eliminar el Sistema Binominal? Una Propuesta Alternativa". En *Política*, Vol. 45, primavera, pp. 53-66.
- Weber, Max (1995): *Economie et Société*. Tomos 1 y 2. París: Plon. □

TOLERANCIA Y VERDAD*

Jorge Peña Vial

Tras advertir que un término tan pacífico como “tolerancia” se encuentra rodeado por una serie de falsos dilemas, de tópicos, paradojas y presupuestos implícitos, el autor de este artículo precisa el significado de la palabra y distingue sus dos acepciones: la clásica y originaria, y la moderna asociada a diversos relativismos. Establece a continuación que el relativismo escéptico es incompatible con la tolerancia. Tal como es inconcebible una tolerancia sin libertad, también lo es una tolerancia desvinculada de la verdad. Sólo criterios axiológicos objetivos —argumenta— permiten fijar la triple frontera (recusable, tolerable, intolerable) que el ejercicio de la tolerancia lleva consigo. Hay límites intrínsecos a la tolerancia: no cabe tolerar lo

JORGE PEÑA VIAL. Doctor en filosofía por la Universidad de Navarra. Es director del Instituto de Filosofía de la Universidad de los Andes. Profesor de Antropología Filosófica. Autor de los libros *Imaginación, Símbolo y Realidad* (1987), *Lévinas y el Olvido del Otro* (1997), *Poética del Tiempo: Ética y Estética de la Narración* (2002). Ha publicado abundantes artículos en revistas especializadas (*Anuario Filosófico*, *Scripta Theologica*, *Estudios Públicos*, *Themata*, *Humanitas*, *Anuario de Filosofía Jurídica y Social*, *Intersticios*, *Philosophica*) en el campo de la antropología y de la estética. Es colaborador habitual de “Artes y Letras” de *El Mercurio*.

* Conferencia dada en el Centro de Estudios Públicos, Santiago, el 9 de agosto de 2006, como parte del ciclo de conferencias “Tolerantes o Incluyentes”, organizado por el CEP.

intolerable. Se sostiene que la delimitación de lo público relevante nunca es neutral, el procedimiento no es capaz de fundar la ética, y la invitación a replegar y confinar a lo privado las opciones morales básicas conduce a la imposición dogmática de una moral individualista. De ahí que la democracia exige un marco común, espacios de verdad compartida como son la dignidad de la persona y los derechos humanos.

Pocas palabras se emplean con tanta profusión en los discursos políticos e internacionales como la palabra tolerancia. El término tiene el grave peligro de convertirse en mera retórica bienpensante. ¿Quién no se manifestará a favor de que la tolerancia impere en nuestra sociedad? Es de gran trascendencia para la paz. Con triste frecuencia la intolerancia ha cubierto la tierra de sangre; hoy sigue causando víctimas, y en Occidente se comprueba una alarmante difusión de otras formas más sutiles de intolerancia. Mucho se habla de la tolerancia pero poco se hace para precisar su significado. No podemos dar por supuesto que todos los fervorosos partidarios de la tolerancia saben realmente en qué consiste, dado que se encuentra rodeada por una serie de connotaciones implícitas y un cortejo de ambigüedades. Un término aparentemente tan pacífico y cristalino se encuentra rodeado por una serie de falsos dilemas, de tópicos y paradojas. No reparamos en todo el entramado de presuposiciones implícitas que subyacen en el empleo de palabras como tolerancia e intolerancia, dogmatismo y racionalismo, relativismo y fundamentalismo. Pero no sólo se rehúye delimitar conceptualmente de modo riguroso lo que significa tolerancia, sino que —y es más grave— se instauran dilemas artificiales y esquemas simplificadores que lo tornan todo aun más confuso. Esos falsos dilemas¹ parecen alinear posiciones contrarias y excluyentes como: 1) Ilustración (es decir, racionalidad, espíritu crítico, comprensión intelectual) versus Autoridad (que connota dogma, revelación, apelación a lo sobrenatural); 2) Progreso o Tradición; 3) Secularización o Confesionalidad; 4) Permisivismo liberal o Integrista moral; 5) Clericalismo o Laicismo; 6) Relativismo o Fundamentalismo. No deja de ser paradójico comprobar que mientras la palabra tolerancia parece en principio invitar al diálogo y a la disposición de apertura, cuando se emplean en el marco de estos dilemas y esquemas simplistas,

¹ Cfr.: Llano Cifuentes, Carlos: *Nudos del Humanismo en los Albores del Siglo XXI* (2001), cap. 3, “El relativismo de inicio de siglo”, pp. 47-53. Para los tres primeros dilemas también cfr.: Ollero, Andrés: “Tolerancia y Verdad” (1995), pp. 886-889.

las palabras adquieren un cierto halo de crispación o llamado al combate. Además, es frecuente que se pase por alto lo que realmente dice o piensa alguien, para rápidamente aplicarle la etiqueta formal conveniente (conservador, reaccionario, fundamentalista, progresista o revolucionario) que lleva a dispensar de escucharlo y reflexionar en lo que dice. Nuestro primer paso será entonces precisar su significado.

1. Qué es la tolerancia y sus dos acepciones

Uno de los aciertos de la filosofía analítica es clarificar con rigor el sentido del lenguaje en el uso de las proposiciones en las que empleamos la palabra tolerancia. Es el camino que sigue Alejandro Vigo en un fino artículo sobre el concepto de tolerancia². Distingue entre “tolerar *algo*” (“el material [no] tolera la vibración”, “Pedro [no] tolera el frío”) y “tolerar *que*” (“la comisión [no] tolera que se altere el orden”, o “el maestro [no] tolera que los alumnos sean impuntuales”), estableciendo que el análisis que busca fijar la significación propiamente moral del concepto de tolerancia debe orientarse a partir del uso del término en estructuras del tipo “tolerar que”. Los deseos, creencias y preferencias en la medida que se expresan a través del lenguaje o el comportamiento son objeto de la tolerancia. Dichos deseos, creencias y preferencias constituyen, desde el punto de vista de su estructura lógico-categorial, lo que modernamente la filosofía analítica denomina “actitudes proposicionales” (“creo que”, “deseo que”, “pienso que”, “afirmo que”, “niego que”, “supongo que”), que son modos peculiares de referirse a determinados contenidos proposicionales en cuanto éstos son o pueden ser verdaderos y/o falsos. Entre sujetos que no toman posición alguna, ni a favor ni en contra de la verdad y/o la falsedad de determinados contenidos proposicionales, no hay, en rigor, todavía lugar alguno para una actitud que pueda describirse como “tolerante”. Las personas no son, como tales, objetos de tolerancia, sino más bien objetos de respeto. Por eso concluirá Vigo: “Los objetos propios de la tolerancia en el sentido moral del término no son las personas mismas, sino, en todo caso, alguna de sus actitudes, en la medida en que tales actitudes comportan una toma de posición, relevante además desde el punto de vista práctico, respecto de la verdad y/o falsedad de determinadas proposiciones referidas a hechos, eventos o estado de cosas”³.

² Cfr.: Vigo, Alejandro: “El Concepto de Tolerancia” (1999), pp. 187-208. Conferencia dictada en la apertura del año académico de la Universidad de los Andes (Santiago, Chile) el 3 de abril de 1997.

³ Vigo, A.: *ibídem*, p. 198.

El término tolerancia es de una gran complejidad semántica. En ello influye tanto la intrínseca dificultad que toda persona debe enfrentar en su doble deber respecto a la verdad y a la sociedad, como la tortuosa evolución histórica del concepto en el plano filosófico, religioso y político⁴. De modo preliminar podemos decir que hay dos concepciones de tolerancia: una originaria y clásica, y otra frecuente desde la modernidad que tiende a asociar la tolerancia a distintas formas de relativismo o al menos a la negación de verdades absolutas. En su sentido originario y más propio, tolerancia es la actitud de la autoridad de no reprimir, mediante la violencia u otros medios, las opiniones falsas o los comportamientos considerados nocivos o ilegítimos, teniendo el poder o la facultad para impedirlos. Esto presupone la existencia de un sistema de principios o de normas según los cuales ciertas opiniones o comportamientos son valorados negativamente y, a la vez, su tolerancia es vista como moralmente conveniente o necesaria. En este sentido tolerar, según el Diccionario de la Real Academia, significa “permitir algo que no se tiene por lícito, sin aprobarlo expresamente”.

Pero en la actualidad se difunde otro significado del término, según el cual es tolerante la persona o la autoridad civil que se abstiene de formular juicios de valor sobre opiniones o comportamientos diversos de los propios. Esta segunda acepción de la tolerancia, al menos en sus versiones más radicales, se ha convertido en directriz de posiciones filosóficas y éticas más o menos relativistas. En palabras de Millán Puelles, “en todas sus manifestaciones el argumento implica la creencia de que la práctica de la tolerancia es incompatible con la aceptación de unos valores absolutos que en cuanto tales hayan de ser tomados como rectores de la convivencia. Según esta manera de pensar, para no ser fanáticos es menester ser relativistas: dicho de otra manera, el relativismo es el fundamento teórico —y, en este sentido, la primordial condición de posibilidad— de todo comportamiento auténticamente tolerante”⁵.

2. Algunos antecedentes históricos

Durante siglos ha predominado la idea de que cualquier ruptura de la unidad cultural y religiosa constituía una grave amenaza para la convivencia socio-política y para la identidad personal que las estructuras sociales y políticas debían expresar. Los elementos de ruptura eran considerados en-

⁴ Cfr.: Ocariz, Fernando: “Delimitación del Concepto de Tolerancia y su Relación con el Principio de Libertad” (1995), pp. 865-883.

⁵ Millán Puelles, Antonio: *La Libre Afirmación de Nuestro Ser: Una Fundamentación de la Ética Realista* (1994), p. 382.

tonces como un mal que debía ser reprimido, incluso con la violencia. La tensión entre la conciencia personal y lo que se reconocía como la verdad se resolvía a veces maltratando al primero de los elementos en conflicto⁶. Las complicadas vicisitudes consiguientes a la ruptura de la unidad religiosa europea del siglo XVI, sobre todo la amarga experiencia de las guerras de religión, puso en marcha un largo y complicado proceso de revisión que acabó por revertir la situación anterior. La pluralidad de concepciones acerca de los problemas supremos de la existencia humana se fue imponiendo como un hecho insuperable que debía ser aceptado como punto de partida. La respuesta a estos problemas no sólo debería fundamentar la convivencia social, sino que requería un cuidadoso tratamiento para que no se convirtiera en causa potencial de división y de odio. Las soluciones filosóficas elaboradas por la Ilustración suponían frecuentemente arrinconar o maltratar tanto la verdad religiosa (deísmo, agnosticismo, liberalismo filosófico) como la sociabilidad humana (individualismo, atomismo). Con esto, a pesar de las apariencias iniciales, la libertad obtenía tan pocas ventajas reales como pocas eran las que la verdad y la sociabilidad habían obtenido en el pasado mediante el uso de la violencia.

Nos parece que en la actualidad el problema es el inverso (ahora la que resulta maltratada es la verdad) y de ello ha advertido Juan Pablo II cuando escribe: “La libertad reniega de sí misma, se autodestruye (...) cuando no reconoce ni respeta su *vínculo constitutivo con la verdad*. Cada vez que la libertad, queriendo emanciparse de cualquier tradición y autoridad, se cierra a las evidencias primarias de una verdad objetiva y común”⁷. Asimismo-

⁶ En estas breves consideraciones históricas, sigo lo planteado por Fernando Ocariz en artículo ya citado (1995). Para los aspectos históricos es clásica la referencia al libro de Lecler, L.: *Histoire de la Tolérance au Siècle de la Réforme*, 2 vols. (1955). Sócrates fue condenado a muerte el año 399 a. C con la acusación de que corrompía a la juventud y porque introducía nuevas divinidades. Platón consideraba que los ateos y los impíos debían ser castigados con penas graves (cfr.: *Las Leyes*, X, 908 d-908 d.). Los mártires cristianos de los primeros siglos y en los siglos sucesivos fueron víctimas de esta concepción. Y los mismos cristianos —tanto católicos, como luteranos y calvinistas— recurrieron a veces a métodos intolerantes e incluso violentos. Como ha escrito Juan Pablo II: “es cierto que un correcto juicio histórico no puede prescindir de los condicionamientos culturales del momento, bajo cuyo influjo pudieron creer de buena fe que un auténtico testimonio de la verdad comportaba la extinción de otras opiniones, o al menos su marginación. Muchos motivos convergen con frecuencia en la creación de premisas de intolerancia, alimentando un ambiente pasional del que sólo los grandes espíritus verdaderamente libres y llenos de Dios lograban de algún modo sustraerse. Pero la consideración de todos estos atenuantes no dispensa a la Iglesia del deber de lamentar profundamente las debilidades de tantos hijos suyos, que han desfigurado su rostro, impidiendo reflejar plenamente la imagen del Señor crucificado, testigo insuperable de amor paciente y de humilde mansedumbre” (Encíclica, *Tertio Millennio Adveniente*, 10-XI-1994, N° 35).

⁷ Juan Pablo II: Enc. *Evangelium Vitae* (25, III, 1995), N° 19.

mo, Juan Pablo II empleó por primera vez en 1993, hablando al mundo de la cultura en la Universidad de Vilna (Lituania), la expresión *democracia enferma*. Ponía en guardia contra el mal intrínseco de dos grandes utopías ideológicas, que se convirtieron también en sistemas políticos a escala mundial: *la utopía totalitaria de la justicia sin libertad* y *la utopía libertaria de la libertad sin verdad*. Concluía: “Totalitarismos de signo opuesto y democracias enfermas han revolucionado la historia de nuestro siglo”. La primera utopía, la de la *justicia sin libertad* —y con ella los sistemas políticos totalitarios que la han encarnado (comunismo y nazismo)—, está ya en camino de decadencia y extinción, al menos en Europa y América, pero no sin haber dejado tras de sí un inmenso mal, un cúmulo de ruinas espirituales y sociales. En cambio, la segunda utopía, la de la *libertad sin verdad*, está en fase de creciente expansión en el mundo democrático. Desarrollada en el ambiente filosófico del relativismo agnóstico, encontró su gran instrumento legislativo —y, por tanto, social y político— en el *positivismo jurídico estricto*. En efecto, para este sistema —que de forma explícita o implícita niega una ética objetiva— no es la *verdad objetiva* la que asegura la racionalidad jurídica y la legalidad moral de las leyes o de las sentencias, sino sólo la *verdad relativa o convencional*, fruto pragmático del compromiso estadístico o político. Por eso Juan Pablo II sostenía: “Es urgente que trabajemos para salvaguardar plenamente el *verdadero sentido de la democracia*, auténtica conquista de la cultura. En efecto, sobre este tema se perfilan tendencias preocupantes, cuando se reduce la democracia a un hecho puramente de procedimiento, o cuando se piensa que la voluntad expresada por la mayoría basta simplemente para determinar la aceptabilidad moral de una ley. En realidad, el valor de la democracia se mantiene o cae con los valores que encarna y promueve (...) En la base de estos valores no pueden estar provisionales y volubles mayorías de opinión, sino sólo el reconocimiento de una ley moral objetiva”⁸.

En todo caso, el paso del tiempo y ulteriores experiencias han permitido alcanzar resultados positivos. Las posiciones filosóficas extremas tienden a quedar encerradas en restringidos ámbitos de intelectuales radicales. Me parece que cada vez se ve más claro que el principio verdadero según el cual la conciencia personal, en su relación con la verdad religiosa y moral, no debe estar sometida a coacción por parte del Estado o por grupos sociales, ni tampoco puede fundamentarse válidamente que las verdades constitutivas de la identidad personal sean relegadas sistemáticamente al ámbito de las opiniones privadas. La reflexión política moderna ha centrado su

⁸ Juan Pablo II durante el Encuentro mundial de profesores universitarios (9-IX-2000).

atención en los valores éticos fundamentales para la convivencia, como la paz social, la libertad y la justicia, tratando de focalizar adecuadamente y garantizar jurídicamente las exigencias ético-políticas de la dignidad humana. Hay una mejor comprensión de los derechos fundamentales de la persona y, correlativamente, de la naturaleza y límites de las funciones del Estado. Es positivo que en nuestros días exista un acuerdo casi universal acerca del valor práctico de ciertas instituciones políticas y de un modo de concebir el ordenamiento jurídico de la convivencia.

Sin embargo, en el plano teórico la situación es más confusa. En la actualidad, el segundo concepto de tolerancia, que supone un maltrato de la verdad ética y religiosa y una insuficiente consideración de su papel en la formación y conservación de la identidad personal, sigue siendo sostenida por amplios sectores de la reflexión ético-política, para los que la visión relativista de la tolerancia, presentada frecuentemente como *pluralismo ético* o *neutralidad del Estado*, es la condición de posibilidad de la pacífica convivencia democrática.

En nuestros días, la tolerancia, la apertura al otro, el respeto a las opiniones del prójimo, la búsqueda de la coexistencia pacífica, del compromiso histórico, han reemplazado muy venturosamente a las conductas de intolerancia, de desprecio al otro, de proscripción, de exilio y de ostracismo. Pero ¿hay verdadera transformación de los espíritus o tras esa indulgencia se oculta una intolerancia más sutil? En nuestro tiempo, preocupado más que antes de la libertad, el conflicto entre el ideal de verdad y el ideal de caridad es constante en nuestras sociedades tolerantes. Si la idea de justicia separa a unos de otros, es porque la justicia a que todos aspiran no es respetada por los otros. Pareciera que la única manera de superar este inevitable conflicto entre verdad y caridad estuviera en la fórmula del apóstol: “la caridad de la verdad”. En todos los dominios en que se presente —moral, ciencia o información— la verdad es el único bien que podemos compartir. No creo en lo afirmado por Michel Foucault: “La voluntad de verdad es una prodigiosa maquinaria destinada a excluir”. Cuando se está en posesión de algo que se cree verdadero, se experimenta la necesidad de comunicarlo, puesto que la Verdad es el pan que hay que compartir. La razón es un proyecto de la inteligencia, que aparece cuando la inteligencia decide dejarse controlar por evidencias universales, que puedan ser compartidas por todos los sujetos que usen su inteligencia. El enajenado o el fanático no puede abandonar la cárcel de sus evidencias personales. Sólo cuando se esfuerce por conseguir verdades universales —es decir, que puedan ser percibidas por cualquier sujeto inteligente— podrá salir de la prisión de sus

evidencias privadas. El vínculo que une a las personas, a pesar de sus diferencias, es la verdad.

Pero cuando se quiere eliminar la verdad en su sentido objetivo, entonces podemos honrar tanto más la verdad subjetiva: ilusión deliciosa que nos hace vivir, que nos permite soportarnos unos a otros. “Ya no se busca el acuerdo del sujeto con el objeto —dirá Jean Guitton—⁹; por contra, se busca el acuerdo del sujeto consigo mismo. A eso se le llama: la *sinceridad*. Y, en consecuencia, se sustituye la búsqueda de los criterios de verdad por la búsqueda de criterios de sinceridad. La verdad de una ley impuesta desde fuera se la sustituye por la verdad interior, cambiante con las personas, y en adelante se llamará *tolerancia* a este mutuo respeto de las contradicciones, que procura a la vez la paz interior y el confort”. Cuando la sinceridad es el único criterio, aquellos que se tienen por testigos de la verdad (y el término “martyr” significa *testigo*) nos parecen obcecados sublimes, como pensaba Marco Aurelio. Sin embargo, el abandono del ideal de verdad conduce al predominio del reinado de la fuerza, de los *facts*. Comparto el temor de Jean Guitton cuando afirma: “¿Quién reemplazará el ideal de verdad, es decir, de inmutabilidad en la convicción, que hasta ahora había constituido la base de la cultura? Cuando lo verdadero se borra, es reemplazado inmediatamente por lo que semeja parecersele y que es todo lo contrario, a saber: el estado de hecho, la fuerza, la actualidad, la materia, el cuerpo, la política, el momento presente. Por eso, toda crisis de lo verdadero provoca inmediatamente un desarrollo de la potencia, una adoración de la fuerza y del hecho”¹⁰.

3. La concepción clásica de la tolerancia

La actitud de la tolerancia está referida a aquello frente a lo cual se está en condiciones de evitar, tomando las medidas destinadas a eliminarlas o contrarrestarlas, independientemente del éxito que se obtenga en ello. Es conocida la frase de Tomás de Aquino de que “es propio del sabio legislador permitir las transgresiones menores para evitar las mayores”¹¹; y apela para ello a una afirmación hecha por San Agustín ocho siglos antes, que no ha perdido vigencia: “si proscribes a las meretrices de la sociedad humana, perturbarás las pasiones libidinosas de toda la sociedad”. También recoge

⁹ Guitton, Jean: *Silencio sobre lo Esencial* (1987), pp. 21-22.

¹⁰ Guitton, Jean: *Ce que Je Crois* (1973), traducción al castellano, *Lo que Yo Creo* (1973), p. 53.

¹¹ Tomás de Aquino: *Summa Theologiae*, I-II, q. 101, a. 3, ad 2.

de él la convicción de que no es posible transferir automáticamente a la ciudad terrestre todas las reglas que son válidas para lo que Agustín llama ciudad celeste. Aquella tiene un ordenamiento propio, unas leyes y un derecho propio, dirigido al bien común político, que para San Agustín es fundamentalmente la concordia y la paz, la *tranquilitas ordinis* o, como diríamos hoy, la paz dentro de un orden de libertad y justicia. De esta tradición proviene la idea de que el cometido de la ley civil es diverso y de ámbito más limitado que el de la ley moral. La competencia de la ley civil es la de asegurar el bien común de las personas, mediante el reconocimiento y la defensa de sus derechos fundamentales, la promoción de la paz y de la moralidad pública. En otras palabras, garantizar una ordenada convivencia social en la verdadera justicia. Los comportamientos inmorales que son irrelevantes para el bien común político no pueden considerarse propiamente objeto de tolerancia, porque con relación a ellos el Estado carece de competencia alguna. La tolerancia se referirá, por tanto, a comportamientos que en general caen bajo las competencias y funciones que la promoción del bien común atribuye a las autoridades estatales, que en determinadas circunstancias concretas el bien común político aconseja o impone, prudencialmente aquí y ahora, tolerar, porque de lo contrario la acción represiva acarrearía un daño a las personas y a la colectividad más grave. Se sostiene que el “costo” de intentar evitar o erradicar eficientemente el mal, desde el punto de vista fáctico y también normativo, es seguramente mayor que el de tolerar, al menos dentro de ciertos límites, tales actitudes o situaciones. “Lo importante aquí es advertir —afirmará Vigo— que, por su propia estructura, este tipo de alegatos a favor de la tolerancia, basado en razones de hecho, presupone la referencia indirecta a razones normativas (...) Para decirlo de otro modo: la justificación de la adopción de una actitud de tolerancia por recurso a razones de hecho tiene, en el fondo, casi siempre la forma de un argumento en favor de la opción por el ‘mal menor’, e involucra, como tal, un componente evaluativo que remite a determinados presupuestos normativos”¹². Se advierte que en la justificación racional de la actitud de tolerancia siempre está presente, de un modo u otro, la referencia a determinados presupuestos normativos que prestan sustento racional a la decisión a favor de dicha actitud.

El mérito de la definición de tolerancia de Tomás de Aquino (tolerar es permitir la existencia de ciertos males para no provocar otros y para no impedir ciertos bienes) consiste en hacer compatibles dos instancias que en este momento se encuentran en contradicción: la inequívoca existencia y

¹² Vigo, Alejandro: “El Concepto de Tolerancia” (1999), p. 206.

oposición entre el bien y el mal; y al mismo tiempo la inexcusable tolerancia que en determinadas coyunturas debe tenerse con quien hace el mal. El mal se tolera y padece, y el bien se defiende y difunde. Para ello es necesaria la convicción de que el bien y el mal existen y son discernibles. Robert Spaemann expuso que la tolerancia es “el único modo de hacer consonantes los bienes comunes de una sociedad y los derechos inalienables del individuo”¹³. La sociedad tiene bienes comunes y universales que deben respetarse; pero el individuo también posee derechos inalienables que se deben salvaguardar. La tolerancia no se entiende del todo sólo del lado de los bienes universales ni del sólo lado de los derechos individuales, porque es el equilibrio entre ambos.

La definición de tolerancia dada por Tomás de Aquino incluye sobriamente el verbo *permittere*, permitir (*Deus permittit aliqua mala fieri in universo*: Dios *permite* que ocurran males en el universo, para que no se impidan bienes mayores o se sigan peores males). Pero la tolerancia, según se suele entender hoy, no distingue entre *cometer*, *autorizar* y *permitir*. Tolerar el mal no significa que el mal se convierta, por magia de la tolerancia, en algo bueno. Sigue siendo malo, y por eso sólo se tolera o permite. Autorizar, en su sentido más extremo, significa *dar autoridad* a alguien para que haga algo. Permitir, también en su sentido límite, tiene el sentido de *no castigar*. La tolerancia no sólo requiere la distinción entre el bien y el mal, sino además, como ya hemos visto, de una objetiva proporción entre los bienes y los males. Se permite el mal para evitar males *mayores* o para no anular bienes *superiores*. Es preferible que haya males con tal de que se salve la libertad, y como reflexionaba San Agustín sobre Dios, “pensó que los hombres serían mejores servidores si libremente le servían”. Ser tolerante no es desprenderse de la verdad y el bien, para poder así ignorar cómodamente el error y el mal. Ser tolerante, desde esta perspectiva clásica, es ser capaz de ver en el otro siempre a una persona, portadora de intangible dignidad, sea cual sea el juicio que sus opiniones o sus conductas merezcan.

4. La tolerancia moderna, la democracia y el relativismo

“Hoy se tiende a afirmar que el agnosticismo y el relativismo escéptico son la filosofía y la actitud fundamental correspondientes a las formas políticas democráticas, y que cuantos están convencidos de conocer la

¹³ Cfr. Spaemann, Robert: “Universalismo o Eurocentrismo: La Universalidad de los Derechos Humanos” (1990), pp. 113-122.

verdad y se adhieren a ella con firmeza no son fiables desde el punto de vista democrático, al no aceptar que la verdad sea determinada por la mayoría o que sea variable según los diversos equilibrios políticos”¹⁴. Así plantea el asunto la *Centessimus Annus*. La cuestión es saber —y no es un juego de palabras— si podemos ser tolerantes de *verdad*, o si ello requeriría y exigiría, como condición previa e indispensable, liberarse de la verdad. La duda estriba en saber en qué medida resulta compatible hablar de tolerancia y, a la vez, afirmar, admitir o proponer que —también en el ámbito de la convivencia social— hay cosas que son verdad.

Paradigma de un relativismo radical es la posición de Hans Kelsen. El cristianismo, que enseña verdades y valores absolutos, se hallaría de modo muy especial en oposición frontal al necesario escepticismo de la democracia relativista. Para Kelsen la religión implica heteronomía de la persona, mientras que la democracia supone autonomía. El punto esencial de la democracia es la libertad, no el bien, el cual aparece como una amenaza para la libertad. Para Kelsen “la cuestión decisiva es si se *crea* en un valor y, consiguientemente, en una verdad y una realidad absolutas, o si se *piensa* que al conocimiento humano no son accesibles más que valores, verdades o realidades relativas (...) Si se piensa que el valor y la realidad son cosas relativas y que, por tanto, han de hallarse dispuestas en todo momento a retirarse y dejar el puesto a otras igualmente legítimas, la conclusión lógica es el criticismo, el positivismo y el empirismo (...) Esta pugna de concepciones metafísicas es paralela a la antítesis de actitudes políticas: a la concepción metafísico-absolutista del mundo se ordena la actitud autocrática, así como la democracia corresponde a la *concepción científica* del universo, al relativismo crítico”. Y concluirá Kelsen: “Si opto a favor de la democracia, lo hago exclusivamente por las relaciones entre la forma democrática del Estado y una concepción filosófica relativista”¹⁵.

Sin embargo, la democracia se apoya en una gran verdad, la dignidad de la persona humana. Se considera que la dignidad humana es una realidad objetiva y se deriva de ella una exigencia ético-política innegociable. No hay pie para un relativismo fuerte. Y una indisimulada laicista como Victoria Camps sostiene: “el relativismo a ultranza no es admisible en ética: es éticamente inadmisibile una cultura que permita el infanticidio o el geronticidio, que agravie a las mujeres o admita a la esclavitud”¹⁶. Tampoco nadie duda del parentesco entre el consenso y la democracia, dado que el consenso es

¹⁴ Juan Pablo II: *Centessimus Annus* (I, IV, 1991), N° 46.

¹⁵ Kelsen, Hans: *Esencia y Valor de la Democracia* (1977), p. 154 y p. 123.

¹⁶ Camps, Victoria: “Ética y Democracia: Una Ética Provisional para una Democracia Imperfecta” (1990), p. 25.

la vía más adecuada para acercarse a las verdades prácticas, asumiendo con realismo la falibilidad personal. Pero sólo el respeto a la verdad da sentido a este tipo de apelaciones al consenso. Porque, como ha mostrado Andrés Ollero, sólo la conexión con la verdad puede convertirlo en instancia ética, pues no es el consenso quien nos dice qué es éticamente adecuado, es la ética la que nos exhorta a consensuar sus exigencias¹⁷. Si alguien pretendiera que los derechos humanos tienen fundamento real, se haría imposible toda tolerancia, porque se vería obligado a imponernos su verdad, acabando con todo juego democrático. En el ambiente de la filosofía actual, pretender que las cosas tienen fundamento no es bien visto debido al rechazo visceral que inspira la metafísica. Se impone así un relativismo que, temeroso de sentar afirmaciones consistentes, se refugia en la apelación a un difuso *pensamiento débil*. Es la posición que adopta Norberto Bobbio, quien llegará a decirnos que no hay que preocuparse del fundamento de los derechos humanos, al estar ya reconocidos en la Declaración Universal de Naciones Unidas. Para Bobbio hay derechos humanos —como el de la tolerancia que de alguna manera identifica con el relativismo— sobre los cuales los argumentos filosóficos a favor o en contra no son nunca dirimentes y por tanto definitivos. Y de hecho no hay un argumento adoptado por una de las partes que no sea rebatido por la otra; no hay una *buena razón* esgrimida por una de las partes que no sea atacada por una *buena razón* en defensa de la tesis opuesta¹⁸. De ahí que en las cuestiones de fondo no sea posible llegar a un acuerdo razonable, aunque sea posible “*llegar a un acuerdo sobre las razones de la divergencia*, y de esta manera convertir unas concepciones opuestas a las otras, no digo en aceptables sino por lo menos en soportables”¹⁹. Las razones de Bobbio apuntan a las cuestiones de procedimiento más que a las de sustancia. No obstante considerar que la tolerancia se encuentra en la base de la democracia, se ve impelido a aceptar ciertas verdades tenues, como son las propias del *il pensiero debole*, pero que al menos lo alejan de un relativismo absoluto. El primer paso es la admisión de la persuasión como elemento importante para el desarrollo pacífico de una sociedad liberal y democrática: “es una actitud activa de fe en la razón o en la razonabilidad del otro; una concepción del hombre, no sólo capaz de seguir sus propios intereses, sino también de considerar el propio interés a la luz del interés de todos, el rechazo aquiescente de la violencia

¹⁷ Cfr.: Ollero, Andrés: “Consenso y Disenso en la Fundamentación de los Derechos Humanos” (1989), pp. 239-249.

¹⁸ Cfr.: Bobbio, Norberto: *L'Età dei Diritti* (1990), pp. 248-250.

¹⁹ Bobbio, Norberto: “Filosofía como Metodologie o Filosofía come Visione del Mondo” (1963), p. 507.

como único medio para obtener el triunfo de las propias ideas”²⁰. Aquí ya se da una apertura al fundamento de la tolerancia, a la fuerza misma de la verdad y a su capacidad de adherirse a ella. Pero Bobbio no hace mención de la posibilidad de respeto al hombre que piensa que posee la verdad²¹. El segundo momento que lo aleja de un relativismo absoluto es admitir al menos un principio absoluto: la tolerancia debe ser extendida a todos, excepto a aquellos que niegan el principio tolerancia”, *para arribar a una verdad absoluta*: la tolerancia tiene una razón de principio: “el respeto a la persona del otro”²². Sí, la persona es una verdad absoluta, y ello es así porque hay una verdad absoluta sobre el hombre. Como se ve, se trata de una diferencia en la fundamentación, y en este sentido fue muy esperanzadora la notable coincidencia y acercamiento de dos intelectuales tan disímiles como son Ratzinger y Habermas en la medida en que ambos se alejan del relativismo.

¿Qué le resta a la sociedad cuando se niega la verdad sobre el hombre o se piensa que la verdad no es liberadora? ¿Cómo puede organizarse la sociedad civil sin el ancla de un conjunto de verdades objetivas? La respuesta a esta cuestión da lugar a una forma muy extendida de relativismo: la sustitución de una *ética de contenidos* (la cual señala *qué* es lo bueno y *qué* es lo malo) por una *ética de procedimientos*, la llamada *ética procedimental* (cómo procederemos para determinar en una sociedad qué es lo bueno y qué es lo malo). Los procedimientos democráticos sustituyen a la ética fundamentada en la verdad sobre el hombre. Pero la libertad necesita un contenido. Lo podemos definir como el aseguramiento de los derechos humanos, garantía de la prosperidad de todos y del bien de cada uno. Es la posición de Ratzinger, y me atrevo a consignar esta cita larga porque sintetiza muy bien el *status questionis*: “Estas reflexiones —dice— permiten que aparezcan, junto a la idea de libertad, dos nuevos conceptos: lo justo y lo bueno. Aquella y éstos, es decir, la libertad como forma de vida democrática y lo justo y lo bueno como contenido suyo, se hallan entre sí en un estado de tensión, que representa el contenido esencial de la lucha actual por la forma legítima de democracia y de política. En primer lugar, hay que decir que pensamos en la libertad, ante todo, como el verdadero bien del hombre. Los demás nos parecen hoy día discutibles, algo de lo que se puede abusar con extremada facilidad. No queremos que el Estado nos imponga una determinada idea de bien. El problema aparece más claro todavía cuando

²⁰ Bobbio, N.: *L'Età dei Diritti* (1990), p. 240.

²¹ Ésta es la crítica que le hace María Ferrari en “Le Ragioni della Tolleranza: Riflessioni sul Pensiero di Norberto Bobbio” (1998), pp. 299 y ss.

²² Bobbio, N.: *L'Età dei Diritti* (1990), p. 249 y p. 243.

aclaremos el concepto de bien mediante el de verdad. En la actualidad, el respeto a la libertad del individuo parece consistir esencialmente en que el Estado no decida el problema de la verdad. La verdad, también la verdad sobre el bien, no parece algo que se pueda conocer comunitariamente. Es dudosa. El intento de imponer a todos lo que parece verdad a una parte de los ciudadanos se considera avasallamiento de la conciencia. El concepto de verdad es arrinconado en la región de la intolerancia y de lo antidemocrático. La verdad no es un bien público, sino un bien privado, es decir, de ciertos grupos, no de todos. Dicho de otro modo: el concepto moderno de democracia parece estar indisolublemente unido con el relativismo, que se presenta como la verdadera garantía de la libertad, especialmente de la libertad esencial: la religiosa y de conciencia. A todos nos resultan razonables estas ideas. Sin embargo, si consideramos las cosas con más atención, surge la pregunta sobre si no es preciso que exista un núcleo no relativista también en la democracia. ¿No se ha construido la democracia en última instancia para garantizar los derechos humanos, que son inviolables? ¿No es la garantía y aseguramiento de los derechos del hombre la razón más profunda de la necesidad de la democracia? Los derechos humanos no están sujetos al mandamiento del pluralismo y la tolerancia, sino que *son* el contenido de la tolerancia y la libertad”²³. Como se ve, para Ratzinger hay dos posiciones fundamentales enfrentadas entre sí, las cuales aparecen bajo diferentes variantes y a veces coinciden parcialmente la una con la otra. De un lado, la posición relativista radical, que quiere apartar completamente de la política, por considerarlos perjudiciales para la libertad, los conceptos de bien y de verdad. El “derecho natural” es rechazado como sospechoso de connivencia con la metafísica y como perjudicial para mantener consecuentemente el relativismo. El derecho sólo se puede entender de manera puramente política, es decir, es justo lo que los órganos competentes disponen que es justo. En consecuencia, la democracia no se define atendiendo al contenido, sino de manera puramente formal: como un entramado de reglas que hace posible la formación de mayorías y la transmisión y alternancia del poder. A esta interpretación se opone la segunda posición, según la cual la verdad no es producto de la política (de la mayoría), sino que la precede e ilumina. No es la praxis la que crea la verdad, sino la verdad la que hace posible la praxis correcta. La política es justa y promueve la libertad cuando sirve a un sistema de verdades y derechos que la razón muestra al hombre. Frente al escepticismo explícito de las teorías relativistas

²³ Ratzinger, Joseph: “El Significado de los Valores Morales y Religiosos en la Sociedad Pluralista”, recogido en su libro *Verdad, Valores, Poder: Piedras de Toque de la Sociedad Pluralista* (1995), pp. 83-84.

y positivistas, se confía en la razón y en su capacidad para mostrarnos la verdad²⁴.

Pocos son, sin embargo, los teóricos que se atreven hoy a formular con rotundidad y convicción la versión escéptica de la tolerancia de un Kelsen. Ya vimos como Bobbio hablaba de respetar un principio moral absoluto: “el respeto de los demás”. Asimismo entre los deudores de la tradición liberal se rechaza que ella tuviera su origen en la negación de valores objetivos, o que obligara a descartar todo discernimiento entre lo bueno y lo malo. Páramo Argüelles se muestra drástico al respecto: “El mayor daño que se puede producir a la idea de tolerancia es su uso indiscriminado por parte del relativismo cultural, el cual ha abusado del lenguaje de la retórica de la diferencia”; para añadir, criticando a Kelsen, que “si se defiende la versión escéptica de la tolerancia, se puede generar la idea de la inutilidad de defender un marco social de tolerancia; lo que es una inconsecuencia práctica”²⁵. Esta idea del marco social de la tolerancia, que la tolerancia tiene límites, es algo sobre lo cual volveré. También Karl Popper sostiene que el relativismo “es una irresponsabilidad intelectual que socava el sentido común y destruye la razón (...) la tesis del relativismo lleva así a la anarquía, a la ilegalidad; y al imperio de la violencia”²⁶. Para él, el peligro no radica en el reconocimiento de la objetividad de la verdad, sino más bien en los posibles excesos de convencimiento subjetivo sobre la posibilidad de captarla, que llevarían a descartar una humilde y prudente falibilidad. El indiferente, el neutral, que duda de la verdad o admite que no existe, no puede realmente ser tolerante, porque la tolerancia presupone que hay una verdad objetiva y que puede, al menos en parte, ser descubierta. Otra cosa del todo distinta es la actitud ante *quien* comete el mal o los resultados prácticos del error. Aquí la tolerancia no es estratégica prudencia en la ponderación de bienes y males, sino apertura al otro lleno de comprensión y magnanimidad, que puede llegar incluso hasta la insólita invitación de amar al enemigo que voluntariamente nos procura males. Pero no se puede negar que la tolerancia exige admitir que la conducta sobre la que se juzga es *mala* y, por lo tanto, rechazable. Éste es uno de los tres elementos clásicos de la tolerancia. Los otros dos son, como hemos visto, que quien tolera esté por su competencia en condiciones de prohibir el acto, y que renuncie a ello tras ponderar otros valores concurrentes a los que se atribuye mayor rele-

²⁴ Cfr.: *Ibidem*, pp. 85-87.

²⁵ Páramo Argüelles, Juan Ramón: *Tolerancia y Liberalismo* (1993), pp. 14 y 54. Incluso dice en p. 102: “muy pocos liberales han defendido el escepticismo moral: la mayoría de ellos han defendido ciertos valores objetivos”.

²⁶ Popper, Karl: “Tolerancia y Responsabilidad Intelectual”, incluido en el libro de Popper *En Busca de un Mundo Mejor* (1994), p. 245 y p. 244.

vancia. Garzón Valdés habla de estos tres elementos: “competencia adecuada”, “tendencia a prohibir el acto” y “ponderación de los argumentos”²⁷.

Queda claro que la tolerancia, lejos de descartar previos conceptos objetivos de lo verdadero y lo bueno y de sus pares antagónicos, los exige. Esto la hace incompatible tanto con el escepticismo, que le negará toda realidad objetiva, como con el no cognotivismo, que no dispondría de razones para ponderar ni preferir un valor sobre otro. Lo resume bien Andrés Ollero: “Para ejercer la tolerancia habríamos de contar, por tanto, con exigencias éticas que desbordan la mera subjetividad y con posibilidades de conocimiento y argumentación racional. A ello habría que unir un peculiar talante, al que apuntaban no sólo la conciencia de la propia falibilidad sino, muy especialmente, la actitud de acogida paritaria hacia ese otro al que se quiere tratar como a un igual”²⁸.

5. Libertad para conocer la verdad y aplicarla

Para evitar la deriva individualista de la libertad, de una libertad vacía y carente de contenido, se han propuesto, junto a la imprescindible libertad, las ideas de lo justo y de lo bueno. Sin embargo, es del todo legítimo preguntarse si el afán por proyectar públicamente la verdad y el bien no conduce inevitablemente al *fundamentalismo*. La libertad no sólo es una condición para el acceso teórico a la verdad, sino que será siempre el camino, el “método” obligado, para su proyección práctica. Y cuando se habla de la verdad en un contexto práctico es necesario aludir a la prudencia. La virtud de la prudencia nos permite evitar dos extremos defectuosos. Por un lado, un craso *pragmatismo*, que invita a actuar al margen de todo principio objetivo, en perfecta consonancia con actitudes relativistas en sentido fuerte. Por otro lado, con un *doctrinarismo* ideológico convencido de que todo principio verdadero puede aplicarse mecánicamente sobre la realidad práctica, sin tener en cuenta las peculiaridades y circunstancias derivadas de su historicidad o de su contingencia. La filosofía práctica aristotélica, en contraposición al racionalismo *more geométrico*, ha puesto de relieve que la verdad práctica, sin renunciar a los principios objetivos que la hacen verdadera, es siempre una *verdad por hacer*, que cobra su sentido en una circunstancia histórica y concreta determinada. La libertad se convierte en método de acción porque nos encontramos ante una *verdad por hacer*. Ni

²⁷ Garzón Valdés, Ernesto: “No Pongas tus Sucias Manos sobre Mozart: Algunas Consideraciones sobre el Concepto de Tolerancia” (1992), p. 16.

²⁸ Ollero, Andrés: *Derecho a la Verdad: Valores para una Sociedad Pluralista* (2005), p. 85.

el burdo pragmatismo que impulsa a un hacer sin verdad, ni el deductivismo abstracto, que aplica una verdad ya hecha, son métodos admisibles. A la hora de actuar no se nos ofrece una verdad ya acabada y hecha en la que sólo cabría una mecánica aplicación. Un principio verdadero, proyectado sobre la práctica en contextos distintos y cambiantes, es lógico que dé lugar a una pluralidad de soluciones, razonables y *verdaderas* todas ellas en la medida en que le son tributarias. Los principios de la Constitución son susceptibles de desarrollos legislativos muy distintos, pero todos ellos respetuosos con su contenido. A su vez la Doctrina Social de la Iglesia nos ofrece “principios de reflexión”, “criterios de juicio” y “directrices de acción”. Se nos ofrece una verdad, no para someternos a una aceptación pasiva, sino para animarnos a experimentar la solución práctica más verdadera para un problema concreto. Se nos invita no a una sumisa obediencia a recetas prefabricadas sino a una “tarea práctica y, en cierto sentido, experimental”²⁹. Si se ignoran esos principios, criterios y directrices, esas soluciones no podrían ser verdaderas; pero si no se ejercita con activa prudencia la libertad práctica, todos esos principios se quedan en cántico celestial y no aportan solución alguna. Con ironía comentaba Andrés Ollero que “no faltan quienes asumen verdades, principios y convicciones con más orgullo de linajudo propietario que responsabilidad emprendedora (...) Un avance *práctico* en la realización de un principio, por mínimo que sea, será con frecuencia más ventajoso que cualquier retórica defensa testimonial, rebozante de pureza incontaminada”³⁰.

El filósofo del Derecho Francisco Puy Muñoz nos hace ver cómo en el entramado social debe darse cabida a la vez a dos hechos. Por una parte, de que la *verdad es una y excluyente* (esto es, excluye la verdad de la proposición opuesta), y por eso frente a los derechos de *la verdad* ha de valer el *principio de intransigencia*. Pero, al mismo tiempo, se ha de aceptar que la *estimación* cognoscitiva humana, por la naturaleza limitada del hombre, es *varia y parcial*. Ante este hecho ha de valer *el principio de tolerancia*, dada la variedad y parcialidad de las perspectivas humanas. Articula así Puy Muñoz el *principio de intransigencia ontológica* (el ser de las cosas), en virtud del cual han de defenderse y difundirse los derechos de la verdad una y excluyente, junto con el *principio de tolerancia gnoseológica* (del conocer de las personas), que da cabida a las diversas estimaciones humanas acerca de la verdad ontológica, incluso en el caso de que sean erróneas³¹.

²⁹ *Ibidem*, *Centesimus Annus*, N° 59.

³⁰ Ollero, Andrés: “Verdad y Consenso Democrático” (1993), p. 300.

³¹ Cfr.: Puy Muñoz, Francisco: “Sobre la Antinomia Universalidad-Relativismo” (1994), pp. 75-90.

La tolerancia se hace necesaria en virtud de la dignidad de la persona, pero también por causa de la falibilidad de ésta. Si el hombre no pudiera equivocarse práctica o teóricamente, no requeriría de la tolerancia. Por eso, como ya lo hemos dicho, tolerar el error no es considerar la equivocación como acierto, sino tener en cuenta que en determinadas circunstancias reprimirlo sería un mal más grande que permitirlo. Así pues, la permisión del error no es considerada como virtud, sino como *mal menor*. Una cosa es que se tolere la postura individual del drogadicto, del libertino, del alcohólico y del *gay*, por fuerza de la dignidad de la persona, y otra que sus comportamientos se erijan en encarnación de valores generalizables para todo el conjunto social. La tolerancia no mina los fundamentos de la verdad, sino que se limita a hacer posible la convivencia. Al afirmar con fuerza análoga la intransigencia ontológica y la tolerancia gnoseológica, no se coloca a la tolerancia en la cumbre de los principios sociales pero se da cabida al principio de solidaridad, según el cual todos estamos obligados en términos morales a procurar (no a coaccionar) que nuestro prójimo salga del error, lo mismo que estamos obligados a no incurrir en él. No se puede educar para la tolerancia como único fin; hay que educar para fines que se definan positivamente, eso sí, todos ellos compatibles con la tolerancia. Michael Novak ha sostenido que uno de los cuatro principios que sostienen la democracia es que *la verdad importa*. El relativismo no es democrático porque si no hay verdad el entendimiento, la razón y el diálogo no cuentan ni prosperan. Sólo queda apelar a la voluntad. Cuando no es la verdad la que impera, la voluntad se impone, que es la alternativa totalitaria³².

Esta intransigencia respecto de la verdad y transigencia con las personas es una práctica cristiana secular que nos insta a conciliar verdad y caridad; tanto “la caridad de la verdad” como el proponer la verdad con caridad. Es el lema ya propuesto por Agustín de Hipona: *diligite homines, interficite errores* (acabad con los errores, pero amad a los hombres)³³.

El diálogo, en el que se intercambian los fundamentos racionales de las distintas opiniones sobre un tema, se encuentra íntimamente vinculado con la actitud existencial y social de la tolerancia que ahora adopta la modalidad del respeto. Porque sin respeto no es posible el diálogo. Pero si la tolerancia significara que no hay nunca verdades ciertas y que todas son susceptibles de ponerse en tela de juicio, entonces la posibilidad de perfeccionamiento de la inteligencia queda cancelada y el diálogo resulta cháchara

³² Novak, Michael: “Simposio: La Crisis Moral de las Democracias Occidentales” (1989). Carlos Llano Cifuentes se refiere a este simposio en *Nudos del Humanismo...* (2001), p. 114.

³³ Agustín de Hipona: *Contra Litt. Pel*, I, 28.

inútil. Quien busca la verdad no pretende instalarse en seguridades sino, por el contrario, intenta hacer vulnerable lo que considera como tal e incluso experimenta regocijo en las posibles falsaciones de sus ideas cuando suponen un avance en el logro de la verdad.

El respeto impulsa a entender las razones por las que nuestro interlocutor afirma lo contrario. Es comprensión, no asentimiento; es lo que nos permite relacionarnos con quien piensa de modo distinto del nuestro —e incluso con quien está patentemente en el error, y entonces el respeto adquiere la modalidad de la tolerancia— no por obsequio de lo que piensa, sino de su persona. Octavio Paz contó en una entrevista que, cuando se percató de los engaños y falacias del sistema comunista y se retractó de su ideología, se quedó sin amigos. Hemos visto que nuestra renuencia a admitir los errores no entraña de modo alguno el rechazo a las personas que los sostienen. La actitud cristiana nos dice que es posible ser fiel a la verdad y fiel a la relación amistosa. No en vano es la única religión que se atreve a postular el amor al enemigo. Pero ¿acaso no se pueden tener verdaderos amigos más que entre los afiliados al mismo partido? La tolerancia entraña sin duda, intelectualmente, cierto desapego respecto de la proposición errónea o la conducta equivocada que se tolera, que no se asume ni se autoriza, sino sólo se permite. Pero esta posición en el ámbito intelectual —como ha advertido Carlos Llano— no tiene por qué transmitirse a los demás ámbitos de la vida. “El subsumir la riqueza de la vida humana en una sola de sus dimensiones —y en especial en la del entendimiento— constituye un totalitarismo existencial tan peligroso incluso como el totalitarismo político. Ni por amistad, ni por cortesía podemos admitir que dos y dos sean cuatro. Pero hemos de añadir que no debemos dejar de ser amigo de quien sostiene que son cinco. Nuestro nivel de amistad no coincide con el de la aritmética”³⁴. En este sentido contraponer verdad y tolerancia pasaría a ser un fundamentalismo intelectualista. El conocimiento y la opinión no son todo el hombre. Podemos ser existencialmente amigos en el seno mismo de la divergencia intelectual. Para Alejandro Llano, “la *comprensión* y la *veracidad* aparecen como presupuestos imprescindibles de un diálogo con sentido. En un primer acercamiento, podemos considerar la comprensión como el presupuesto subjetivo del diálogo y la veracidad como su presupuesto objetivo”³⁵.

³⁴ Llano Cifuentes, Carlos: *Nudos del Humanismo...* (2001), pp. 124-125.

³⁵ Llano, Alejandro: “Comprensión, Veracidad, Diálogo”, recogido en su libro *El Diablo es Conservador* (2001), p. 138. La comprensión es esa virtud que nos posibilita ser fieles a la verdad y al amigo conjuntamente. “En la relación dialógica, *con-vencer* o *ser con-vencido* representa una tarea común: es *vencer-con* el otro. Cuando en el curso del diálogo se alumbró la verdad, han sido los dos interlocutores los

En algunas teorías actuales, la dimensión pragmática de la verdad ha adquirido tal importancia que a ella se ha subordinado la dimensión semántica. Cuando esto ocurre, ya no está el diálogo ordenado a la verdad, sino la verdad ordenada al diálogo. Lo que se da aquí es una primacía de la comunicación sobre lo comunicado. Se da un positivo deseo de comunicarnos, pero a costa y a espaldas de la realidad que comunicamos. “Al perder contacto con una realidad distinta de los que dialogamos, e independiente de nosotros, cada uno queda clausurado en su propia subjetividad”³⁶.

6. Los límites de la tolerancia

A estas alturas, pocos negarán que resulta inconcebible imaginar a la *tolerancia* disociada de la *libertad*. No viene mal insistir que tampoco es imaginable una tolerancia desvinculada de la *verdad*. Ya hemos considerado que dos de los elementos de la tolerancia sólo son inteligibles cuando se apela a unos criterios objetivos: el previo carácter reprochable o erróneo de la conducta u opinión a tolerar, y el principio ético que lleva, sin embargo, a no rechazar tal conducta u opinión personal. Ahora cabe establecer un tercer punto de referencia objetivo: no cabe tolerar lo intolerable. La tolerancia no puede nunca ser indiscriminada. En este punto los diversos autores coinciden.

Quien tolera una determinada actitud por respeto al derecho de libertad de expresión lo hace, justamente, porque, al menos en el caso concreto, considera, al mismo tiempo, intolerable atentar contra dicho derecho. Así

que se han enriquecido (...) Pero si no se persigue la verdad sino otros intereses —de poder o de placer— uno se autoexcluye del diálogo. Es el caso de Calicles en el *Gorgias*, quien acaba siendo arrinconado por el implacable curso de los argumentos socráticos, y termina reducido al silencio. Quien no busca la verdad, sino otros fines ocultos, es mejor que se calle de una vez por todas” (ibídem, pp. 140 y 143).

³⁶ Llano, Alejandro: “Comprensión, Veracidad, Diálogo” (2001), p. 145. Algo de esto acontece en la *teoría consensual de la verdad*, cuyo principal representante es Jürgen Habermas. Para que la verdad se realice es preciso atenerse a las reglas establecidas por una *pragmática universal*, por una especie de ciencia trascendental de las condiciones *a priori* del diálogo, que podrían resumirse en la conocida expresión: *comunicación libre de dominio*. Hay un afán laudable de comunicarnos —pragmática— que nos separa de la realidad que comunicamos —semántica—. “El deseo de ser claros, de darnos a entender, de estar al día, de ser ‘políticamente correctos’, de *comprender* al interlocutor, prevalece así sobre el afán de ser veraces, por manifestar las cosas como son (...) Si tú y yo no tenemos acceso a algo otro, independiente de los dos, y a lo que por ello mismo podríamos acceder de modo igual y común; si la realidad es sólo lo que adquiere vigencia en la interpretación y en el diálogo, entonces quedamos aislados, porque no hay un ámbito común de encuentro” (p. 145).

Alejandro Vigo razona: “Los mismos principios normativos que dan sustento a una determinada actitud de tolerancia ponen, al mismo tiempo, determinados límites internos a dicha actitud de tolerancia, más allá de los cuales se sitúa lo que ya no puede ser tolerado, por atentar precisamente contra los mismos principios que le prestan fundamento. La tolerancia racional es siempre una tolerancia en contraste con aquello que resulta como tal intolerable, por atentar, de diversos modos, contra los principios mismos que fundan, justifican y hacen posible la tolerancia”³⁷. En este contexto también se desenvuelve la famosa “paradoja de la tolerancia” formulada por Popper: el argumento establece que una tolerancia pretendidamente irrestricta debería tolerar también la intolerancia. El precio que debe pagar una tolerancia ilimitada es renunciar a las razones que la justifiquen. Una tolerancia sin límites ha de ser, necesariamente, una tolerancia no fundada en razones, y una tolerancia tal no tiene motivos para rechazar la intolerancia y, por tanto, se verá obligada a admitir sin réplica la posibilidad de su propia supresión. La tolerancia racional, por razones estructurales, es siempre una tolerancia acotada dentro de ciertos límites, fuera de los cuales queda el ámbito de lo que se considera intolerable. La pretensión de una tolerancia irrestricta —ilusión utópica y peligrosa— conduce, así, por un camino que anuncia, paradójicamente, a la más completa amenaza de intolerancia. Vaclav Havel afirma: “La tolerancia empieza a ser una debilidad cuando el hombre comienza a tolerar cosas intolerables, cuando empieza a tolerar el mal”³⁸. Asimismo Nicolás López Calera: “Un simple sentido común nos dice que no todo puede ser tolerado. Por ejemplo, no se puede tolerar que una determinada religión sacrifique niños a sus dioses”³⁹. Y en breve y magnífica sentencia de Kaufmann: “La verdad es el *telos* de la tolerancia, así como la libertad es condición”⁴⁰. El relativismo fuerte aparece nuevamente descartado.

Es problemática, y de ser posible sumamente empobrecedora, una democracia meramente procedimental que excluya la proyección pública de todo contenido ético. Los derechos humanos, que sirven de fundamento y límite al juego democrático, no pueden verse reducidos a mecanismos pro-

³⁷ Vigo, Alejandro: “El Concepto de Tolerancia” (1999), p. 207.

³⁸ Havel, Vaclav: “Pluralismo y Tolerancia” (1995).

³⁹ López Calera, Nicolás: “Jueces para la Democracia” (1992), p. 4. Asimismo Adela Cortina: “Lo que no puede tolerarse es que no se respete a las personas. Lo que no puede tolerarse es que se tomen decisiones que les afectan sin tenerlas significativamente en cuenta. Y esta ‘intolerancia’, a mi entender, es irrenunciable” (*La Ética de la Sociedad Civil*, 1994, p. 99).

⁴⁰ Kaufmann, A.: “Reflexionem über Rechtsstaat, Demokratie, Toleranz” (1995), p. 387; citado por Ollero, A.: *Derecho a la Verdad...* (2005), p. 100.

cedimentales, sino que entrañan contenidos que exigen ser puestos en práctica. Asimismo no existe sociedad alguna en la que cada uno de sus miembros se limite a vivir su propia verdad subjetiva.

La convivencia exige, por definición, espacios de verdad compartida. La invitación a replegar a lo privado las opciones morales es irrealizable. Cuando expulsamos de lo público determinadas propuestas morales, lo hacemos en nombre y a favor de otras. Como ha demostrado Andrés Ollero, la previa delimitación de lo público ya implica un juicio moral: “No tiene sentido proponer que sea en un ámbito público neutralmente configurado donde se establezca el mínimo ético vinculante para todos. Sólo sabiendo de antemano cuál es el mínimo ético —indispensable para que pueda darse una *convivencia* que merezca ser considerada *humana*— podremos trazar la frontera entre lo público, capaz de vincular a todos, y lo privado, donde cada cual será libre de hacer de su capa un sayo (...) *La delimitación de lo ‘público’ presupone el tácito establecimiento de un mínimo ético*, desde el que se determina lo que reviste o no interés general”⁴¹. La invitación a replegar y confinar a lo privado las opciones morales básicas conduce a la imposición dogmática de una moral individualista. Eso de convivir sin que nadie “imponga sus convicciones” es una falacia destinada a neutralizar a quienes las tienen. La democracia ha de nutrir la moral pública con propuestas fruto de las más variadas convicciones, esforzándose por compatibilizar su juego y recurriendo, cuando ello no sea posible, a las fórmulas habituales de solución de conflictos: respeto a los derechos fundamentales, reglas de la mayoría, objeción de conciencia. Sí, nadie debe imponer *sus convicciones a los demás*, si por tal se entiende considerarse excusado de argumentar sus propuestas. Lo público debe ser el lugar de encuentro de plurales propuestas morales, el espacio del debate argumentado. Pero la llamada moral laicista, presuntamente neutral, acaba siendo beligerante. Su pretendida *neutralidad* desemboca en cruzada neutralizadora de cualquier propuesta moral no disimulada. Ollero ha demostrado cómo el laicismo se cierra a todo pluralismo —paradójicamente, en aras de una presunta tolerancia— adoptando talantes inquisitoriales. El laicismo atenta contra el pluralismo democrático que surge del contraste de las opiniones de todos y no de la previa imposición de criterios presuntamente neutrales desde los cuales discriminar a los supuestamente contaminados. El *laicismo* se convierte en *imposición confesional* al rechazar toda configuración de lo público que entre en contradicción con la única moral aceptada: la moral individualista. Y curio-

⁴¹ Ollero, Andrés: “Verdad y Consenso Democrático” (1993), recogido en su libro *Derecho a la Verdad* (2005), p. 141.

samente incurre en fundamentalismo simétrico al islámico. Mientras éste impone una homogénea y poco original moda a las mujeres, el laicismo, de modo paralelo, prohíbe el libre uso del velo en las escuelas francesas, pese a ser el inocente símbolo cultural de un pueblo. Por supuesto, pretender coartar los impúdicos exhibicionismos individuales presentes en los medios y en la publicidad —a lo que antiguamente se llamaba atentados contra la moral y las buenas costumbres— sería atentar contra la tolerancia. Por tanto, el laicismo se hace así neutralizador de la incidencia pública de determinadas opciones morales, imponiendo, so capa de neutralidad, un código individualista⁴².

Ollero cuestiona el simplista y falso encadenamiento de dilemas que emparejarían: *relativismo axiológico*→*neutralidad de lo público*→*ética pública procedimental*→*laicismo*, que se identificarían indisolublemente con la actitud tolerante; y siempre enfrentados, sin posible término medio, a *objetividad axiológica*→*traslado de convicciones a lo público*→*ética pública de contenidos*→*fundamentalismo religioso*. “El balance sería bien diverso: el relativismo ético, si va en serio, resulta incompatible con la tolerancia; la delimitación de lo público relevante nunca es neutral; el procedimiento no es capaz de fundar la ética, a no ser que se provea —confesadamente o no— de fundamentos éticos previos; el laicismo que arrincona a la plural mayoría creyente se convierte, paradójicamente, en confesional y fundamentalista. Sólo criterios axiológicos objetivos, por problemática que resulte su captación práctica, permiten fijar la triple frontera (recusable, tolerable, intolerable) que la tolerancia lleva consigo”⁴³.

7. Un sustrato común para la tolerancia

Para el pensamiento clásico o la tradición central de Occidente, ese mínimo ético verdadero que asegura la convivencia humana, esos espacios de verdad compartida, los proporciona la ley natural, fundamento de los derechos humanos. Cuestiones ineludibles serán lo problemático de su exacto conocimiento, dados su dimensión histórica y existencial, y su carácter práctico que hace de él una “verdad por hacer”, en los que la prudencia permitirá tanto su conocimiento racional como su razonable despliegue. Tanto la referencia a una ley natural como a los derechos humanos recogen una idea fundamental: hay criterios morales que preceden a nuestros acuer-

⁴² Cfr.: Ollero, A.: *Derecho a la Verdad...* (2005), p. 142.

⁴³ Ollero, A.: “Tolerancia y Verdad” (1995), recogido después en *Derecho a la Verdad...* (2005), pp. 109-110.

dos convencionales, incluso a nuestras diferencias de credo, cultura o nación⁴⁴.

Pero ¿por qué razón esto hoy es incomprendido? La razón radica en el continuo proceso que a partir de la modernidad ha llevado a la subjetivación de la idea del derecho natural y a su posterior transformación en la idea de derechos humanos. Los derechos naturales que Locke defendía eran tres: vida, propiedad y libertad. La *Declaración de Derechos Humanos* ha añadido algunos cuantos, pero es común a todos ellos el situar su fundamento en el sujeto. Los derechos son, entonces, algo que un sujeto posee, pero también algo a lo que puede renunciar. La noción clásica de derecho natural no tenía este carácter. Es significativo que el término romano *ius* pudiera significar también un deber. La noción de *ius* se situaba más allá de la contraposición moderna entre sujeto y objeto: *ius* era lo justo, y lo justo podía consistir en dar o en recibir, es decir, lo justo se descubría en una relación. El derecho se refería más a una relación que a una posesión. Consistía más en algo que conducía a actuar de un modo determinado que en algo poseído de modo absoluto⁴⁵. De modo paulatino el fundamento del derecho deja de ser la naturaleza, sino el sujeto que la posee, y finalmente su libertad individual, que en el contexto de la tradición ilustrada se identifica con *autonomía*. Ése es el bien que el demócrata reconoce como suyo, y ante el que los demás bienes y la misma sociedad deben subordinarse. Si en definitiva me interesa el bien de la sociedad —se razona— no es sino porque garantiza el mío propio, pero lo que sea mi bien propio eso lo decido yo por mi cuenta. Con lucidez argumenta Ana Marta González: “En el derecho natural clásico, era el bien común la medida de lo tolerable y lo intolerable en la vida pública. Pero esta noción es la que modernamente hemos perdido de vista, en la medida en que hemos desarrollado un modo de entender las relaciones entre individuo y sociedad marcado de raíz por una concepción de la dignidad humana en términos de autonomía absoluta. (...) La inclusión de contenidos materiales en la lógica política es lo que parece ajeno al principal logro de la Ilustración: autonomía. Parece que señalar unos contenidos materiales significa limitar las posibilidades de autocreación, y esto es lo que no puede admitir un ilustrado, ya sea liberal o socialista”⁴⁶. La crisis

⁴⁴ Cfr.: González, Ana Marta: *Claves de Ley Natural* (2006). Hablar de ley natural es hablar de unos principios morales básicos, cuya vigencia no depende de ninguna autoridad política o eclesiástica, pues precede a una y a otra. Podríamos decir que la ley natural la llevamos puesta, por el sólo hecho de ser humanos. Precisamente por eso la ley natural es más democrática que la misma democracia, y constituye la base para un auténtico diálogo de civilizaciones.

⁴⁵ Cfr.: Tuck, Richard: *Natural Rights Theories* (1980).

⁴⁶ González, Ana Marta: “Paradojas de la Tolerancia”, ensayo recogido en su libro *Expertos en Sobrevivir. Ensayos Ético-Políticos* (1999), pp. 35-36.

de comunicación que observamos en todos los niveles en nuestra sociedad está relacionada con este clausurarse el sujeto en sí mismo, en ser un celoso defensor de su autonomía que lo lleva a blindarse en su particularidad sin dejar resquicio para lo común, que constituye la base para toda comunicación. Asimismo la tendencia a identificar lo público con lo “objetivo”, con lo que los sociólogos llaman el “tecnosistema”, y relegar al ámbito privado las convicciones, la propia visión del mundo y de la vida, que se considera asimismo como subjetiva, afectiva, por no decir irracional e incommunicable, hace un flaco favor a los seres humanos, y en último término al propio concepto de tolerancia. Ese sujeto radicalmente autónomo que intenta auto-crear su propia vida conduce —tristemente lo comprobamos— al encerramiento de muchos individuos en sí mismos, a una generalizada falta de comunicación que pervierte la tolerancia, de modo que ya no signifique una actitud positiva en orden a la convivencia, sino tan sólo mera pasividad o indiferencia. La falta de comunicación hace imposible ejercitarse en la virtud de la tolerancia, porque se carece de lo común, y al faltar lo común falta lo diverso⁴⁷.

Sin este núcleo duro de la democracia, sin este sustrato común de la humanidad, ésta puede enfermar y autodestruirse. Es lo que plantea Ratzinger en dos luminosos escritos: “Sin convicciones morales comunes las instituciones no pueden durar ni surtir efecto. Pero las convicciones no derivan de la mera razón empírica. Las decisiones mayoritarias no pierden su condición verdaderamente humana y razonable cuando presuponen un substrato básico de humanidad y lo respetan como verdadero bien común y condición de todos los demás bienes. Esas convicciones reclaman actitudes humanas correspondientes, y las actitudes no pueden prosperar cuando no se respeta el fundamento moral de la cultura ni las evidencias religioso-morales custodiadas por ella. Apartarse de las grandes fuerzas morales y religiosas de la propia historia es el suicidio de una cultura y una nación.

⁴⁷ Cfr.: *ibídem*, p. 41. “La ausencia de comunicación puede obedecer a muchas causas; paradigmáticamente se sigue de la ausencia de un lenguaje común. Si cada uno tiene su lenguaje propio, o si el lenguaje común se reduce al lenguaje del tecnosistema, no hay comunidad, pues la comunicación humana ha de llegar a esferas más profundas; no puede permanecer en el estrato de los intereses económicos y el tráfico de influencias. Si ninguna comunicación es posible en ese nivel, si los estratos más profundos del yo se resuelven en preferencias irracionales, ha caído por su base la posibilidad misma de una comunicación más honda que la mera transacción de intereses. Los diálogos —de haberlos— serán triviales” (p. 40). Todo lo que se escape a la racionalidad técnica y científico-positiva será declarado irracional, subjetivo y afectivo, olvidando la racionalidad que Aristóteles reservaba para la acción: la racionalidad práctica, cuyo fruto característico es la virtud.

Cultivar las evidencias morales esenciales, defenderlas y protegerlas como un bien común sin imponerlas por la fuerza, constituye a mi parecer una condición para mantener la libertad frente a todos los nihilismos y sus consecuencias totalitarias⁴⁸.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín de Hipona: *Contra Littera. Petilianus donatistae*, libri III, I, 29, 31: P.L. 43,259.
- Bobbio, Norberto: "Filosofía como Metodología o Filosofía como Visión del Mundo". En *La Cultura* I (1963).
- *L'Età dei Diritti*. Torino: Ed. Einaudi, 1990.
- Camps, Victoria: "Ética y Democracia. Una Ética Provisional para una Democracia Imperfecta". En *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, N° 6 (1990), Madrid.
- Cortina, Adela: *La Ética de la Sociedad Civil*. Madrid: Ed. Anaya, 1994.
- Ferrari, María: "Le Ragioni della Tolleranza. Riflessioni sul Pensiero di Norberto Bobbio". En *Acta Philosophica*, Vol. 7, Roma, 1998.
- Garzón Valdés, Ernesto: "No Pongas tus Sucias Manos sobre Mozart: Algunas Consideraciones sobre el Concepto de Tolerancia". En *Claves de Razón Práctica*, 19 (1992).
- González, Ana Marta: "Paradojas de la Tolerancia". En Ana Marta González, *Expertos en Sobrevivir. Ensayos Ético-Políticos*. Pamplona: Ed. Eunsa, 1999.
- *Claves de Ley Natural*. Madrid: Ed. Rialp, 2006.
- Guitton, Jean: *Ce que Je Crois*. Paris: Ed. Grasset, 1973. [Trad. al castellano, *Lo que Yo Creo*. Barcelona: Ed. Acervo, 1973.]
- *Silencio sobre lo Esencial*. Trad. al castellano de Miguel Montes. Valencia: Ed. EDICEP, 1987.
- Havel, Vaclav: "Pluralismo y Tolerancia". En *ABC Cultural*, 5-V-1995.
- Juan Pablo II: *Centessimus Annus*, 1-V-1991.
- Encíclica, *Tertio Millennio Adveniente*, 10-XI-1994.
- Encíclica, *Evangelium Vitae*, 25-III-1995.
- Encuentro mundial de profesores universitarios (9-IX-2000).
- Kaufmann, A.: "Reflexionem über Rechtsstaat, Demokratie, Toleranz". En H. H. Kühne (ed.), *Festschrift für Koichi Miyazawa*. Baden-Baden: Nomos, 1995.
- Kelsen, Hans: *Esencia y Valor de la Democracia*. Trad. de Rafael Luengo Tapia y Luis Legaz y Lacambra. Barcelona: Ed. Labor, 1977.

⁴⁸ Ratzinger, Joseph: *Verdad, Valores y Poder...* (1995), pp. 38-39. En otro libro agrega: "La responsabilidad significaría entonces vivir el ser como respuesta, como respuesta a lo que nosotros somos en verdad. Esa única verdad del hombre, en la que el bien de todos y la libertad se encuentran en una relación indisoluble, se halla expresada en la tradición bíblica por el Decálogo, el cual, por lo demás, coincide en muchos aspectos con las grandes tradiciones éticas de otras religiones. El Decálogo es a un mismo tiempo auto-representación, auto-presentación de Dios e interpretación del ser del hombre, el resplandecer de su verdad, que se hace visible en el espejo de la esencia de Dios, porque sólo a partir de Dios es posible entender rectamente al hombre" (*Fe, Verdad y Tolerancia*, 2005, p. 219).

- Lecler, L.: *Histoire de la Tolérance au Siècle de la Réforme*, 2 vols. Paris: Ed. Aubier, 1955.
- Llano, Alejandro: “Comprensión, Veracidad, Diálogo”. En Alejandro Llano, *El Diablo es Conservador*. Pamplona: Ed. Eunsa, 2001.
- Llano Cifuentes, Carlos: *Nudos del Humanismo en los Albores del Siglo XXI*. México: Compañía Editorial Continental, 2001.
- López Calera, Nicolás: “Jueces para la Democracia”. En *Derecho y Tolerancia*, N° 16-17 (1992).
- Millán Puellas, Antonio: *La Libre Afirmación de Nuestro Ser. Una Fundamentación de la Ética Realista*. Madrid: Ed. Rialp, 1994.
- Novak, Michael: “Simposio: La Crisis Moral de las Democracias Occidentales”. The Phoenix Institute y Fundación Konrad Adenauer (capítulo italiano), 3-IV-1989.
- Ocariz, Fernando: “Delimitación del Concepto de Tolerancia y su Relación con el Principio de Libertad”. En *Scripta Theologica*, 27 (1995/3).
- Ollero, Andrés: “Consenso y Disenso en la Fundamentación de los Derechos Humanos”. En J. Muguerza y G. Peces Barba (eds.), *El Fundamento de los Derechos Humanos*. Madrid: Ed. Debate, 1989.
- “Verdad y Consenso Democrático”. En Fernando Fernández (coordinador), *Ciencias Humanas y Sociedad. Estudios sobre la Encíclica Centesimus Annus*. Madrid: AEDOS, Unión Editorial, 1993. Recogido después en Ollero, Andrés: *Derecho a la Verdad: Valores para una Sociedad Pluralista*. Pamplona: Ed. Eunsa, 2005.
- “Tolerancia y Verdad”. En *Scripta Theologica*, sept-dic., 1995 (XXVII/3). Recogido después en Ollero, Andrés: *Derecho a la Verdad: Valores para una Sociedad Pluralista*. Pamplona: Ed. Eunsa, 2005.
- *Derecho a la Verdad. Valores para una Sociedad Pluralista*. Pamplona: Ed. Eunsa, 2005.
- Páramo Argüelles, Juan Ramón: *Tolerancia y Liberalismo*. Madrid: Ed. Centro de Estudios Constitucionales, 1993.
- Popper, Karl: “Tolerancia y Responsabilidad Intelectual”. En Karl Popper, *En Busca de un Mundo Mejor*. Barcelona: Ed. Paidós, 1994.
- Puy Muñoz, Francisco: “Sobre la Antinomia Universalidad-Relativismo”. En *Anuario de Filosofía del Derecho*, N° 11, 1994.
- Ratzinger, Joseph: “El Significado de los Valores Morales y Religiosos en la Sociedad Pluralista”. En Joseph Ratzinger, *Verdad, Valores, Poder: Piedras de Toque de la Sociedad Pluralista*. Trad. de José Luis del Barco. Madrid: Ed. Rialp, 1995.
- *Fe, Verdad y Tolerancia*. Salamanca: Ed. Sígueme, 2005.
- Spaemann, Robert: “Universalismo o Eurocentrismo. La Universalidad de los Derechos Humanos”. En *Anuario Filosófico*, XXIII/1, 1990.
- Tuck, Richard: *Natural Rights Theories*. Oxford: Clarendon Press, 1980.
- Vigo, Alejandro: “El Concepto de Tolerancia”. Conferencia dictada en la apertura del año académico de la Universidad de los Andes (Santiago, Chile) el 3 de abril de 1997. En *Sapientia*, Vol. LIV, 1999. □

TOLERANCIA, DEMOCRACIA Y DERECHO*

Agustín Squella

Una manera de entender la filosofía consiste en considerarla como una actividad que tiene que ver antes con el significado de las palabras que con la verdad. De las palabras que la ciencia utiliza sin definir, de las que emplea la propia filosofía sin hacerse cargo de su significado, e incluso de aquellas palabras reputadas importantes que se usan en el habla común de las personas.

Desde esa perspectiva, este trabajo examina las palabras “tolerancia”, “derecho” y “democracia”, y llama la atención acerca de que la primera designa una virtud, la segunda un fenómeno cultural de carácter normativo y cuya nota distintiva es la coercibilidad, y la tercera una forma de gobierno. Por último, el trabajo, junto con relacionar de algún modo esos tres conceptos entre sí, los vincula también con la imperfección. Con la imperfección tanto de los individuos como de las sociedades que éstos forman. En síntesis, se sostiene que es porque somos imperfectos que necesitamos del derecho, que optamos por la democracia y que nos comportamos tolerantemente con los demás. A propósito de la tolerancia, el trabajo concluye con las compasivas imágenes que Voltaire utiliza en la parte final de su famosa obra sobre la materia.

AGUSTÍN SQUELLA. Doctor en derecho. Profesor de introducción al derecho y de filosofía del derecho en la Universidad de Valparaíso y Universidad Diego Portales. Miembro de número de la Academia de Ciencias Sociales, Políticas y Morales del Instituto de Chile. Ex rector de la Universidad de Valparaíso.

* Conferencia dada en Centro de Estudios Públicos, Santiago, el 14 de agosto de 2006, como parte del ciclo de conferencias “¿Tolerantes o Incluyentes?”, organizado por el CEP.

1

Quienes trabajamos en el ámbito de la filosofía, aunque no como filósofos, sino como simples profesores de filosofía —y en mi caso, todavía, como profesor de esa hermana menor de la filosofía general, de esa filosofía regional que se llama “filosofía del derecho”— sabemos que, en alguna medida importante, nuestro trabajo tiene que ver con las palabras, aunque no con cualesquiera palabras, sino con las grandes palabras, con aquellas que por alguna razón consideramos importantes.

“Automóvil”, “cama”, “café”, son palabras frente a las cuales un filósofo, e incluso un profesor de filosofía, pasará seguramente de largo. No digo con ello que se trate de palabras que no designen objetos de algún interés, incluso para un filósofo, porque éstos acostumbran también conducir automóviles, beber café y ocupar ese invento genial que es la cama, porque en ésta, como todos sabemos, llevamos a cabo acciones muy importantes y placenteras, aunque en la cama suele sobrevenirnos también el peor de los acontecimientos.

Sin embargo, nuestras palabras de hoy, es decir, las que dan título a esta conferencia —“tolerancia”, “democracia”, “derecho”— pertenecen a aquellas que todos, o cuando menos una gran mayoría, reputamos importantes, puesto que con ellas aludimos también a cosas importantes. Con ellas aludimos nada menos que, en ese mismo orden, a una virtud, una forma de gobierno, y a un fenómeno social de carácter preferentemente normativo que está fuertemente imbricado con la vida de cada cual y con las posibilidades de conseguir ciertos fines colectivos que a todos nos parecen deseables, tales como la paz, la seguridad jurídica y la justicia.

2

Decíamos que hacer filosofía es verse las caras con las grandes palabras, aunque no para hacer definiciones de ellas que vayan a quitarles su pega a los señores académicos de la lengua que de tanto en tanto fijan en sus diccionarios los significados más comunes que las palabras tienen, sino para echar un poco de luz acerca de los distintos usos que hacemos de palabras reputadas importantes. Ortega decía que filosofar equivale a una inmersión en el abismo que es cada palabra. No está mal. Aunque agregaba, con evidente siutiquería, “fértil buceo sin escafandra”. E Isaiah Berlin, uno de los grandes pensadores del siglo XX, nos recordaba que pensamos con palabras, de manera que el examen de las palabras es, a fin de cuentas, el

examen del propio pensamiento. De manera que los filósofos contemporáneos, particularmente de Wittgenstein en adelante, no hacen un trabajo nada menor ocupándose de palabras, porque —además de lo dicho— muchos problemas, como advirtió el propio filósofo austriaco, son sólo pseudos problemas causados por un empleo negligente de las palabras o no suficientemente convencional. Muchos de los así llamados “problemas filosóficos”, quiere decirnos, provienen de que no nos hemos puesto de acuerdo acerca de qué hablamos cuando hablamos de ciertas cosas, de qué hablamos cuando empleamos una determinada palabra. “Derecho” es también, por ejemplo, una palabra complicada, a pesar de que como fenómeno cultural que es acompaña al hombre desde las más primitivas formas de organización social y de que encontró, varios siglos antes de Cristo, una de sus expresiones más acabadas y perfectas en el antiguo derecho romano. Entonces, y dado ese contexto, ¿cómo entender que uno de los principales filósofos del derecho del siglo XX —Herbert Hart— háyase despachado un libro de cerca de 400 páginas acerca del concepto de derecho? Precisamente, *El Concepto de Derecho* es el libro más conocido e influyente del filósofo inglés del derecho y cuesta entender que todavía anden los expertos preocupados de elucidar un concepto —el de derecho— a estas alturas de los tiempos, más aun si pocos fenómenos culturales se encuentran tan imbricados como pasa con el derecho con la vida incluso cotidiana de las personas, que a cada instante, por ejemplo, están celebrando contratos, casándose, observando reglas del tránsito, arrendando un inmueble, utilizando el transporte público, comiendo en un restaurante, concurriendo al estadio o haciéndose lustrar los zapatos en la vía pública.

Hay que tener cuidado entonces. El uso abundante que demos a una palabra, o la fuerte imbricación que ella pueda tener con nuestra existencia —como es el caso del derecho— no es en absoluto garantía de que sepamos bien de qué estamos hablando cuando la empleamos, así no más sea porque todas las palabras tienen más de un significado, incluida una aparentemente tan simple, como “mesa”, que posee menos que siete significados posibles establecidos por el propio diccionario de la lengua.

Entonces, las palabras valen la pena, y su pérdida, ahora por falta de uso, es algo más que la pérdida de ellas mismas. Como designamos cosas con las palabras, la pérdida de las palabras, o sea, el fenómeno del empobrecimiento del lenguaje, equivale a perder las cosas mismas que las palabras que hemos perdido designaban. Perder palabras es perder realidad. Es percibir y dar cuenta de menos realidad de la que hay. Mabel Condemarin, gran educadora, muerta lamentablemente hace algunos años cuando era aun una mujer joven, ponía un ejemplo como éste, o parecido a éste: dos personas

puestas frente a una gran cantidad y variedad de árboles podrían exclamar cosas muy distintas. Una podría limitarse a decir “¡Qué lindo bosque!” Mientras la otra podría decir “¡Qué lindos pinos, eucaliptos, boldos y quillayes tenemos en este momento ante nosotros!” Pues bien, ¿cuál de esas dos personas tiene más lenguaje y cuál, por lo mismo, percibe y da cuenta de más realidad que la otra? Por cierto que la segunda, puesto que la primera, al no conocer las palabras que designan cada variedad particular de árboles, se limita a decir “bosque”, en tanto que la segunda, al saber tales palabras, consigue una percepción más rica de la realidad, la que transmite también de manera más provechosa.

Así las cosas, y perdonen este vicio de los viejos de andar dándoles consejos a los jóvenes, lean. Por favor, lean. Para entretenerse, desde luego, para vivir otras vidas —como en el caso de la novela, según Vargas Llosa—, para consolarse de las penurias de la existencia, para comprender más y mejor —como dice ahora Kundera también respecto de la novela—, e incluso, para ser más tolerantes y compasivos con los defectos y las vidas que llevan tanto los demás como nosotros mismos, según la bella idea de la filósofa norteamericana Martha Nussbaum. Ella llega a decir incluso que personas que leen novelas y que están llamadas a decidir sobre políticas públicas, o a tomar derechamente decisiones del mismo carácter —tales como jefes de estado, ministros, legisladores y jueces—, diseñarán mejores y más humanitarias políticas, y adoptarán también mejores y más humanitarias decisiones públicas, si han conseguido adquirir ese mayor sentido de la complejidad de cosas y de personas, esa mayor sensibilidad también, que se desarrolla a partir de la lectura de novelas.

El escritor norteamericano Jonathan Franzen dice, bellamente, que leer produce una suerte de “fraternidad de gente dubitativa e interrogante”. Lo que según él hacen los novelistas es preservar algo, concretamente, “una comunidad de lectores y escritores, y la forma en que los miembros de esa comunidad se reconocen mutuamente es que nada en el mundo les parece simple”. Todo lo cual me recuerda lo que leí en 2005 en un excelente ensayo de Milan Kundera —*El Telón*—, acerca de que cuanto más se observa una realidad cualquiera, más se entiende que no responde a la idea que todo el mundo se hace de ella. Y es allí, precisamente, donde entra la novela, porque ella nunca responderá a la idea que todo el mundo se hace acerca de la realidad, permaneciendo así ella, según el escritor checo, como “el último observatorio desde donde podemos abarcar la vida humana como un todo”.

Del modo antes indicado, la novela nos devolvería el sentido de la complejidad de las cosas, volviendo a los lectores personas más atentas, dubitativas y, ciertamente, más comprensivas. Kundera sostiene que la vida humana, como tal, es una derrota, y que lo único que cabe ante una situación de suyo irremediable como esa es intentar comprenderla. Tal es —agrega— “la razón de ser de la novela”, la cual se ocupa del lado penoso y de los aspectos vulgares de la vida, mas no para abatir al lector, sino para proporcionarle evidencia acerca de lo que este bien puede haber intuido a partir de su propia existencia: la belleza de los sentimientos modestos. Sólo la novela podría descubrir el inmenso y misterioso poder de lo fútil. Sólo ella puede apiadarse de lo efímero, rescatar lo perecedero, aunque rodeando todo ello de lo que Kundera refiere como “el sortilegio de las atmósferas”.

Tras dictar su testamento —ejemplifica Kundera—, don Quijote agoniza durante 3 días, acompañado de la gente que lo quería. Sin embargo, “comía la sobrina, brindaba el ama y se regocijaba Sancho Panza, que esto del heredar algo borra o templaba en el heredero la memoria de la pena que es razón que deje el muerto”. La única moral de la novela sería entonces llegar al alma de las cosas, no embellecerla ni menos promover virtudes ni ejemplos a seguir. Don Quijote mismo es cualquier cosa menos un ejemplo, aunque lo que piden los personajes novelescos es que se los comprenda y no que se los admire.

Volviendo ahora a la cuestión de las palabras y de la importancia que éstas tienen, no digo que sea malo ser diletante, pero Jodorowsky es para mí un diletante. Tanto, que me cuesta seguirlo. Es que siempre pareciera tener una respuesta para todo. Una respuesta amable, vital, estimulante, pero a mí todo lo que huele a esoterismo me pone los pelos de punta. Tenemos bastante tarea con procurar ser racionales, y lo grave es que, mucho antes de llegar a serlo completamente, se ha instalado ya el discurso de que la razón no nos lleva a ninguna parte.

Digo esto porque al reanudar su espléndido programa de entrevistas televisivas hace apenas unas cuantas semanas, Cristián Warnken escogió como primer entrevistado a Jodorowsky. Está bien. Yo me divertí escuchándolo. Pero también me perdí varias veces con sus respuestas, por momentos demasiado blandas, abarcadoras y optimistas. Pero hubo una de sus respuestas que me gustó y que viene a cuento. Dijo él, refiriéndose a las palabras, que éstas eran muy importantes, aunque no había que perder de vista que constituían únicamente la barca que nos permitía pasar de una ribera a otra del río, y que, por lo mismo, nunca deberíamos quedarnos sólo con las palabras, esto es, habitando indefinidamente la barca, porque de lo que se trata es de valerse de ésta para cruzar al otro lado.

3

Bueno, hoy tenemos aquí, en este ciclo, una de aquellas grandes palabras a las que me he venido refiriendo: “tolerancia”. Y, en el caso particular de esta conferencia, la tenemos acompañada de otras dos grandes palabras, a saber, “democracia” y “derecho”. Entonces, si hemos de ser coherentes con cuanto venimos diciendo, lo que correspondería hacer es sumergirnos en el abismo que es cada una de aquellas palabras, para de ese modo entender mejor de qué hablamos cada vez que las empleamos. Pero, claro, no se trata sólo de hacer un ejercicio lingüístico a propósito de esas tres palabras, sino también de valorar lo que cada una de ellas designa, o, si se prefiere, lo que cada una de ellas designa si se las entiende de determinada manera. Y ello porque la tolerancia es algo bueno, nada menos que una virtud, mientras que la democracia, en tanto la historia no nos muestre otra cosa, es la mejor forma de gobierno de la sociedad. Y en cuanto al derecho, convengamos que no se trata de un objeto particularmente interesante de estudiar, aunque con la advertencia de que, lo estudiemos o no —y así lo mostraban los sencillos ejemplos que dimos hace un instante— no podemos sacárnoslo de encima, sin olvidar tampoco que el derecho apunta a la realización de ciertos fines que cualquier persona sensata desea tanto para su desarrollo personal como del de la sociedad que habita. Paz, orden, seguridad jurídica, tales son los fines del derecho, y no son poca cosa. Justicia, se dice también, pero esto es ya más complicado, puesto que tener justicia en una sociedad es algo que no depende únicamente del derecho que en esa misma sociedad rija.

De partida, “tolerancia”, “democracia” y “derecho” son palabras que tienen que ver con la imperfección.

La tolerancia, desde luego, porque en su sentido originario, aunque meramente pasivo, consiste en resignarnos a convivir con personas cuyas creencias o ideas en cualquier ámbito —filosófico, religioso, moral, político, económico, artístico, etc.—, o cuyas concepciones, formas de vida, inclinaciones o preferencias no compartimos y, más aun, rechazamos e incluso repudiamos. En tal sentido, tolerancia no es aceptación del diferente, ni menos respeto por éste, y equivale simplemente a conformidad, paciencia —ya lo dije antes, resignación— a que si vivimos en el tipo de sociedades que Popper llamó “abiertas”, con todas las ventajas que ellas tienen, no hay más remedio que coexistir con las diferencias, incluidas aquellas que nos parezcan más alejadas de nuestras propias convicciones, opciones y preferencias, en nombre de tener en la sociedad una paz relativa que permita la concurrencia de todos y la exclusión de nadie, incluso de nosotros mismos,

renunciando al empleo de la fuerza —salvo aquella que emplea legítimamente el derecho para imponer las sanciones que prevé para el caso de infracción a sus normas— con la finalidad de imponer en la sociedad de que se trate nuestras propias creencias, preferencias o inclinaciones. En tal sentido, la tolerancia tiene también un componente de interés, puesto que si me decido a resignarme ante una diversidad que no apruebo, lo es también para que los demás hagan lo propio con mis creencias, preferencias e inclinaciones, es decir, para que no me priven por la fuerza de mi derecho a vivir con éstas, a perseverar en ellas y, eventualmente, a ganar adeptos para las mismas. Un gran amigo que tengo en España y que se dedica también a la filosofía del derecho, andaluz y numerario del Opus Dei (¿cómo será posible, digo yo, y le digo también a él, que un andaluz sea del Opus, y mi amigo, cada vez que se lo pregunto, suelta una carcajada), me hacía ver cierta vez que él era partidario de la democracia, incluso durante los fieros años de Franco en la península, porque se trataba de la forma de gobierno que permite mejor que cualquier otra la libre concurrencia y circulación de las ideas, incluidas por cierto las propias, lo cual le daba a mi amigo una mejor posibilidad de difundir y propagar las suyas propias. Ese amigo, a quien conocí en Granada como catedrático de Filosofía del Derecho, se llama Andrés Ollero y llegó a ser uno de los más destacados parlamentarios del Partido Popular. Ha estado más de una vez en Chile y no quiero omitir este magnífico detalle: cuando estuve en Granada por primera vez, allá por los 80 del siglo pasado, me invitó a conversar con los jóvenes que habitaban una residencia del Opus Dei, luego de lo cual me regaló, en un mismo paquete, dos libros que nada tienen que ver entre sí: *Camino*, de Escrivá de Balaguer, y *Juan de Mairena*, de Antonio Machado.

Pero hay también una tolerancia activa, pero muchísimo más difícil que la anterior, y que consiste en acercarse deliberadamente a quienes tienen creencias, ideas, preferencias y modos de vida distintos de los nuestros, con la finalidad precisa de entrar en diálogo con ellos, oír las razones que puedan darnos a favor de tales creencias, ideas, preferencias y modos de vida, y mostrarnos dispuestos a escucharlas y a comprenderlas e, incluso, a cambiar eventualmente nuestras propias convicciones y formas de vida como resultado de ese diálogo con quienes son o piensan diferente nuestro.

Sin embargo, el que haya una tolerancia también de este tipo —activa, la llamamos—, no significa que la anterior —esa que llamamos pasiva— carezca de todo valor. Con lo cual quiero decir que todos deberíamos ser tolerantes en el sentido pasivo del término —que ya es mucho—, aunque

no todos tenemos el deber de serlo en el segundo sentido, aunque sería deseable que intentáramos serlo.

Alguna vez me trabé en una discusión con un intelectual chileno progresista que decía abominar de la palabra tolerancia en el primero de los sentidos antes indicados, o sea, de la tolerancia pasiva, porque él —un idealista, al fin y al cabo— lo que estaba dispuesto a conceder a sus semejantes que pensaren o vivieren distinto era mucho más que resignación o paciencia, sino respeto, o sea, tolerancia activa. “No me gusta la palabra *tolerancia*; hablemos mejor de respeto, de simpatía, de amor...”, podría haber dicho ese intelectual, citando a Boutroux. Bien por él, digo yo. Y bien por mí, porque también procuro practicar lo que llamamos tolerancia activa. Pero cuidado con despreciar la tolerancia pasiva sólo porque hay una mejor que es la activa. La tolerancia, en su sentido pasivo, es una virtud, o sea, un hábito de bien, y se trata además de una virtud moderna, es decir, reciente, que costó mucho conquistar —costó, literalmente, sangre, sudor y lágrimas— y que trajo y trae mucho bien a la humanidad y a quienes formamos parte de ésta.

En tal sentido, pues, la tolerancia, al menos en su versión pasiva, tiene que ver con la imperfección. En dicha versión, tolerar no es propiamente un “ideal”. No es un máximo, sino un mínimo. Pero como apunta André Comte-Sponville en su *Pequeño Tratado de las Grandes Virtudes*, aun en su modalidad pasiva o mínima es mejor que nada o que su contrario. “Sin duda —escribe el autor francés—, “se trata de una fugacidad hecha para durar: si cesara, habría que temer un relapso en la barbarie más que un surgimiento de amor... Virtud pequeña, la tolerancia desempeña en la vida colectiva el mismo papel que la cortesía en la vida interpersonal”. Y remata: “sólo es un comienzo, pero algo es algo”.

Con todo, y aun en su manifestación puramente pasiva, la tolerancia, a diferencia de lo que sostenía Chesterton, no es la virtud de los débiles, de los indeseables, aunque tampoco voy a decir que sea la virtud de los fuertes. Es, sencillamente, ese mínimo de virtud que practican personas razonables y pacíficas, vale decir, normales, que, junto con recelar de toda uniformidad, cuentan con que van a vivir en medio de la diferencia y que tanto para ellas como para los demás resulta mejor que nadie excluya a otro en nombre de una pretendida verdad de sus creencias, opciones o preferencias. Como escribió Séneca, “sólo una cosa nos puede dar la paz: el contrato de indulgencia mutua”.

Porque la tolerancia —no pasemos esto por alto— nada tiene que ver con la indiferencia ni con igual justificación de todas las posturas o puntos de vista. Como nos dice Juan Ramón de Páramo, “ser tolerante no

significa valorar todo de la misma manera ni abstenerse de la crítica, ni protegerse a sí mismo de la crítica contraria”. Todo lo contrario, como sostenía John Stuart Mill, tenemos que tolerar lo que nos parece incorrecto, reprochable, y ello porque no sólo estamos interesados en lo que la demás gente hace, sino también en las razones que pueda tener para hacer lo que hace. Entonces, más importante que la gente actúe correctamente es que lo haga autónomamente, con lo cual queremos decir que “el hecho de elegir uno mismo (elegir de modo autónomo) es más importante que hacer elecciones correctas (elegir correctamente)”. Lo que no deberíamos ser es inertes, conformistas, dóciles ni adaptables, puesto que lo que debemos ser, lo que necesitamos ser, es autónomos, en el sentido de ser capaces de adoptar nuestras propias decisiones y de llegar a tener para éstas razones que nos parezcan suficientemente serias, firmes y persuasivas. “Lo que se valora —dice Juan Ramón de Páramo— no es la posesión de la verdad moral, sino el ejercicio de la autonomía en su búsqueda: el hecho de que los individuos sean los creadores de sus propias vidas exige una actitud tolerante”.

Uno, claro está, podría discutir aquello de que somos creadores de nuestras propias vidas. Sí, en efecto, algo podemos hacer al respecto, a condición de que no perdamos de vista la incidencia de otros factores en el diseño y realización de aquello que, presuntamente, llamamos planes de vida. Como dice Woody Allen, son pocos los que están dispuestos a reconocer el importante papel que el azar juega en sus vidas, algo que él mostró, magistralmente, en dos de sus mejores películas, *Crímenes y Pecados* y la más reciente *Match Point*. Porque de esta última no vamos a olvidar tan fácilmente la imagen de esa pelota de tenis que golpea la parte superior de la red, vacila allí, suspendida en el aire, y durante a lo menos un segundo no se sabe de cuál de los dos lados de la cancha caerá finalmente. Lo mismo que en el filme de Allen pasa con el anillo de su víctima que el asesino lanza al Támesis para eliminarlo como una de las pruebas que lo inculpan, y la joya rebota entonces contra la parte superior de la verja de fierro y, sin que éste se dé cuenta, no va a dar a las aguas del río, sino que cae del mismo lado en que se encuentra el asesino.

Antes de dejar la primera de nuestras palabras —“tolerancia”—, conviene recordar, así no más sea de paso, lo que Karl Popper llamó la paradoja de la tolerancia, la cual podríamos presentar de la siguiente manera: sí debemos ser tolerantes, con todos, salvo con el intolerante, es decir, salvo con aquel que, si se hiciera algún día con el poder, suprimiría la tolerancia e impondría por la fuerza sus propias convicciones. Como dice textualmente Popper, “si somos absolutamente tolerantes, incluso con los

intolerantes, y no defendemos la sociedad tolerante contra sus asaltos, los tolerantes serán aniquilados y junto con ellos la tolerancia”. O sea, lo que Popper quiere decir es que debemos ser tolerantes con todos, menos con los intolerantes, algo parecido a lo que Gustav Radbruch, filósofo del derecho, propuso también en la década de los 40 del siglo XX, lo cual quiere decir que la intolerancia sería el arma para combatir al intolerante total. Yo, sin embargo, voy a discrepar del maestro Popper, porque pienso que la democracia exige tolerar incluso al intolerante, al menos en el plano de las ideas y de la difusión de éstas. Para mí no es tan simple que la libertad —la libertad de pensar, de expresarse, de reunirse, de asociarse— tenga que ser negada a los enemigos de la libertad. Como dice André Comte-Sponville, “una virtud no puede parapetarse en la intersubjetividad virtuosa: quien sólo es justo con los justos, generoso con los generosos, misericordioso con los misericordiosos, etc., no es ni justo ni generoso ni misericordioso. Tampoco es tolerante quien sólo tolera a los tolerantes... Sin duda es verdad que los intolerantes no tendrían derecho a quejarse de que no se practique con ellos la tolerancia. ¿Pero dónde se ha visto que una virtud dependa del punto de vista de quienes carecen de ella?”. De este modo, yo no tengo ningún problema con aquellos grupos neonazis, ya sea que pertenezcan a la calle o a los salones, que van por ahí pregonando el disparate de la raza superior y el derecho de ésta a imponerse a todos quienes no pertenecen a ella o colaboran a la disolución de valores personales y sociales que a dichos grupos parecen fundamentales. Otra cosa, sin embargo, es que el derecho no haya de actuar cuando esos grupos pasan de las palabras a los hechos y, bajándose del estrado desde donde difundían sus ideas intolerantes y antidemocráticas, pasan de hecho a golpear en la cabeza a quienes tienen posiciones diferentes. O entran al recinto de una de las cámaras del Congreso Nacional e interrumpen a punta de pistola la sesión parlamentaria que se llevaba a cabo en ese instante. Pueden continuar imprimiéndose y distribuyéndose miles de copias de *Mi Lucha* y el derecho ni los tribunales deberían intervenir para impedirlo. Pero otra cosa es que uno de los lectores de ese libro, blandiéndolo en una de sus manos como la verdad absoluta y salvadora que precisaba la humanidad, instale un campo de concentración para los judíos y prive a éstos de libertad, haciéndolos además objeto de actos de tortura. Los pensamientos no se castigan. Y mientras un sujeto no actúe externamente en una dirección contraria a la que el derecho le señala, nada puede ni debe hacer éste, por muy malos que sean los pensamientos y las intenciones que ese sujeto pueda tener en mente.

Sí, en efecto, tiene razón Faye cuando se pregunta acerca de cómo pensar el problema de la libertad de expresión a que también tiene derecho

el intolerante, cómo definir la tolerancia hacia dicha libertad y qué hacer, en consecuencia, para que nuestra tolerancia no se transforme en complicidad con el intolerante absoluto. Pero mi punto es éste: la intolerancia es siempre intolerable, descontado el hecho de que negar su libertad de expresión al intolerante será las más de las veces ineficaz. Supuesto que el comunismo sea una doctrina intolerante —y yo creo que lo es—, la Constitución de 1980 proscribió al partido comunista chileno, no obstante lo cual, como es obvio, aquél continuó existiendo y teniendo adeptos y partidarios. Pero lo más notable es que, levantada dicha proscripción por una reforma constitucional acordada en 1989, lo cierto es que el partido comunista tiene en Chile hoy un número muy reducido de militantes y no sobrepasa el 5% del electorado en las elecciones en las cuales ha participado. Lo cual no quiere decir que no deba tener una representación en el Congreso nacional que sea proporcional a ese apoyo ciudadano. Como escribe Leticia Gianformaggio, “la tolerancia se valora siempre positivamente y la intolerancia negativamente. Tolerancia quiere decir disponibilidad a la comparación; quiere decir reconocimiento y aceptación de la diferencia advertida como desafío y, como tal, considerada estimulante más que amenazadora”.

La democracia, por su lado, también tiene que ver con la imperfección, y de ahí que, tratándose de un tópico o lugar común, no es para nada desacertada la afirmación de que no se trata de la mejor de las formas de gobierno, sino sólo de la menos mala. O, como decía Popper, ni siquiera se trata de una forma de gobierno, sino de un sistema que permite sustituir gobernantes ineptos sin derramamiento de sangre. La democracia —decía Raymond Atron— se escribe en prosa, no en verso, y es quizás por eso que, salvo cuando se la pierde o nos la arrebatan, nadie, sobre todo los jóvenes, parece perder el sueño ni menos cortarse los brazos por ella.

No teniendo una respuesta racional a la pregunta acerca de quién debe gobernar, la democracia dice que puede hacerlo cualquiera, a condición de que obtenga para sí la mayoría en elecciones periódicas sujetas a ciertas reglas que no es del caso examinar. La respuesta a dicha pregunta por parte de la democracia es osada, puesto que dice que puede gobernar cualquiera, y ese rasgo suyo es el que hace posible que todas las posiciones políticas en pugna puedan concurrir al ruedo público, debatir, confrontarse pacíficamente y disputarse las preferencias de las personas, sobre todo a la hora de las elecciones.

Pero la democracia, al ser sólo gobierno de la mayoría, y no tiranía de la mayoría, al constituir uno de sus presupuestos el respeto por las minorías, por los derechos de éstas, en especial el de llegar a transformarse alguna vez en mayoría, impide la realización plena de cualquiera de las aspi-

raciones en pugna y obliga a acuerdos y transacciones entre los puntos de vista opuestos, así no más sea porque la actual mayoría sabe que alguna vez podrá pasar a ser minoría, y en este último carácter le gustaría que la tomaran en cuenta, y porque la actual minoría aspira a llegar ser mayoría y no querría que, llegado ese momento, la minoría bloquee todas sus iniciativas. Además, muchas decisiones normativas del parlamento requieren en una democracia de quóruns especiales, para reunir los cuales la mayoría precisa de la minoría, lo cual obliga al diálogo, al acuerdo, a la transacción, a la búsqueda de un punto de vista que en lo posible todas puedan compartir, aunque no colme totalmente las aspiraciones de nadie.

Otra de las decepciones que causa la democracia proviene de la inevitable gradualidad de los cambios que ella va consiguiendo en las condiciones de la vida de las personas, y eso si la mayoría gobernante tiene verdaderamente el propósito y la voluntad de gobernar a favor de tales cambios, algo que no todos los partidos y coaliciones que disputan el poder quieren realmente o están en condiciones de asegurar. En tal sentido, no da lo mismo quién gobierne en una democracia, es decir, no da lo mismo a quién se otorgue el voto de la mayoría, puesto que, nos guste o no continuar escuchando este lenguaje, lo cierto es que hay partidos de derecha y partidos de izquierda, o partidos que se inclinan más a uno que a otro de esos dos lados del espectro político, una verdad que no queda desmentida por el hecho de que, llegado el momento de las elecciones, casi todos los partidos y coaliciones levanten un discurso de centro, lo cual no significa que se hayan desplazado efectivamente al centro, sino que, teniendo asegurados los respectivos votos de derecha o de izquierda, según los casos, intentan sumar el de aquellos votantes que no se identifican ni con una ni con otra. Por tanto, ese desplazamiento o movida de todos hacia el centro en época de elecciones no es tal, sino apenas un discurso que se monta, tanto por quienes están a la derecha como por quienes lo están a la izquierda, para aumentar el número de sufragios que esperan conseguir. Otra explicación plausible de esa movida hacia el centro podría provenir de que tanto la derecha como la izquierda se avergüenzan hoy de los errores y aun crímenes cometidos o avalados cuando se presentaban simplemente como tales. La izquierda se avergonzaría de haber despreciado y aun sofocado la libertad en nombre de una igualdad que tampoco fue capaz de conseguir cuando dispuso del poder, mientras que la derecha lo haría de su similar aplastamiento de la libertad, en su caso en nombre del orden y sobre todo de la propiedad, en aquellos largos momentos, sobre todo en América Latina, cuando promovió, bendijo y participó en los gobiernos militares represivos que conocimos aquí y allá. Por eso es que hoy la derecha se presenta como

“centro derecha”, mientras que parte importante de la izquierda lo hace bajo el apelativo de “centro izquierda” o, simplemente, de “progresismo”, una expresión esta última que es todavía más difusa y menos comprometedora que “centro izquierda”. Y todo ello porque si el valor principal de la derecha, aquel por el que está dispuesta a dar la vida, o, cuando menos, a sacrificar la libertad, es sin lugar a dudas la propiedad, en el caso de la izquierda ese valor está constituido por la igualdad. Un valor —lo digo de paso— que la izquierda chilena transó por el más blando, impreciso y difuso de “equidad” —que es una palabra típicamente demócratacristiana—, previendo tal vez que si no lo hacía continuaría asustando al electorado con la más dura y comprometedora palabra “igualdad”.

En fin, la democracia siempre permite sólo cambios graduales, cambios de cantidad antes que de calidad, pero ya decía Hegel y repetía Bobbio que, a la larga, los cambios de cantidad se transforman también en cambios de calidad. Las dictaduras, como decía el pensador italiano, son lentas en cuanto a las peticiones y rápidas en lo tocante a las respuestas. Lentas las dictaduras en las peticiones, porque nadie o muy pocos se atreven a hacerlas y a encarar con ellas a quienes disponen del poder total, y rápida en sus respuestas, cualesquiera que éstas sean, porque una dictadura no tiene que consultar muchas opiniones a la hora de decidir, y, desde luego, no tiene que negociar con ningún parlamento o congreso en el que estén representadas tanto fuerzas políticas que le son favorables como adversas. Por su parte, la democracia es rápida a la hora de las peticiones, porque en ella hay plena libertad para formularlas —piensen ustedes, sin ir más lejos, en el movimiento de la primera parte de este año de los estudiantes secundarios—, pero es a la par lenta en las decisiones, porque quienes las reciben y deben resolver acerca de ellas son actores múltiples que se reparten con independencia unos de otros en distintos poderes del Estado. Entonces, no es raro que la reacción del Ejecutivo frente a las demandas de los secundarios haya sido, inicialmente, la de constituir una comisión o consejo asesor sobre la materia.

Por otra parte, es cierto que en Chile y en el resto de las democracias se vive una cierta crisis de la democracia representativa, que es aquella donde no es el pueblo quien gobierna directamente, aunque elige a quienes lo hacen por él. Ha surgido entonces un discurso a favor de la democracia participativa —como si la representativa no lo fuera—, creyendo que de lo que se trata es de sustituir una por otra, cuando de lo que en verdad se trata es de hacer cada vez más participativa la democracia representativa. Algo difícil de conseguir, al menos en nuestro país, donde los partidos políticos —elementos indispensables de una democracia representativa— no son

siquiera capaces de practicarla al interior de ellos mismos. Lo que pareciera haber hoy en nuestros partidos no son militantes provistos de opinión y de voto para elegir a sus dirigentes, sino “sensibilidades”, que no es sino una bella palabra de la que tales dirigentes se han apropiado para ocultar tras ella lo que al interior de los partidos no son otra cosa que rudos y minúsculos grupos de poder.

Y en cuanto al derecho y a su relación con la imperfección, fue a mi profesor de filosofía del derecho, el querido escritor playanchino Carlos León, a quien tuve la suerte de escuchar un pensamiento que no se me olvidó nunca: “El derecho es la consagración del escepticismo”. Sí, porque el derecho exige algunas conductas como debidas que es plausible avizorar que no van a ser cumplidas de buena gana o que no van a serlo del todo —como es el caso de declarar y pagar impuestos—, y preestablece entonces, con claridad, cuáles serán las consecuencias adversas o negativas, es decir, las sanciones, que deberán recaer sobre quien no lleve a cabo tales conductas. Pero lo mismo pasa en relación con comportamientos que el derecho exige como debidos y que nadie en su sano juicio cumple a regañadientes —como respetar la vida, la integridad física, el honor y el patrimonio ajenos—, y que el derecho, junto con exigirlos, y aun sabiendo que conductas como esas, antes que por él, vienen exigidas por la moral personal de los propios sujetos normativos, prevé no obstante fuertes sanciones para el caso de incumplimiento, anticipando que alguien, o más de alguien, las ejecutará en un momento u otro. En este sentido, entonces, el derecho es escéptico, puesto que exige conductas debidas que nos parecen obvias —como respetar la vida ajena y abstenernos de matar—, pero sabe que en más de una oportunidad alguien matará de hecho a otro, y es por eso entonces que anticipa una sanción para el caso de que tal hipótesis acontezca.

Pero no es mala cosa que nuestras tres palabras de hoy —tolerancia, democracia y derecho— tengan que ver en cierto modo con la imperfección. Con la frustración incluso. Porque la propia existencia humana puede no ser a fin de cuentas sino un permanente ejercicio para adecuarnos a la imperfección —de partida a la imperfección de uno mismo— y conseguir vivir no diré bien ni tampoco plenamente, sino lo mejor que se pueda. No quiero pronunciar aquí ese tipo de frases idiotas como “aprender a perdonarse a sí mismo” o, peor aun, “aprender a quererse a sí mismo” (porque nadie que se conozca mínimamente y no esté dispuesto a contarse cuentos puede de verdad llegar a quererse a sí mismo). No, no me refiero a ese tipo de frases que han sido sacralizadas por los libros de autoayuda y crecimiento personal que por montones salen hoy de la pluma de tantos embaucadores, sino

a cosas probablemente más sencillas, como, por ejemplo, a “hacer las paces con la imperfección”, con el desengaño, incluso con el sinsentido, con el total sinsentido de nuestra existencia, por emplear aquella frase de esa inteligente columnista de la *Revista El Sábado* que es María Eugenia Weins-tein.

Un total sinsentido, he dicho, exagerando probablemente los términos, porque el escritor triestino Claudio Magris tiene razón cuando dice que, entretanto, bien podemos tomar un vaso de vino. Si la existencia humana, vista en su conjunto y en la expresión individual que toma en cada caso, fuere nada más que un breve y efímero destello de luz entre las infinitas oscuridades que precedieron a la formación del universo y al nacimiento de cada cual, y que suceden también al acto de morir o a esa gran contracción final que espera al universo como desenlace más probable de este cuento, bien podemos hacer lo que sugiere Magris —tomarnos un vaso de vino—, donde vino quiere decir algo más que llevarse de vez en cuando un vaso de alcohol a la boca, sino el conjunto de las no pocas cosas reconfortantes y placenteras que la vida también regala, tales como amistad, amor, contemplación de la naturaleza, lectura de novelas, audición de la música, una tarde en el estadio o en el hipódromo, y cosas así. Quizás no se trate de una lectura que deba hacerse mientras se es demasiado joven —aunque no soy quién para hacer una calificación etaria de los libros que tendríamos que leer—, pero el poeta persa del siglo XI, Omar Khayyam, astrónomo, matemático, mujeriego y bebedor —y en todo eso con resultados bastante notables— proclamó en uno de sus cuartetos que “puesto que ignoras lo que te reserva el mañana, esfuérzate por ser feliz hoy. Coge un cántaro de vino, siéntate a la luz de la luna y bebe pensando en que mañana quizás la luna te busque en vano”.

4

A propósito de la tolerancia, no quisiera dejar sin mencionar dos breves textos clásicos sobre la materia: “La carta sobre la Tolerancia”, de John Locke, publicada en 1689, y el *Tratado de la Tolerancia*, de Voltaire, que es de 1763. La de Locke es en verdad la primera de cuatro cartas que publicó sobre la materia, y con ellas el filósofo inglés buscó dar bases firmes a la libertad religiosa, entendida ésta en tres sentidos, según nos aclara Pedro Bravo Gala, a saber, primero, autonomía del individuo para elegir su religión; segundo, autonomía de cada grupo o confesión religiosa para cultivar, expresar y propagar su fe: y, tercero, igualdad de los distintos grupos religiosos frente a la autoridad política. Con todo, Locke no alcanzó

a tanto como admitir que la libertad religiosa incluyera también la de no tener religión alguna o la de negar, derechamente, la existencia de Dios. Así, escribió, “no deben ser de ninguna forma tolerados quienes niegan la existencia de Dios. Las promesas, convenios y juramentos, que son los lazos de la sociedad humana, no pueden tener poder sobre un ateo. Prescindir de Dios, aunque sea sólo en el pensamiento —continúa Locke— disuelve todo”. Así, “aquellos que por su ateísmo socavan y destruyen toda religión, no pueden tener pretensiones de que la religión les otorgue privilegio de tolerancia”. Una grave confusión, como ustedes ven, entre religión y moral, en una época —hay que concederlo— en que las posibilidades de una moral laica, esto es, de una moral sin Dios, deben haber resultado bastante peregrinas. Tema éste, por lo demás, que fuera discutido a inicios del mismísimo siglo XXI entre Umberto Eco y el ex obispo de Milán, Carlo María Martini, en esa deliciosa correspondencia que fue publicada con el título *En Qué Creen los que No Creen*.

Lo interesante, en todo caso, es que la tolerancia se abrió paso allí donde las creencias de las personas son más irreductibles —las de carácter religioso—, y ello por una razón eminentemente política. La formación y consolidación del Estado moderno se vio amenazada por las guerras de religión, las cuales ponían en riesgo la unidad nacional, de modo que por medio de diálogos entre representantes de distintas religiones fue instalándose la idea de que a unos y a otros no quedaba más alternativa que mostrarse recíprocamente tolerantes, al menos en el sentido pasivo que explicamos antes en esta conferencia. Es por eso que Locke llamaba a “distinguir entre las cuestiones del gobierno civil y las de la religión, fijando, de este modo, las justas fronteras entre uno y otro”. Y agregaba: “Si esto no se hace, no tendrán fin las controversias que siempre surgirán entre aquellos que tienen, o por lo menos pretenden tener, un interés en la salvación de las almas, por un lado, y, por el otro, en la custodia del Estado”. Y sin dejar ningún lugar para dudas sobre la base política de la tolerancia religiosa, añade todavía el filósofo inglés: “En la variedad y contradicción de las opiniones en materia de religión, en la cual los príncipes del mundo están tan divididos como en sus intereses seculares, el estrecho camino se haría mucho más angosto; solamente un país estaría en lo cierto, y todos los demás del mundo se verían en la obligación de seguir a sus respectivos príncipes por los caminos que llevan a la destrucción”.

Exhorta, pues, Locke, a sus contemporáneos, afanosamente, a la caridad, a la humildad y a la tolerancia, y a “tratar diligentemente de aplacar y moderar el valor y la aversión irracional que han sido encendidos en sus mentes contra los disidentes”.

Por su lado, Voltaire, inspiró su célebre *Tratado de la Tolerancia* en lo acontecido a un comerciante francés en pleno siglo XVIII —Juan Calas—, quien fue condenado y ejecutado bajo la acusación falsa de haber matado a su hijo porque éste quería convertirse al catolicismo, un episodio que desencadenó en Francia una verdadera marea de fanatismo religioso. Y resulta sumamente interesante comprobar a raíz de la lectura de ese libro cuáles son los remedios que su autor propone contra lo que él mismo llama “la rabia de las almas”. Dice: “La rabia del prejuicio que nos lleva a creer culpables a todos los que no son de nuestra opinión, la rabia de la superstición, de la persecución, de la inquisición, es una enfermedad epidémica que ha reinado en algunas épocas, como la peste”, de manera que, citando a Cicerón, previene diciendo que “si dejáis entrar en vuestra casa la superstición, os perseguirá por todas partes y no os dejará un momento de descanso”.

Y aunque se trata de una cita algo extensa, pero estamos ya en el final de mis palabras, fíjense en lo que propone Voltaire, en la última página de su tratado, lo cual se relaciona con aquella imperfección humana de que hablamos aquí hace un instante y con la compasión que debiéramos tener unos con otros:

Discretamente fiel a la religión, sé humano, compasivo, prudente, indulgente como ella y sin ahogar a otro, piensa en ganar el puerto; quien perdona tiene razón; la cólera no. En nuestros fugaces días de penas y miserias, ya que somos hijos del mismo Dios, vivamos como hermanos: ayudémonos mutuamente a llevar la carga. Todos caminamos doblados bajo el peso de nuestros males. ¡Mil crueles enemigos asaltan nuestra vida, por nosotros siempre maldita y siempre querida! Nuestro corazón extraviado, sin guía y sin apoyo, arde en deseos o se hiela de fastidio; ninguno vivimos sin conocer las lágrimas. Los encantos de la sociedad consuelan nuestros dolores, al menos por un momento; remedio muy débil a males tan constantes. ¡Ah! No envenenemos la dulzura que nos queda. Creo ver a los forzados en funesto calabozo que, pudiéndose socorrer, combaten encarnizados con los hierros con que están encadenados.

Y agrega todavía lo siguiente:

El género humano se asemeja a un tropel de viajeros que van en un buque; unos están a popa, otros a proa, varios en la cala y en la sentina. El buque hace agua por todos lados; el huracán es continuo; miserables pasajeros que seremos sumergidos, ¿es preciso que en vez de darnos los socorros ne-

cesarios para endulzar nuestra situación, la hagamos más horrible? Pero éste es un nestoriano, aquel judío, el otro cree en un picardo, el de más allá en un natural de Islebe; aquí hay una familia de ignícolas; allí son musulmanes; a cuatro pasos anabaptistas. ¡Eh! ¿qué importan sus sectas? Es menester que trabajen todos en calafatear el buque, y que cada uno, al asegurar la vida de su vecino por algunos momentos, asegure la suya; pero empiezan a disputar y perecen.

Recuerda Voltaire que cuando el rey de Prusia entró por primera vez en Silesia, un pueblo protestante, celoso de otro católico, vino humildemente a pedir al rey permiso para matar a todos los de aquel pueblo. Pero el rey respondió:

—Si ese pueblo viniera a pedirme permiso para degollaros, ¿os parecería bien que se lo concediese?

—¡Oh, graciosa majestad! —exclamó entonces el peticionario de la matanza—. Es muy diferente; nosotros somos la verdadera Iglesia.

“El buque hace agua por todos lados” es la imagen final de Voltaire que yo querría que todos retuviéramos. Hace agua muchas veces en nuestra familia, en nuestro lugar de trabajo, en nuestro barrio, en nuestra ciudad, en nuestra región, en nuestro continente, en todo el vasto planeta.

Entonces, si hemos de ser razonables, lo que es preciso hacer es calafatear, o sea, cerrar entre todos las juntas de las maderas de la nave para que no entre el agua. A la larga, y esto es cosa segura, igual nos hundiremos, pero, como dice Magris, entretanto bien podemos tomar un vaso de vino.

OBRAS CITADAS

- Comte-Sponville, André: *Pequeño Tratado de las Grandes Virtudes*. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1996.
- De Páramo, Juan Ramón: *Tolerancia y Liberalismo*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1993.
- Eco, Umberto y Carlo Maria Martini: *¿En qué Creer los que No Creer? Un Diálogo sobre la Ética en el Fin del Milenio*. Buenos Aires: Temas de Hoy, 1999.
- Frazen, Jonathan: *Cómo Estar Solo*. Buenos Aires: Seix Barral, 2004.
- Gianformaggio, Leticia: “El Mal a Tolerar, El Bien a Tolerar, Lo Intolerable”. En *Doxa*, 11, 1992, Alicante.
- Hart, Herbert: *El Concepto de Derecho*. México: Editora Nacional, 1980.
- Khayyam, Omar: *Rubaiyat*. Buenos Aires: Editorial Guillermo Kraft Limitada, 1956.
- Kundera, Milan: *El Telón*. Buenos Aires: Tusquets, 2005
- Voltaire: *Tratado de la Tolerancia*. Barcelona: Drakontos, Editorial Crítica, 1992. □

NERUDA Y LA SUPERACIÓN DE LA “ESTÉTICA ANARQUISTA”

Greg Dawes

Este artículo trata del impacto del anarquismo político y estético en Pablo Neruda a lo largo de los años veinte y treinta, a partir de un estudio de los artículos periodísticos, las cartas, las entrevistas y las memorias del poeta. Aunque se sabe que Neruda se asoció con el anarquismo político, Jaime Concha —advierte Greg Dawes en este artículo— ha sido el único en trazar esa trayectoria y hacer alusiones a una posible estética anarquista en el pensamiento nerudiano. Por medio de un análisis detenido de dichas fuentes, en estas páginas sostiene que el poeta se vio influido por el arte libertario hasta en *Residencia en la Tierra*, obra que es tanto el apogeo de esa ideología estética como su agotamiento total pese al realismo que la recorre.

GREG DAWES. Profesor de literatura latinoamericana en la Universidad Estatal de Carolina del Norte. Es director de la revista *A Contracorriente* (www.ncsu.edu/project/acontracorriente) y autor de *Aesthetics and Revolution: Nicaraguan Poetry, 1979-1990* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993) y *Verses Against the Darkness: Pablo Neruda's Poetry and Politics* (Lewiston: Bucknell University Press, 2006). Ha publicado artículos sobre Ernesto Cardenal, César Vallejo, Vicente Huidobro, Pablo Neruda, y también sobre la crítica literaria y la novela norteamericana.

A Marcia

Si es cierto que la angustia sorprendida en el Neruda de *Residencia en la Tierra* se produce, al decir de Alain Sicard, por un “exceso de realidad” o, como lo pone Hernán Loyola, por su aferramiento a “lo real inmediato”, siempre incomodan las referencias que parecieran ser vestigios de la enajenación, como son las referencias a lo profético, la exaltación de la juventud, el retrato del artista como héroe o víctima, la insistencia en las aventuras espirituales, la dicotomía entre la bohemia y la burocracia, y sus críticas al estado como tal. Todas ellas coexisten de forma antagónica con ese realismo implacable que han señalado Sicard, Loyola y también Jaime Concha en el corpus del poemario residenciario¹. Por el predominio de lo que Volodia Teitelboim llama “un realismo claro hasta el dolor”² —si al lector no le tienta la lectura canónica de Neruda el vanguardista por excelencia o de Neruda el poeta hermético— es fácil pasar por alto estas tendencias o bien enfocarse excesivamente en una de ellas. Así, por ejemplo, Emir Rodríguez Monegal y Enrico Mario Santí exaltan el aspecto profético en la obra nerudiana no como fenómeno sociohistórico ni tampoco como intertextual, sino como conciencia profunda e individual del poeta-vate³. Al igual que las batallas titánicas que se dan entre los grandes poetas y también con sus acólitos en la teoría de Harold Bloom, prácticamente todo el esfuerzo y objetivo de Neruda es interpoético, una pugna con la Tradición Poética⁴.

Sin embargo, si se analizan esos subproductos de la enajenación como conjunto vanguardista que sobrevive después del involucramiento del poeta en las grandes luchas tanto estéticas como políticas en sus años antes de la fuga al Oriente, se hace factible ver en esos elementos sobrados el anarquismo. De hecho, el impacto del anarquismo en Neruda es un tema poco tocado por la crítica. Si bien es cierto que muchos estudiosos se refieren ligeramente a esa influencia libertaria, Concha parece ser el único que ha abarcado el tema. En su acucioso y reconocido estudio sobre Neruda, Concha describe el ambiente histórico y político en el cual se ve inmerso el poeta joven tanto en Temuco como en la capital. Y sin embargo, pese al análisis de ciertas imágenes en la poesía que ayudan a formar una idea de sus posturas artísticas, no hay una explicación sostenida de las mismas. No

¹ Me refiero a los vitales *Neruda (1904-1936)* de Concha, *El Pensamiento Poético de Pablo Neruda* de Sicard, y de Loyola, el prólogo a la edición Cátedra de *Residencia en la Tierra*.

² Teitelboim, Volodia: *Neruda* (1993), p. 138.

³ Véase, en particular, *Pablo Neruda: The Poetics of Prophecy* (1982), de Santí, y “El Sistema del Poeta” (1980) de Emir Rodríguez Monegal.

⁴ Remito a la conocida teoría de Bloom en *The Anxiety of Influence* (1973).

me propongo en este estudio hallar la presencia de la influencia anarquista en *Residencia en la Tierra* ni en su obra anterior, pero sí demuestro que en su periodismo, sus cartas, y sus memorias se ven los rastros de una estética anarquista que sienta las bases para su elaboración posterior en las residencias. Y si la crítica considera que éstas son muestras por excelencia del vanguardismo y si, siguiendo la idea de Renato Poggioli, el anarquismo es una ideología indispensable para la vanguardia, podemos afirmar que en las residencias se aprecian las huellas del pensamiento libertario del poeta⁵.

Se sabe que en los años 20, en el ámbito político, Neruda navega entre un marxismo difuso y un anarcosindicalismo mejor definido, pero hasta el momento no se ha destacado la presencia de una estética anarquista en el pensamiento del poeta. Identificarla es fundamental para entender cómo aflora y se agudiza en *Residencia en la Tierra* y luego empieza a desvanecer ante la “guerra de España.” Si es cierto, como lo arguye Miklós Szabolcsi, que la estética vanguardista sobresale a raíz de las derrotas de los movimientos obreros, no lo es menos que el advenimiento del fascismo prácticamente arrasa con el experimentalismo de inspiración libertaria⁶. Como muy bien se puede constatar y Neruda mismo lo afirma una y otra vez a lo largo de los años, a partir de 1936 su rumbo poético cambia para siempre al volver al seno del pueblo.

Todo esto hace pensar que el énfasis desbordado de parte de Emir Rodríguez Monegal y Enrico Mario Santí en aspectos limitados del vanguardismo que se manifiestan a contracorriente del realismo de las residencias son, ante todo, reificaciones, o si se quiere, sinécdoques que no vuelven al tejido total de la obra. Por ende, lo que se nos impone es la tarea de

⁵ Como apunta Poggioli en *The Theory of the Avant-Garde* (1968), el vanguardismo lo inicia precisamente el famoso anarquista Mikhail Bakunin cuando funda su revista *L'Avant-Garde* en Suiza en 1878 (p. 9). Según Poggioli, los vanguardistas se adhieren típicamente a una política libertaria. David Weir, en su estudio *Anarchy & Culture: The Aesthetic Politics of Modernism* (1977) sostiene convincentemente que “el anarquismo sobresalió en el ámbito cultural después de haber fracasado en el ámbito político” (p. 5; la traducción es mía). Extrapolando de la idea de Weir, se puede concluir que el impulso del anarquismo creó una *compensación cultural* o una *política cultural* en el seno de “Modernism” y de la vanguardia. Habría que agregar una estipulación que nos proporcionan los estudios penetrantes de Nelson Osorio y Guido Podestá: siempre hay que tener cuidado con el concepto de la vanguardia tal y como se desarrolló en Europa porque, como indica Osorio, el vanguardismo latinoamericano no es un mero “epifenómeno” del modelo europeo como sugieren la obra de Peter Bürger, *Theory of the Avant-Garde*, y el libro de Poggioli. Como observa Podestá, en esas obras clásicas del vanguardismo no se alude en absoluto a Latinoamérica ni a la “periferia” del mundo eurocéntrico.

⁶ Szabolcsi, Miklós: “La ‘Vanguardia’ Literaria y Artística como Fenómeno Internacional” (1972), p. 8.

atar los cabos sueltos de la estética anarquista y verlas como una sola vertiente en las residencias y en el pensamiento nerudiano que sobreviven en la profusión de imágenes realistas y sofisticadas que, sin embargo, en un movimiento dialéctico, crea el poeta enajenado. En resumidas cuentas, podríamos decir que *Residencia en la Tierra* es, entonces, tanto el apogeo del arte libertario en Neruda como su agotamiento total. Y eso le permite abandonarlo a partir de 1936 y acercarse más a la política comunista y al realismo crítico.

I. El anarquismo político en Chile a comienzos del siglo XX

La política anarquista que estaba en el aire en el Chile de los años 20 y que Neruda respiraba a pulmón suelto data desde comienzos del siglo XX. Si el poder organizativo de los libertarios dio resultados en el norte, en las zonas mineras de Chile, y culminó en la gran huelga del salitre en Iquique en 1907 y en la masacre de mineros, la columna vertebral del movimiento se hallaba en Santiago y Valparaíso. Sin embargo, a comienzos del siglo la agitación y la propaganda anarquistas no se limitaban al Valle Central únicamente, sino que, como sostiene Angel J. Cappalletti, se hallaba su influencia en todo el territorio nacional. Se publican diarios y libros, por ejemplo, en lugares como Antofagasta, Aconcagua, La Calera, Iquique, Tarapacá, y Punta Arenas⁷. Los anarquistas protagonizaron varios levantamientos de masas y de obreros que tuvieron lugar en esa época, entre ellos, la Semana Santa de Santiago de 1905, en que murieron alrededor de doscientos obreros, la huelga general de Antofagasta en 1906 y la huelga de salitreros en Iquique en 1907⁸. Según Hernán Ramírez Necochea, los sectores de la población chilena que más se interesaban en las ideas promulgadas por el anarquismo se encontraban entre los semiproletarios, los artesanos y la pequeña burguesía⁹. Para miles de obreros de estos sectores de la sociedad, dada las severas inseguridades que enfrentaban a menudo en el trabajo y sus vidas precarias, el anarquismo y el movimiento socialista ofrecían soluciones radicales que prometían sacarlos de la pobreza y explotación y darles una voz política¹⁰. El anarquismo propiamente dicho parece haber tenido más arraigo inicial porque dependía de la espontaneidad de la acción política

⁷ Cappalletti, Angel J.: "Anarquismo Latinoamericano" (1990), pp. LXXXV-LXXXVI.

⁸ Ibid., p. LXXX.

⁹ Ramírez Necochea, Hernán: *Origen y Formación del Partido Comunista de Chile: Ensayo de Historia del Partido* (1965), p. 48.

¹⁰ Bergquist, Charles: *Labor in Latin America: Comparative Essays on Chile, Argentina, Venezuela and Colombia* (1986), p. 57.

ca, rehusaba a todo lazo con partidos políticos, y prometía una representación universal en el ámbito político que reemplazara al Estado.

Para los años 20, etapa que nos interesa porque son los años santiaguinos de Neruda, la situación económica empeoraba y pronto entraría en una depresión. La reducción precipitada de las exportaciones de salitre, eje fundamental de la economía chilena en esa época, unida a “una profunda penetración imperialista, supervivencia de una estructura agraria feudal, escaso desarrollo de la industria” más una desocupación que llegaba a 100.000, desencadenó una crisis persistente y nefasta¹¹. Y los sectores más afectados por esa crisis fueron las clases medias, precisamente las capas volátiles y significativas en cuanto a número. Según Ramírez Necochea las capas medias “recibieron el impacto de lo que acontecía, fueron por la reciedumbre de la caótica situación económica y por el clima de incertidumbre y malestar se advertía en todas partes”¹². La clase obrera, por supuesto, se veía obligada a enfrentar la explotación explícita en las condiciones de sus trabajos y los sueldos bajos. En cambio las capas medias, a las que pertenecía Neruda de forma incómoda, podían padecer o no, dependiendo del gobierno y las leyes que favorecían o no a ese sector.

Poco sorprende entonces que hubiera tanta agitación política de parte de los anarcosindicalistas y los socialistas en esta época. Entre 1919 y 1926, por ejemplo, hubo más o menos 2.000 huelgas en prácticamente todas las industrias; 972 de obreros industriales. Este activismo se debió a la militancia de federaciones de obreros, sobre todo, la de la Federación Obrera de Chile (FOCH), que se fundó en 1919, y que contó con una participación numerosa de socialistas (que, después de 1922, llegarían a ser comunistas)¹³. Este hecho marca, para Cappalletti, el “triunfo de la ideología marxista dentro del movimiento obrero chileno” y el momento de decadencia del anarquismo como fenómeno político¹⁴. Esto pese a la presencia de la International Workers of the World (IWW), que se declaraba contra el capital, el gobierno y la Iglesia y empleaba el sabotaje, la huelga y el boicot como estrategias para llevar a cabo su revolución sindicalista y anarco-comunista. La Federación Obrera Ferroviaria de Chile, que representa al sector de la fuerza laboral a la cual pertenecía el padre de Neruda, se adhirió a la Internacional Roja a partir de 1920¹⁵. En torno a la oposición a la oligar-

¹¹ Ramírez Necochea, Hernán: *Origen y Formación del Partido Comunista de Chile: Ensayo de Historia del Partido* (1965), pp. 83-85.

¹² *Ibid.*, p. 99.

¹³ *Ibid.*, pp. 87-93.

¹⁴ Cappalletti, Angel J.: “Anarquismo Latinoamericano” (1990), p. XCII.

¹⁵ Jobet, Julio César: *Luis Emilio Recabarren. Los Orígenes del Movimiento Obrero y del Socialismo Chilenos* (1955), p. 140.

quía nacional, se formaba entonces un frente plural que abarcaba a la clase obrera, la clase media y a sectores reducidos de la burguesía¹⁶. Es, en resumidas cuentas, una época turbulenta aun antes de la crisis desastrosa del 29, y alecciona al poeta.

II. Neruda ante el anarquismo político y estético

La vinculación de Neruda con los anarquistas tanto en el sur como en el valle central en los años 20 lo divulga en una entrevista iluminadora con Rita Guibert en 1971:

Yo vengo de una generación en que todos éramos anarquistas. Traduje los libros anarquistas cuando tenía 16 años. Del francés traduje a Kropotkin, a Jean Grave y a otros escritores anarquistas. Leía solamente a los grandes escritores, a los grandes escritores rusos de tipo anárquico, como Andreiev y otros. En aquel tiempo, nosotros, jóvenes anarquizantes, comenzamos a descubrir por nuestra propia cuenta que era indispensable una unión con el movimiento del pueblo, que en ese momento también era de tendencia anarquista. Era la época de la IWW (Industrial Workers of the World), y casi todos los sindicatos pertenecían a esa tendencia, que representaba creo Harry Bridges, uno de los últimos en Estados Unidos. Este grupo de anarquistas, que tuvo mártires como Sacco y Vanzetti en Estados Unidos, también en América Latina tuvo enorme importancia. Pero, ¿qué pasó con la juventud de la época que participaba aun del terrorismo y que predicaba, como yo mismo lo hacía, el sabotaje, el boicot a las elecciones, la oposición a los movimientos organizados? ¿Qué pasó? Unos comprendimos que nuestro camino estaba en la organización, estaba al lado del movimiento obrero, y otros pasaron directamente a servir los intereses de la gran burguesía, del capitalismo y del imperialismo¹⁷.

Cita reveladora de un Neruda maduro y sagaz, ya acercándose a la muerte que lo espera en dos años. Interesa, sobre todo, por ser una consta-

¹⁶ Nelson Osorio se dedica a estudiar esta oposición política (y económica) y su vinculación con el vanguardismo en “Hacia una Caracterización Histórica del Vanguardismo Literario Hispanoamericano” (1981) y “Literatura de Postguerra: Renovación y Vanguardia” (1982).

¹⁷ “Pablo Neruda (1904-1973): Entrevista con Rita Guibert”, en Guibert, Rita: *Siete Voces* (1974), tomado de <http://www.literatura.us/neruda/guibert.html>

tación de su involucramiento en el anarquismo político y cultural, pero también porque el poeta destaca las flaquezas de ese movimiento (a esto último nos vamos a referir más adelante). Además de lo que nos cuenta Neruda se sabe que en Temuco había sido corresponsal de *Claridad*, diario y órgano de la Federación de Estudiantes, afiliado al anarquismo; en Santiago, una vez que llegó en 1921 como estudiante universitario, conoció a figuras importantes en la rebelión estudiantil y en el anarquismo a nivel nacional, entre ellos estaban Juan Gandulfo, Alberto Rojas Giménez y Manuel Rojas. El joven Neruda se consideraba “militante político y literario” en su calidad de periodista para *Claridad*, pero ahora radicado en la capital¹⁸. Es notorio también que Rojas Giménez, director del periódico, resumiera “todas las cualidades del nuevodandismo” y de los vanguardistas de corte anarquista de la época. Según el poeta tenía una “idiosincrasia de príncipe”, que recuerda a los fundadores del movimiento anarquista, Kropotkin y Bakunin; tenía una actitud desdeñosa, “una comprensión inmediata de los numerosos conflictos y una alegre sabiduría (y apetencia) de todas las cosas vitales”. Era además bohemio por excelencia, hombre conducido por lo espontáneo, y, para colmo, escribía “versos a la última moda, siguiendo las enseñanzas de Apollinaire y del grupo ultraísta de España”¹⁹.

“Estudiante perteneciente a las capas medias, lector de libros anarquistas, conociendo el brillo de los atentados individuales y el fuego mortal de las represiones anti-obreras”, Neruda, según Jaime Concha, “escribe *Crepusculario* en medio de la euforia alessandrista” y, siguiendo de cerca las ideas de Jean Grave y Max Stirner, también se pronunció sobre temas políticos desde la óptica del anarquismo²⁰. Aun una lectura somera de su periodismo en Santiago entre 1921 y 1924 acusa la influencia de la política anarquista con una huella, eso sí, de marxismo. Se percibe desde ya la impaciencia que acompaña a la indignación en su retrato de los obreros explotados y su identificación de rebelde en sus “Glosas de la ciudad”. En la primera sección, que se titula “Ciudad”, empieza con una descripción detallada y sin embargo algo lejana de estos obreros: “Los brazos caen a los lados, como aspas cansadas. Son muchos. Van juntos: las anchas espaldas, las miradas humildes, los trajes deshechos, todo es común, todo es carne de un solo cuerpo, todo es energía rota de un solo cuerpo miserable que parece llevar la tierra entera”. Inquieto, el *flâneur* no aguanta verlos así, no soporta la injusticia a la que se ven sometidos:

¹⁸ Neruda, Pablo: *Confieso que He Vivido* (1992), pp. 52-53.

¹⁹ *Ibid.*, pp. 54-55.

²⁰ Concha, Jaime: *Neruda 1904-1936* (1972), p. 183.

¿Por qué estos hombres que van juntos, tocándose las espaldas robustas, no llevan los vigorosos brazos levantados, no levantan hacia el sol la cabeza? ¿Por qué, si van juntos y tienen hambre, no hacen temblar los pavimentos de piedra de la ciudad, las gradas blancas de las iglesias, con el peso sombrío de sus pisadas hambrientas, hasta que la ciudad se quede inmóvil, escuchando el rumor enorme de las pisadas que treparían hasta cegar el fuego de las fábricas, hasta encender el fuego de los incendios? Por qué, estos hombres no levantan los brazos, siquiera?”²¹

Apartado de la vida cotidiana de los obreros por su propia vida estudiantil, pese al hecho de que la oficina de la Federación de Estudiantes estaba a unos pasos de la Federación Obrera, Neruda periodista no se explica lo que parece ser —desde afuera— el conformismo de la clase obrera que, sin embargo, tiene la capacidad de cambiar el estado de cosas de la noche a la mañana²². Pero evidentemente no son estos los comentarios de un periodista “objetivo” ni de un observador que lo ve todo muy por encima, sino los de un comentarista que siente compasión y hasta parece identificarse con aquellos obreros que no distan mucho de los obreros ferroviarios con los cuales trabajaba su padre en el sur.

Esta compasión se transmite de una forma aun más desgarradora en la próxima sección que lleva el título “Empleado”²³. A diferencia de la anterior, en ésta pasa de la tercera persona a la segunda e inclusive a la primera persona plural. “Es claro, no lo sabes, pero conozco tu vida, entera”, dice el joven periodista, y agrega: “Sé tu vida febril: de la cama a la calle, de ahí al trabajo. El trabajo es oscuro, torpe, matador”. “Ayer”, dice poco después, “mañana, pasado, sucedió y sucederá lo mismo.” Neruda claramente quiere identificarse con o mostrar empatía por los obreros, y sin embargo, esto resulta ser, como lo constata Jaime Concha en relación con su poesía, un “falso mimetismo” que se debe a su mismo lugar de estudiante. Así, a continuación, este artículo se enfoca de manera abstracta en la falta de conciencia de clase del obrero. “La misma vida”, sostiene, “es decir lo que tú llamas vida.” Y añade más abajo: “Y es que no sabes que eres explotado. Que te han robado las alegrías, que por la plata sucia que te dan tú diste la porción de belleza que cayó sobre tu alma”. Es, evidentemente, un análisis de la teoría de la plusvalía en la sociedad capitalista que se presenta con lo que parece ser cierto elitismo de parte del joven escritor al afirmar que el obrero

²¹ Neruda, Pablo: *Obras Completas* (1999), p. 252.

²² En cuanto a la ubicación de las dos federaciones, véase Teitelboim, Volodia: *Neruda* (1993), pp. 62-63.

²³ Neruda, Pablo: *Obras Completas* (1999), p. 253.

no está consciente de su propia explotación y que considera que es parte íntegra de la vida. Pero hacia el final pasa a la primera persona plural (“nosotros”) como si quisiera mostrar la igualdad entre ellos —“somos iguales a ti”, dice— pero, a su vez, señalar la brecha fina que separa a los anarquistas de los obreros que no han tomado conciencia de su explotación:

Nosotros lo llamamos explotación, capital, abuso. Los diarios que tú lees, en el tranvía, apurado, lo llaman orden, derecho, patria, etc. Tal vez te halles débil. No. Aquí estamos nosotros, nosotros que ya no estamos solos, que somos iguales a ti; y como tú explotados y doloridos pero rebeldes²⁴.

El énfasis en la rebeldía encaja muy bien con la idea anarquista de encontrar una identidad de grupo y así superar la enajenación momentáneamente y alzarse contra el estado de cosas pero sin una organización política bien formada²⁵. La rebeldía se une a la libertad poco articulada y abstracta con que termina esta sección pese a su referencia pasajera a Marx: “Y no creas que necesitas leer a Marx para esto. Te basta con que sepas que no eres libre, que quieres serlo, que romperás, por fuerza o amor —qué importa— los frenos que te sujetan y te envilecen”²⁶. La postura del poeta por nebulosa que pueda parecer a ratos en este artículo, demuestra sin embargo una continuidad en el pensamiento nerudiano en el ámbito político aunque se ve más influido por el anarquismo a estas alturas que el marxismo. Sugiere, por ende, que el radicalismo del poeta se extiende desde por lo menos 1920 hasta la fecha de su fallecimiento, 1973. Si es así, no puede haber una “conversión” del poeta a la política radical a partir de 1936 como alegan Emir Rodríguez Monegal, Enrico Mario Santí y René de Costa, sino un hilo conductor que atraviesa toda la obra poética de Neruda²⁷.

Pero antes de apresurarnos a llegar a esa conclusión conviene volver a la última parte de su primer artículo “Glosas de la Ciudad” y a otros artículos de los años 20 para confirmar la hipótesis que hemos planteado. “El hijo”, la tercera y última sección de su artículo sobre Santiago, interesa porque en él acrecienta la identificación del poeta con el obrero²⁸. No se trata ya de una simpatía ni de compasión ambivalentes, sino de una empatía

²⁴ Ibid., p. 253.

²⁵ Concha, Jaime: *Neruda 1904-1936* (1972), pp. 170-182.

²⁶ Neruda, Pablo: *Obras Completas* (1999), p. 253.

²⁷ Para una crítica a la idea de la “conversión” véase el prólogo de Hernán Loyola a la edición Cátedra de *Residencia en la Tierra* (49-53) y el primer capítulo de mi libro, *Verses Against the Darkness: Pablo Neruda's Poetry and Politics* (2006), pp. 65-103.

²⁸ Neruda, Pablo: *Obras Completas* (1999), pp. 253-254.

más abierta y sincera. Si en la primera parte el punto de vista era de la tercera persona, y en la segunda parte se trataba de la segunda singular, en ésta Neruda asume el punto de vista del obrero que “trabaja catorce horas, en esa galería mojada, curvados como bestias de carga entre el ruido diabólico del fierro machacado”. Esa es, dice, “*nuestra* miseria” (lo subrayado es mío). Esta vida de explotado llega a ser, poco después, alegoría realista de la condición de la sociedad, estableciendo así un enlace entre el destino de la clase obrera y la suerte de Chile:

(Ah! quiebra, deshace, revientalo todo, haz que las malditas paredes dejen entrar el sol de oro, por dos mil rajamientos, crispa, eleva y bota esta turbia y encanallada sociedad de nuestra vida, echando al cielo la obra de muchos años en un puñado de huesos y de fierros!)²⁹

Pero queda todavía de por medio, como es el caso en la segunda parte, la cuestión de la conciencia de clase. Si Neruda no va a pecar de voluntarismo, tiene que reconocer que hay —aunque sea en forma de relato alegórico— obreros que son altamente politizados y que están dispuestos a organizarse y rebelarse. Y la figura que cumple con esa función, esa necesidad histórica, es Marta, que es “la más valiente”, “alta y vigorosa” y que tiene “una mirada de amor”. “Es como si estuviera”, comenta Neruda, “preñada de un infante nuestro, de todos nosotros, los explotados de todas las fábricas del universo, de un hijo que será más fuerte, más fuerte, mucho más fuerte que nosotros”³⁰. En esta última sección del artículo periodístico el hablante, pese a su furia apenas contenida por la explotación, no se deja llevar por la impaciencia, por ese afán espontáneo y poco realista pero muy ligado al pensamiento anarquista de la época de tratar de resolverlo todo de la noche a la mañana. Es como si al imaginarse obrero, el joven estudiante universitario y periodista entendiera mejor la vida de aquél y admitiera que el cambio en las condiciones socioeconómicas lleva tiempo.

En el segundo artículo que lleva el mismo título, “Glosas de la Ciudad [2]”, escrito dos meses más tarde en Santiago, también se destacan ideas alimentadas por el anarquismo³¹. En el primer fragmento del artículo, “El dolor de los otros”, parece abrirse una brecha nuevamente entre el autor y el tema —aquellos que sufren. Pero eso depende de la interpretación del lector porque el título que encabeza el artículo tiene dos posibles significados: 1) que el dolor es de “los otros” y no de Neruda; o 2) que el dolor,

²⁹ Ibid., p. 254.

³⁰ Ibid., p. 254.

³¹ Ibid., pp. 254-256.

siguiendo las pautas del pensamiento de Vallejo, es algo individual y colectivo. Y aunque parece que Neruda lo observa todo desde afuera, es una suerte de abstracción necesaria para entender “la miseria humana” no como parte de la inmutable condición humana, sino como estado anímico que puede cambiar si se lleva a cabo “una nueva justicia”. Vale la pena citar del artículo:

Son tantos los hombres que nada tienen y que sufren taladrados por el deseo y la necesidad que ese excedente, ese peso negativo del dolor de la miseria humana, se descarga sobre los otros que no debieran sufrir. Es la ley inevitable, el equilibrio de la naturaleza que pesa como un yugo sobre los hombres y los hace buscar una nueva justicia que anule el sentimiento de dolor común a los muchos y purifique la felicidad de los otros, fundiéndolos, igualándolos en la armoniosa ritmación de la vida³².

No hace falta un conocimiento profundo del anarquismo para reconocer las ideas utópicas de Kropotkin en la solución que ofrece Neruda. Se trata de una sociedad armoniosa entre iguales que depende de la ayuda voluntaria e individual al prójimo³³.

Así también en el caso de la segunda parte de estas glosas de la ciudad. El poeta/periodista deambula por las calles y narra lo que percibe, siempre desde su inclinación anarquista. Describe a las mujeres en una agencia con sus “caras deformadas”, “sus pies vacilantes” y “el horror de la vida que sufre y calla, estos seres parecen navegantes que van al naufragio fatal, irremediable, sin violencia ni rebeldía, sumergiéndose en la fatalidad”. Lo insostenible para el joven periodista y —no olvidemos— estudiante, es que estas mujeres, así como los “hombre agachados, adolescentes bestializados”, parecen conformarse con y someterse a su explotación “sin violencia ni rebeldía”. Y esto se vuelve más inaguantable para el estudiante que tiene una conciencia de cómo funciona el sistema capitalista y ve que “estos hombres (...) seguirán mañana fabricando dinero para los que hacen leyes y hablan de deberes...”³⁴. Volvemos, por lo tanto, a la indignación justificada por supuesto pero también a la impaciencia con el gobierno como tal que se unen a los intereses de burguesía y con la falta de conciencia política de las obreras. Lo que se aprecia en estos cuadros urba-

³² Ibid., pp. 254-255.

³³ Véase Varias, Alexander: *Paris and the Anarchists* (1996), sobre todo la parte sobre Kropotkin y Jean Grave, pp. 46-63. Véase también Weir, David: *Anarchy & Culture: The Aesthetic Politics of Modernism* (1997).

³⁴ Neruda, Pablo: *Obras Completas* (1999), p. 255.

nos son los nudos temáticos e ideológicos que se asocian con el anarquismo político, pero queda por ver si esto lleva a una solución estética, o, mejor, a una *compensación* artística.

III. El anarquismo estético en el Neruda de los años 20

Recordemos que Bakunin se interesa en el artista único que retrata la “parte inalienable del hombre, su derecho a la pasión y a la acción”, y que cree, significativamente, que el arte puede servir de arma en la “rebelión de la vida contra la ciencia”. El arte, como lo pone André Reszler en su estudio sobre la estética anarquista, es para Bakunin “el guardián de la parte ‘inmortal’ del hombre contra las fuerzas contemporáneas de la alienación”³⁵. Y Kropotkin creía que los artistas tenían un don único de llegar al pueblo por medio de convencimiento moral y emocional de la legitimidad de las ideas anarquistas³⁶. El arte junto con la Razón revolucionaria, según Kropotkin, sentaban las bases para la difusión del pensamiento anarquista y para la rebeldía contra la explotación. Tanto Bakunin como Kropotkin sostenían que no debía haber límites en cuanto a la expresión y exploración del arte, que el artista/vate debía acechar lo desconocido, lo maravilloso y lo fantástico y obsequiarle esas indagaciones al vidente, al lector³⁷. El anarquismo, entonces, le brindaba al artista libertad individual ilimitada y la posibilidad de unirse a una causa revolucionaria.

Como se puede constatar al leer los artículos periodísticos y escritos en los años 20, Neruda está consciente —aunque no plenamente— de que está creando una “estética individualista” o una “estética anarquista”. En la capital, en 1921, publica en *Juventud* un homenaje muy breve al escritor anarquista Manuel Rojas: “Noble serenidad del verso de Manuel Rojas. Parece que brotara desde el fondo mismo de un alma macerada en la belleza, sabía en exprimir de sí misma un divino y puro licor de poesía”³⁸. Las cualidades que elige para describirlo a Rojas se asemejan a las que caracterizan a los artistas anarquistas de la época: a diferencia de la “poesía sin pureza” que proclamara el poeta en una España al borde de la guerra civil en 1935, acá exalta el “divino y puro licor” de la obra de Rojas, figura que resulta ser un líder estético y espiritual³⁹.

³⁵ Reszler, André: *La Estética Anarquista* (1974), pp. 43-47.

³⁶ Varias, Alexander: *Paris and the Anarchists* (1996), p. 125.

³⁷ Reszler, véase el capítulo IV, “El arte y el movimiento anarquista” (1974), pp. 55-73.

³⁸ Neruda, Pablo: *Obras Completas* (1999), p. 252.

³⁹ Me refiero, claro está, a “Sobre una Poesía sin Pureza”, recogido en *Para Nacer He Nacido*, de Neruda (1989), pp. 140-141.

Pero ya el camino hacia una poesía más terrenal de parte del residente se hace patente en otro artículo sobre temas estéticos y políticos, “Oración por los pobres hombres”, publicado en 1921⁴⁰. Desde el comienzo es un rechazo al arte purista por el que abogaba, entre otros, Walter Pater, y la afirmación —como indica el título— de lo que incide inevitablemente en su obra poética: la explotación del hombre por el hombre. Neruda lo resume así: “La belleza y el espíritu no tienen poderes capaces de aniquilar en nosotros, nuestra vida hecha de sensaciones exteriores”. Y a continuación dedica este escrito a la memoria de su amigo Florián con el que, haciendo eco del famoso verso dariano —“¿fue juventud la mía?”— compartió la juventud que “ni siquiera incendió nuestras almas”. Ahora, de hombres, “vivimos en anchas ciudades en que las fábricas nos envenenan el cuerpo, ya sin espíritu, ya disgregados”. Y concluye: “Y nada podrá jamás la belleza doliente de tu siglo contra este dolor de hombres, aniquilados por los hombres mismos, acorralados y deshechos en un vivir de miseria y de hambre. Son como nosotros, somos iguales e iremos viviendo la vida, anclados en la tierra, sin conocer jamás la divina sabiduría de tu siglo bárbaro y lejano”. Su amigo llega a ser para Neruda la figura histórica, Florián, soldado romano, cristiano y mártir que salvó un pueblo del incendio y rehusó a seguir la orden de matar a unos cristianos. Sólo queda entonces en el siglo XX una poesía entonces que arranque de su residencia en la tierra, un testimonio de la lucha de los “pobres hombres” y “hombres pobres”⁴¹.

En otro artículo, “De la Vida Intelectual de Chile: Todo un Novelista”, que escribe para *Claridad* desde Temuco en octubre de 1921, Neruda adhiere a ciertas posturas anarquistas y, sin embargo, le hace una crítica aguda al escritor Joaquín Edwards Bello⁴². Por un lado, el poeta se identifica con la juventud, se considera “hombre libre” y busca su inspiración en los intelectuales que saben “manejar las cosas del espíritu” tal y como los artistas. Admira la valentía de Edwards Bello por haber mostrado “la bestialidad de la opresión que sufren los de abajo” en su obra, pero, por otro lado, deplora su cobardía en cuanto a la supresión de la libertad de palabra durante el gobierno de Arturo Alessandri. “Ante actos así”, dice Neruda, “como los del gobierno, se protesta, se grita, se trata de rajar la sensibilidad y la sentimentalidad justiciera de los hombres.” Y, justo después lo critica por dadaísta al autor de *Metamorfosis* (1921) y por aristócrata. Así Neruda afirma ciertas ideas de la estética anarquista pero también las critica abierta-

⁴⁰ Neruda, Pablo: *Obras Completas* (1999), p. 256.

⁴¹ *Ibid.*, p. 256.

⁴² *Ibid.*, pp. 258-259.

mente⁴³. Todo lo cual hace pensar que el poeta tenía una relación ambivalente con el anarquismo estético, cosa que seguramente permitió que rompiera con esa tendencia artística y con los postulados y la praxis de ese movimiento. Esto queda claro cuando advierte en un artículo de 1922, que se titula “Dada”, “No confundas mi corazón con la joroba de ese polichinela”, frase que indica que se considera vanguardista y acaso influido por el anarquismo todavía, pero no tiene nada que ver con el nihilismo y los juegos artísticos del dadaísmo⁴⁴.

Y sin embargo sigue habiendo referencias frecuentes a lo que no dudaríamos en calificar de estética anarquista. Un año más tarde, en 1923, asevera que cada poeta “cantará lo que quiera, sin hacer caso omiso de preceptos higiénicos. Porque cada uno para cantar debe situarse como Adán: creerse el primer descubridor de las cosas y su primer dueño al entregarles nombre”, palabras que como se ve se unen a ese élan artístico y profético de Apollinaire y del creacionismo de Huidobro⁴⁵. Parece remitir a las ideas sobre las artes diseminadas por Bakunin y Kropotkin: el artista como descubridor de lo misterioso, lo desconocido.

Pero Neruda nunca cumple con el rol de vanguardista por excelencia ni poeta anarquista. Detesta, como lo aclara meses más tarde, la gimnasia verbal y la rebelión letrada de la forma, como se aprecia en su escueta “Defensa de Vicente Huidobro”, que resulta ser no un elogio sino un arma de doble filo: alaba a Huidobro como poeta pero desconfía de los juegos vanguardistas que pueblan sus versos novísimos.

Su poesía es extrañamente transparente, ingeniosamente ingenua. Con esa pureza del viejo *lied* del norte, motivo desnudo, de realización acuaria. Creación, creacionismo, estética nueva, todo eso es fórmula, garabatos, ropa usada. Lo único es el poeta y el camino desde él a su poema. Huidobro, qué fresca sensación infantil, de juego atrevido, mezcla del extático *hay-kay* con el trepidante traqueteo de Occidente⁴⁶.

Crítica sutil y mordaz a la estética libertaria como tal y a la obra de Huidobro también, marca claramente una brecha entre lo que se propone Neruda y la vanguardia. Y esto, pese a una que otra característica intrínseca del vanguardismo, tiene su peso ideológico, artístico, y sentimental y da paso al lado notablemente realista del arraigo social y existencial en *Resi-*

⁴³ Ibid., pp. 258-259.

⁴⁴ Ibid., p. 266.

⁴⁵ Ibid., p. 310.

⁴⁶ Ibid., p. 322.

dencia en la Tierra. Así, por ejemplo, en “Exégesis y Soledad” se aprecia la batalla interior que lleva al poeta a emprender “la más grande salida de mí mismo”, que consta de diez “años de tarea solitaria”⁴⁷. No son elucubraciones o ruminaciones etéreas del poeta, sino versos “alegres y amargos” que brotan de su sufrimiento. “Me puse en cada cosa que salió de mí”, insiste, “con sinceridad y voluntad”. Y, sin embargo, se empeña en subrayar su sufrimiento individual y su libertad artística desatada —ambas características del vanguardismo: “Sin mirar hacia ninguna dirección, libremente, incontentiblemente, se me soltaron mis poemas”⁴⁸. Sigue vigente entonces esa pugna entre la voluntad de expresar la realidad que lo rodea con una mimesis crítica y ese afán de dejarse llevar por sus propios caprichos creativos. En resumidas cuentas, es el camino hacia la “espontaneidad dirigida”, como lo pone Neruda en sus memorias. Lo que sucede es que todavía no ha encontrado ese equilibrio necesario que le servirá más tarde de método poético y que aflorará sobre todo a partir del *Canto General*⁴⁹. Por lo tanto, en este momento dado prevalece lo espontáneo.

Y ese impulsivo lado estético y político se avizora sin lugar a dudas en el famoso prólogo a *El Habitante y la Esperanza* (1926):

Yo tengo un concepto dramático de la vida, y romántico; no me corresponde lo que no llega profundamente a mi sensibilidad.

Para mí fue muy difícil aliar esta constante de mi espíritu con una expresión más o menos propia. En mi segundo libro, *Veinte Poemas de Amor y una Canción Desesperada*, ya tuve algo de trabajo triunfante. Esta alegría de bastarse a sí mismo no la pueden conocer los equilibrados imbéciles que forman parte de nuestra vida literaria.

Como ciudadano, soy hombre tranquilo, enemigo de leyes, gobiernos e instituciones establecidas. Tengo repulsión por el burgués, y me gusta la vida de la gente intranquila e insatisfecha, sean éstos artistas o criminales⁵⁰.

Esta cita reúne hartas características que se han solido asociar con el vanguardismo y el anarquismo y que se pueden hallar en el estudio clásico de Renato Poggioli sobre la vanguardia. Se trata del neorromanticismo, el

⁴⁷ Ibid., pp. 323-324.

⁴⁸ Ibid., pp. 323-324.

⁴⁹ Véase Neruda: *Confieso que He Vivido* (1992), pp. 362-364; y también el capítulo dos de mi libro *Verses Against the Darkness: Pablo Neruda's Poetry and Politics* (2006) en el que describo la teoría estética de Neruda.

⁵⁰ Neruda, Pablo: *Obras Completas* (1999), p. 217.

desdén por los escritores canónicos en su país, su oposición frontal a las leyes, el gobierno y las instituciones, y hasta la equiparación entre el artista y el criminal. Son ideas prototípicas de la vanguardia y del anarquismo y van de la mano de sus declaraciones públicas después del golpe de 1925. Neruda, entre otros universitarios anarquistas, se pronuncia contra el golpe pero no para restaurar la democracia política y el capitalismo, sino para abogar por un gobierno mínimo o mejor inexistente, porque todo intento de volver a un estado fuerte va a enderezar “en bien del capitalismo”⁵¹.

Y esta ideología anarquista se manifestará en la temática y en la forma de *Residencia en la Tierra* y en sus cartas desesperadas enviadas desde el Oriente. Entendamos primero que esta es una vertiente únicamente en una obra que, como lo han demostrado Jaime Concha, Alain Sicard y Hernán Loyola, está empapada de realismo. Sin embargo, vale la pena subrayar su importancia para ayudar a explicar por qué hay, desde 1936 en adelante, un revés, que lleva a la formación de su “espontaneidad dirigida”.

Como lo ha señalado Loyola en su magnífico estudio de las *Residencias*, sí hay un lado profético que se destaca visiblemente tanto en sus poemas como en las cartas a Héctor Eandi. Frente a los asedios del colonialismo inglés, de la miseria económica a que está condenado el pueblo indio, de la relativa pobreza en la que vive, de su desconocimiento del hindú y de las culturas orientales, y de la soledad que sufre, Neruda se alza con una confianza hiperbólica y tenue. Así confiesa que tiene “ambiciones expresivas bastante sobrehumanas” y declara que el deber del poeta es “penetrar en la vida y hacerla profética: el poeta debe ser una superstición, un ser mítico”, postura afín al aristócrata de la cultura que es el vanguardista según Poggioli (Aguirre, 60). Así también el individualismo es el ojo en el huracán y explica por qué las imágenes que elige en las *Residencias* son insólitas, rebuscadas. Busca vengarse de su enajenación en el plano de la poesía. Y, finalmente, como lo apunta Loyola, la poesía tiene que ser una “aventura del espíritu” en gran parte porque se quiere desprender de o superar en lo posible esa “demoníaca soledad” que lo acosa en el Oriente (Aguirre 61). Pero estos vestigios del anarquismo empezarán a desvanecer ya para 1933, de vuelta a Chile, y se esfumarán o irán formando parte mínima en la espontaneidad dirigida a partir de 1936.

⁵¹ Cit. en Concha, Jaime: *Pablo Neruda 1904-1936* (1972), p. 232.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, Margarita: *Pablo Neruda/Héctor Eandi: Correspondencia durante "Residencia en la Tierra"*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1980.
- Bergquist, Charles: *Labor in Latin America: Comparative Essays on Chile, Argentina, Venezuela and Colombia*. Palo Alto: Stanford University Press, 1986.
- Bloom, Harold: *The Anxiety of Influence*. London/Oxford/New York: Oxford University Press, 1973.
- Bürger, Peter: *Theory of the Avant-Garde*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- Cappalletti, Angel J.: "Anarquismo Latinoamericano". En Cappalletti y Carlos M. Rama (selección y notas). *El Anarquismo en América Latina*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1990.
- Concha, Jaime: *Neruda (1904-1936)*. Santiago: Editorial Universitaria, 1972.
- Costa, René de: *The Poetry of Pablo Neruda*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
- Dawes, Greg: *Verses Against the Darkness: Pablo Neruda's Poetry and Politics*. Lewiston, PA: Bucknell University Press, 2006.
- Guibert, Rita: *Siete Voces*. México: Editorial Novaro, 1974.
- Jobet, Julio César: *Luis Emilio Recabarren. Los Orígenes del Movimiento Obrero y del Socialismo Chilenos*. Santiago: Prensa latinoamericana, 1955.
- Loyola, Hernán: "Las Dos Residencias". En su edición de *Residencia en la Tierra*. Séptima edición. Madrid: Cátedra, 2003.
- Neruda, Pablo: *Para Nacer He Nacido*. Barcelona: Planeta, 1989.
- *Confieso que He Vivido*. 11a edición. Buenos Aires: Losada, 1992.
- *Obras Completas*. Tomos 1 a 5. Edición al cuidado de Hernán Loyola. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 1999.
- Osorio, Nelson: "Hacia una Caracterización Histórica del Vanguardismo Literario Hispano-americano". En *Revista Iberoamericana* (enero-junio 1981).
- "Literatura de Postguerra: Renovación y Vanguardia". *Texto crítico* (enero-diciembre 1982): 113-33.
- Podestá, Guido: "An Ethnographic Reproach to the Theory of the Avant-Garde: Modernity and Modernism in Latin America and the Harlem Renaissance". *Modern Language Notes* (1991).
- Poggioli, Renato: *The Theory of the Avant-Garde*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press, 1968.
- Ramírez Necochea, Hernán: *Origen y Formación del Partido Comunista de Chile: Ensayo de Historia del Partido*. Santiago: Editora Austral, 1965.
- Reszler, André: *La Estética Anarquista*. México: Fondo de Cultura Económica, 1974.
- Rodríguez Monegal, Emir: "El Sistema del Poeta". En Rodríguez Monegal y Enrico Mario Santí (eds.), *Pablo Neruda*. Madrid: Taurus, 1980, 63-91.
- Santí, Enrico Mario: *Pablo Neruda: The Poetics of Prophecy*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1982.
- Sicard, Alain: *El Pensamiento Poético de Pablo Neruda*. Madrid: Gredos, 1981.
- Szabolessi, Miklós: "La 'Vanguardia' Literaria y Artística como Fenómeno Internacional". *Casa de las Américas*. 74 (sept-oct 1972).

Teitelboim, Volodia: *Neruda*. Santiago: Ediciones BAT, 5a edición, 1993.

Varias, Alexander: *Paris and the Anarchists*. New York: St. Martin's Press, 1996.

Weir, David: *Anarchy & Culture: The Aesthetic Politics of Modernism*. Amherst: University of Massachusetts Press, 1997. □

**CIEN AÑOS DE SOLEDAD
CUARENTA AÑOS DESPUÉS**

Grínor Rojo

Este artículo celebra la cuarentena de *Cien Años de Soledad* con un análisis cuyas premisas son la heterogeneidad de la realidad social de América Latina, la ironía como base de la estructura de la novela moderna y la hipérbole irónica como figura retórica determinante del pacto entre el narrador y el lector en la obra maestra de Gabriel García Márquez. Pone así en contacto a la novela del escritor colombiano con la tradición que se inaugura en el *Quijote*, haciendo que el paso desde la hipérbole sin más en Rabelais a la hipérbole irónica en Cervantes sea equivalente al paso desde la pura hipérbole en “Los Funerales de la Mamá Grande” a la irónica en *Cien Años de Soledad*. También discute las nociones, poco finas a juicio de Grínor Rojo, de “realismo mágico” y “macondismo” aplicadas al arte de García Márquez.

GRÍNOR ROJO. Nació en Santiago. Ha enseñado en las universidades de Chile, Austral de Chile y en Estados Unidos en las del estado de California y en Ohio State University. Actualmente enseña en y dirige el Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad de Chile y es profesor titular de teoría crítica en el postgrado en literatura de la misma universidad. Entre otros libros y publicaciones, es autor de *Los Orígenes del Teatro Hispanoamericano Contemporáneo* (1972); *Crítica del Exilio. Ensayos sobre Literatura Latinoamericana Actual* (1989); *Poesía Chilena del Fin de la Modernidad* (1993); *Diez Tesis sobre la Crítica* (2001), y *Globalización e Identidades Nacionales y Postnacionales... ¿De Qué Estamos Hablando?* (2006). Títulos suyos de próxima aparición: “Las Armas de las Letras. Ensayos Neoarielistas” y “Clásicos Latinoamericanos: Para una Relectura del Canon. Siglo XIX y Siglo XX”, volúmenes I y II.

Hace ya más de tres décadas, en un ensayo goldmanniano sobre *Cien Años de Soledad*, Agustín Cueva sostuvo que “la propia forma global de *Cien Años de Soledad* resulta inexplicable si no se tiene como marco de referencia la heterogeneidad estructural de América Latina”¹. Cueva estaba pensando en la existencia en nuestra región del mundo de “una praxis compleja, procedente de niveles distintos de una misma formación social que articula en su seno modos distintos de producción y fases asimismo diversas del modo de producción (capitalista) dominante”², así como en la necesidad de no perder nada de eso de vista en el momento de proponerse un análisis de la obra maestra de Gabriel García Márquez. Esa primera hipótesis, de crítica fieramente antiinmanentista, como vemos, la acompañaba él con una segunda, algo más “literaria”, relativa a la naturaleza del género. Habiéndola extraído de *Para una Sociología de la Novela*, reproduce las palabras exactas con que Goldmann la formula: “un hecho particularmente importante es que, en la novela, la situación del escritor con relación al universo que ha creado difiere de su situación con respecto al universo de todas las demás formas literarias. A esa particular situación Girard la llama *humorismo*; Lukács, *ironía*. Ambos están de acuerdo en el hecho de que el novelista debe rebasar la conciencia de sus héroes y que este exceso (llámese humorismo o ironía) es, estéticamente hablando, el elemento constitutivo de la creación novelesca”³.

Yo desarrollaré mi propia lectura de *Cien Años de Soledad* partiendo de una plataforma metodológica que es coincidente con las dos hipótesis de Cueva. Por una parte, voy a entender, como lo entendió él a principios de los setenta, que la “estructura de conjunto referencial”⁴ de *Cien Años de*

¹ Cueva, Agustín: “Para una Interpretación Sociológica de *Cien Años de Soledad*” (s.f.), p. 151.

² *Ibíd.*

³ *Ibíd.* La cita proviene de Goldmann, Lucien: *Para una Sociología de la Novela* (1967), p. 20.

⁴ El tecnicismo es de Tomás Albaladejo y él lo define así: “La realidad extratextual se presenta como conjunto de elementos y relaciones con los que se construirá en la producción del texto el referente. La realidad es referente en tanto en cuanto es destinada en el acto de producción lingüística a ser representada en un texto. Los autores seleccionan secciones de la realidad y las establecen como referentes de los textos que elaboran, y es, en este sentido, como una parte de la realidad que concierne a la semántica extensional general y literaria, pues ésta se interesa por la realidad en la medida en que es referente textual y se ocupa de la constitución del referente, de la estructuración del mismo y de la selección que aquélla ha puesto en relación con la realidad que no ha llegado a ser referente [...] El texto literario es una representación lingüística artística de un referente complejo o conjunto referencial, que está provisto

Soledad “representa” (en el sentido estético del término, esto es, de una manera lingüístico-artística) la realidad social *compleja* de América Latina o, en cualquier caso, esa realidad durante un tiempo asaz preciso en el desenvolvimiento de nuestra historia regional. Por otra parte, y se podría añadir que por lo mismo, me propongo dar por supuesto que existe una distancia inobviable, a la vez que también “compleja”, en *Cien Años de Soledad*, entre el enunciado y la enunciación, entre lo que en la novela se cuenta y la autoconciencia que tiene de sí eso/e que se cuenta (la “conciencia de los héroes”, en la definición de Goldmann) y el desde dónde y cómo se lo cuenta.

Agregaré luego, a esas dos hipótesis, una tercera, que Cueva no considera pero que a mí me parece tan consistente como indispensable. En mi opinión, retomando García Márquez lo que había hecho ya en “Los Funerales de la Mamá Grande”, el recurso retórico con el que moviliza el relato novelesco en *Cien Años de Soledad* de preferencia es la hipérbole irónica (el “humorismo”, en la expresión de Girard), una figura que, como lo documenté en otro sitio, le había llamado la atención desde temprano en su carrera, sobre todo porque la hipérbole irónica, aunque también puede hacer uso en su trabajo del comentario del narrador, *no requiere de él forzosamente*, sino que “se cae” —y esa había sido la expresión del propio García Márquez— “por su propio peso”⁵. Cuando es ella la que domina el relato, su eficacia puede y suele hacerse efectiva desde el interior del mismo, como uno más de los elementos que constituyen el mundo narrado. Se comprende de este modo mejor por qué en *Cien Años de Soledad* la voz narrativa *le parece* a Jorge Guzmán “coextensiva con el mundo narrado” y por qué *le parece* igualmente que “el acontecimiento narrado (vida después de la vida, muerte después de la muerte, ese portentoso crecimiento del recuerdo a medida que pasa el tiempo, mapas de los muertos) como el poeta que lo narra, son igualmente prodigiosos”⁶. No es que el mundo narrado escape en *Cien Años de Soledad* al “control” del narrador, sin embargo, o que el narrador ejerza un “control” insuficiente sobre sí mismo y sobre lo que cuenta. Es la hipérbole irónica la que, desde el interior del mundo narrado y

de una estructura inherente, por lo que también lo denominé estructura de conjunto referencial [...] La intensionalización es el proceso general por el que la extensión del texto, que está constituida por la estructura de conjunto referencial, es transformada en intensión, en estructura semántico-intensional, situada en el interior del texto”. Albaladejo, Tomás: *Semántica de la Narración: La Ficción Realista* (1992), pp. 26-28.

⁵ García Márquez, Gabriel: “Moraleja sin Fábula” (1981), p. 795.

⁶ Mis discrepancias son con algunas afirmaciones que se encuentran en el por otra parte luminoso ensayo de Guzmán, Jorge: “*Cien Años de Soledad: En vez de Dioses, el Español Latinoamericano*” (1984), p. 97.

por su contraste *implícito* con el mundo “de afuera”, hace superfluos los comentarios clarificadores del individuo que narra y, por lo tanto, hace también posible que esa impresión de doble descontrol se produzca en la conciencia del lector. Y es en esta clase de hipérbole irónica donde nosotros tenemos que localizar el recurso con el que García Márquez actualiza su novela en cuanto tal.

Tres impugnaciones me resultan factibles con la ayuda de la nueva precisión: la primera relativiza el vínculo que tiene *Cien Años de Soledad* con la epopeya, algo a lo que Cueva, y no sólo Cueva, concede algún valor⁷; la segunda, su enlace con las novelas de caballerías, que fue una insinuación del propio García Márquez, que se constituyó en la obsesión de Vargas Llosa a partir de 1967 y a la que no le han faltado otros adherentes⁸; y la tercera, la tipificación de la misma como una manifestación del “realismo mágico” o de “lo real maravilloso”, el paradero obligado de la crítica indocita. Ni los rasgos colectivos de *Cien Años de Soledad* ni sus acontecimientos portentosos se entienden satisfactoriamente a mi juicio reduciéndolos a una o a otra de tales atribuciones. Si, como yo lo creo, el empleo de la hipérbole irónica constituye uno de los mecanismos retóricos principales en *Cien Años de Soledad*, uno de los que hegemonizan la novela formalmente, los excesos que advertimos en su fábula, no importa de qué índole, tamaño o proveniencia ellos puedan ser —desde los cuarenta y cuatro hombres que se necesitaron para arrastrar al senil José Arcadio Buendía hasta el castaño del patio de su casa hasta las alfombras que vuelan y los muertos que regresan desde la tumba—, pueden procesarse mejor como manifestaciones variopintas de un modelo de mundo novelesco que su autor utiliza estratégica y simultáneamente, junto con el de “lo verdadero” y el de “lo verosímil”, y cuyas instrucciones “son distintas de la realidad efectiva y no son

⁷ “Pero, por otra parte, no es difícil detectar en la obra algunas características que la alejan del tipo de novela producida en Europa a partir del siglo XVIII, para acercarla en cierto sentido al modelo de la epopeya”. Cueva, Agustín: “Para una Interpretación...” (s.f.), p. 152.

⁸ Vargas Llosa, Mario: “*Cien Años de Soledad*, el Amadís en América” (1967), pp. 71-74. Repite lo mismo en 1969: “Como en los territorios encantados donde cabalgaron el Amadís y el Tirant, en Macondo han volado en pedazos las fronteras que separan la realidad y la irrealidad”. Vargas Llosa, Mario: “García Márquez: de Aracataca a Macondo” (1969), p. 143. Y por supuesto en *García Márquez. Historia de un Deicidio*, en 1971, donde dice que en *Tirant lo Blanc* “el ‘elemento añadido’ de la realidad ficticia consistía en una relación inversa de la noción de forma y contenido a la que existe en la realidad real”, en tanto que en *Cien Años...* “el ‘elemento añadido’ consiste, además del tiempo circular y finito, en una inversión de los materiales que corresponden a lo real objetivo y a lo imaginario en la realidad real”. Vargas Llosa, Mario: *García Márquez: Historia de un Deicidio* (1971), pp. 569-570.

semejantes a ella”, por lo que sus contenidos “ni son ni pueden ser parte de la realidad efectiva”⁹. En esta tarea es donde el tropo hiperbólico-irónico sirve de dispositivo ejecutor inmejorable. Son los molinos de viento que don Quijote y no Cervantes transforma en gigantes. Cervantes y su lector saben que esos molinos son molinos pero a ambos los divierte la muy estimable insensatez de don Quijote y, más importante todavía, ninguno de los dos necesita insistir mucho en ella porque es la exageración por sí sola (el “exceso” goldmanniano al hallarse situado en el adentro de la fábula) la (el) que al “caerse por su propio peso” se encarga de efectuar la denuncia.

La muy estimable insensatez de don Quijote: el camino que conduce desde *Gargantúa y Pantagruel* al *Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha* nosotros podríamos caracterizarlo poniendo como guía a ese oxímoron. Al contrario de los personajes de Rabelais, el de Cervantes no es un objeto de ludibrio enteramente. Hay algo que hace que la experiencia que de él nos transmite la novela sea equívoca, incluso contradictoria. En manos de Rabelais, las actuaciones de don Quijote se hubieran constituido en el blanco de una sátira sin conmiseración ni concesiones. En manos de Cervantes, ellas son el blanco de una sátira todavía, eso es verdad, pero sólo *hasta cierto punto*, porque estamos hablando en su caso de una burla que es menos despiadada, *que es y no es*, que si por un lado acarrea, como dicen los retores, una invectiva contra lo que no tiene cabida dentro de las convenciones y convenciones del satirizador (contra las novelas de caballerías y todo lo que ellas tienen de ilusorio y de frívolo en la conciencia crítica del racionalista Cervantes), por el otro se halla traspasada por una benevolencia que la matiza y desarma. Hay una parte del individuo que escribe y hay una parte del individuo que lee que hace causa común con don Quijote o, mejor dicho, hay una parte de nosotros que hace causa común con don Quijote y hay otra que se refugia prudentemente en la sensatez de don Alonso.

La novela moderna nace con esta fractura, y a esta fractura debemos referir nosotros el uso que ella hace de la ironía. En el trasfondo de la arquitectura del género se asocian de este modo una certeza y una insatisfacción primordiales. La certeza de que el mundo es el que es y que nada se puede hacer para mejorarlo, el tan mentado “realismo” de la novela moderna, que después de todo no es otra cosa que una extensión hacia el dominio estético del espíritu burgués durante sus circunstancias de triunfo y auto-complacencia consiguiente, y la profunda insatisfacción que semejante muestra de conformismo engendra en las mentes y los corazones de muchos entre aquellos que nos vemos en la eventualidad de sufrirla, nuestro

⁹ Albaladejo: *Semántica de la Narración...*, (1992), p. 56.

“antirrealismo” o nuestro “antiburguesismo”. Don Quijote es el epítome de estos muchos, es quien cabalga en el espacio de la literatura con la bandera de los inconformistas, porque él es el que discrepa y se arriesga, es el que no se resigna a nombre nuestro y está seguro de que el mundo fue mejor “antes”, cualquiera que sea ese “antes” (la perfecta armonía de la Edad de Oro, como él mismo lo proclama en su famoso discurso a los cabreros del capítulo XI), y que será mejor en el futuro, ello después que sus propias acciones y las de otros que son como él, los “caballeros andantes”, hayan puesto al derecho sus innumerables “entuerzos”. El narrador y el lector de la novela contemplan sus esfuerzos, los juzgan vanos (a don Quijote “antojó-sele hacer aquel inútil razonamiento a los cabreros”, comenta el narrador de Cervantes¹⁰) y se ríen de ellos, pero también piensan, para sus adentros y no sin una gota de ternura, que sería bueno que al buen caballero no le fuera tan mal como le va. Piensan, sienten más bien, que en la insensatez de don Quijote se aloja un gran pedazo de ellos mismos.

La trayectoria que ha seguido la producción narrativa de Gabriel García Márquez, desde “Los Funerales de la Mamá Grande”, que por lo que sabemos se escribió en Bogotá, a fines de 1959, a *Cien Años de Soledad*, cuya escritura empieza en 1965 y cuya publicación es de 1967, es equivalente *mutatis mutandis* al tránsito que va desde *Gargantúa y Pantagruel* (desde *Gargantúa*, que es de 1534, y desde los cinco libros de *Pantagruel*, que ven la luz pública entre 1521 y 1562/64) al *Quijote* (1605, la parte primera; 1615, la segunda). El dispositivo retórico ejecutor es idéntico en todos los casos: es la hipérbole irónica. Pero *Gargantúa y Pantagruel* y “Los Funerales de la Mamá Grande” contienen ironías que desembocan en sátiras puras, o sea que son construcciones en las que la distancia irónica entre el personaje que es el objeto del tratamiento irónico, de un lado, y el narrador y el lector que ironizan, del otro, es absoluta y por lo mismo insuperable. Para poner un nuevo ejemplo, tomado éste del libro *standard* de Highet: “A los cuatro personajes principales de *Candide*”, escribe el estudioso estadounidense, “les son infligidos casi todos los tipos de sufrimiento humano; toda suerte de injusticias y agravios, humanos y divinos, caen sobre sus cuerpos y almas. Y, sin embargo, cuando esos horrorosos desastres se reúnen en una especie de fuga cacofónica, el efecto final no es trágico. Ni siquiera es triste. Es ... satírico”¹¹. Se entiende pues que no se detecte en *Gargantúa y Pantagruel* una identificación de Rabelais y su público con los entes grotescos que son su creación y pueblan ambos libros, como no puede

¹⁰ Cervantes Saavedra, Miguel: *El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha* (ed. Guillermo Araya, 1975), p. 109.

¹¹ Highet, Gilbert: *The Anatomy of Satire* (1962), p. 12.

haberla de parte de Voltaire y su público con los personajes de *Candide* ni de parte de García Márquez y su público con su propia matrona feudal. La desaparición definitiva de la Mamá Grande del registro civil de los vivos constituye para todos los que acuden a sus funerales, incluidos el presidente de la república, el papa y es legítimo presumir que también para el propio cuentista, un respiro y hasta un motivo de alborozo. Es muy posible que lo que va a dispararse después de ella, la manga ávida de “los sobrinos, ahijados, sirvientes y protegidos”, que luego de su inhumación desmontan las puertas, desenclavan las tablas y desentierran los cimientos “para repartirse la casa”¹², no sea el mejor de los porvenires, pero como quiera que sea va a ser preferible al estancamiento y la podre que significaba su reino.

Es fama que Gabriel García Márquez, que como le dijo a Vargas Llosa tenía *Cien Años de Soledad* en el magín desde los dieciséis años y que había escrito “El Mar del Tiempo Perdido” en 1961 y publicado *La Mala Hora* y *Los Funerales de la Mamá Grande* en 1962, se pasó cinco años de sequía, de “esterilidad absoluta” (son sus palabras en la entrevista con Harss¹³), y que fue sólo en 1965, cuando estaba residiendo en México y mientras conducía un Opel durante un viaje de vuelta a la capital desde Acapulco, que se le apareció la novela entera en la imaginación¹⁴. Después de eso se encerró, como se encierra el protagonista en “La Prodigiosa Tarde de Baltazar”, y en un período de apenas dieciocho meses escribió las cuatrocientas y tantas páginas del texto. En mi propia lectura de esta anécdota y sea o no cierta la leyenda epifánica del Opel, lo que ahí se produjo fue el desenlace de un largo proceso de maduración, el cubrimiento del último tramo en la historia de la adecuación que lleva a cabo el escritor colombiano de las provisiones excepcionales que él almacenara en su conciencia durante los primeros diez años de su vida, los años de Aracataca, y los poderes de una fantasía que no es menos excepcional, con el modelo de la novela moderna de acuerdo a la fórmula que dicho modelo adopta mejor que en ninguna de sus sucesoras en el *Quijote*, y que es la razón por la cual Ortega suscribía el dictamen (según él, consabido) de que *Quijote* era la primera novela “en el orden del tiempo y del valor”¹⁵. En “Los Funerales de la Mamá Grande” encontramos muchos de los mecanismos discursivos que García Márquez pondrá a su servicio cinco años más tarde, cuando componga su

¹² García Márquez, Gabriel: “Los Funerales de la Mamá Grande” (1996), p. 194.

¹³ Harss, Luis, en colaboración con Barbara Dohmann: *Los Nuestros* (1969), p. 416.

¹⁴ *Ibíd.*, p. 416.

¹⁵ Ortega y Gasset, José: “Meditación Primera (Breve Tratado sobre la Novela)” (1956), p. 83.

obra maestra, pero lo que no encontramos es la ambigüedad. Faltaba todavía aligerar a la hipérbole irónica de su carga sarcástica, transformándola en una figura de doble fondo, como en el *Quijote*, como en *Madame Bovary*, como en las *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, y que a García Márquez le permitiera lograr lo que hasta entonces no había logrado: la mezcla impura de encanto y desencanto que desde 1605 constituye el componente imprescindible en las mejores realizaciones del género.

Porque lo cierto es que a Gabriel García Márquez el pasado que es o fue previo a la modernización, irrevocablemente condenado como él se hallaba a desaparecer y cuestionable en más de un aspecto, no le era por completo repugnante. Su percepción de lo que acontece con posterioridad a ese pasado, en el orden de un tiempo histórico al que su definición moderna, que una parte de él mismo suscribe, declara ineluctable e irreversible, pero que también es el tiempo que empuja al “remolino de desperdicios” de *La Hojarasca* y a los sobrinos rapaces de “Los Funerales...”, no tiene nada de consentidora. En cambio, las figuras antiguas, el coronel y su mujer en primerísimo lugar, que como sabemos se reproducen en sus primeros escritos una vez y otra, poseen una estatura y una densidad admirables que no sólo no disminuyen sino que crecen con cada nueva encarnación. El coronel de *La Hojarasca*, el de la novela homónima y el de *Cien Años de Soledad* provienen de un único molde, sobre eso no puede cabernos duda alguna¹⁶, aun cuando en la última de las obras mencionadas el personaje prolifera y se aloje primero en la figura fundacional de José Arcadio Buendía, bifurcándose después en las dos líneas genealógicas que encabezan su desmesurado y trágico primogénito, José Arcadio como él, y Aureliano, el guerrero y orfebre. Gabriel García Márquez, conociendo y aun reprobando las debilidades de cada uno de ellos, no puede dejar de adjudicarles un trozo suculento de su simpatía (incluso a un par de personajes tan controvertibles como son Aureliano Segundo y José Arcadio Segundo). Su inquina contra el anacronismo de la Mamá Grande es por eso un tanto abstracta. Adolece de la unidimensionalidad y la *self-righteousness* de la que los retores acusan a la sátira a menudo, de esa cuota de paranoia pedagógica que pareciera serle consustancial¹⁷. Esto, precisamente, es lo que se confunde y enturbia en *Cien Años de Soledad*. La hipérbole irónica sigue siendo el

¹⁶ “El abuelo era tuerto y hablaba incansablemente de su jefe durante la guerra de los mil días, el líder liberal Uribe Uribe. Don Nicolás y Uribe son el modelo de toda una genealogía en el mundo ficticio de García Márquez: los coroneles”. Vargas Llosa: *Historia de un Deicidio...* (1971), p. 28.

¹⁷ “Aquellos que la practican justifican la sátira habitualmente como un correctivo del vicio y la locura humanos”. Abrams, M. H.: *A Glossary of Literary Terms* (1985), p. 187.

tropo favorito del escritor, pero en *Cien Años de Soledad* la distancia entre la verdad de lo narrado y la verdad del narrador/autor/lector se beneficia como nunca antes de un complejo acercamiento.

La problemática histórica de *La Hojarasca* se reitera y amplifica en *Cien Años de Soledad*. Como en su primera novela, también en esta cuarta García Márquez conduce su relato teniendo como su referente un proceso de modernización por el que, debido a la influencia de factores externos, se encauza durante un cierto tiempo la vida social de su país y, por añadidura, también la de los demás países de América Latina. Este proceso contribuye con el tiempo de la estructura de conjunto referencial en ambas novelas, en *La Hojarasca* lo mismo que en *Cien Años...* En *La Hojarasca*, se trata de la fiebre modernizadora que se desató como consecuencia de las actividades de la United Fruit en un lugar como otros muchos de la costa atlántica colombiana en la primera década del siglo XX, cuando comienza allí la explotación del banano, así como de los descalabros que ocasiona el mutis que la compañía estadounidense hace veinticinco años después de ese escenario productivo. La novela de García Márquez conecta hacia atrás el proceso de carácter histórico estricto¹⁸ con un corrolato universalizante, tomado éste de la *Antígona* de Sófocles (un poco artificiosamente, quizás), y hacia adelante con las experiencias particulares y concretas de una familia ficticia, compuesta por tres individuos: el coronel, su hija y un hijo de esa hija en el intercambio que cada uno de ellos establece a su manera con un Macondo que existe aún en pañales. La novela propiamente dicha es, por supuesto, la que se desarrolla en este primer plano del relato: en el plano del tiempo personal de la ficción.

Cien Años de Soledad responde a las demandas de un proyecto que es similar a ése de *La Hojarasca*, el de dar cuenta (o más bien, el de “hacer nos el cuento”) de o sobre un cambio que se produce en el marco cronológico de una realidad que es también historiográficamente documentable, pero empujándolo en esta ocasión García Márquez hasta el máximo de su potencial de significar al dotarlo de y profundizar con ello el proyecto totali-

¹⁸ Hay ya toda una bibliografía al respecto. Por ejemplo, en Vargas Llosa, Mario: *Historia de un Deicidio* (1971), pp. 125-128; en Kline, Carmenza: *Los Orígenes del Relato. Los Lazos entre Ficción y Realidad en la Obra de Gabriel García Márquez* (1992), pp. 154-157; y en Saldívar, Dasso: *García Márquez. El Viaje a la Semilla. La Biografía* (1997), p. 54. También en el artículo de Mena, Lucila Inés: “La Huelga de la Compañía Bananera como Expresión de lo ‘Real Maravilloso’ Americano en *Cien Años de Soledad*” (1972), pp. 379-405. Por último, existe también una novela de Cepeda Samudio, Álvaro: *La Casa Grande*, cuya segunda edición prologó García Márquez (Buenos Aires: Jorge Álvarez, 1967) y cuyo asunto es la huelga de 1928 y la matanza de la estación de la Ciénaga.

zador que había hecho su estreno en “Los Funerales de la Mamá Grande”. En la novela de 1967, al lector le resulta evidente que el tiempo de la estructura de conjunto referencial no lo suministra un episodio específico, que se lleva a cabo en un espacio también específico, como sucede en *La Hojarasca*, en *El Coronel...* y en *La Mala Hora*, sino la vida entera de “la nación”, como se observa en “Los Funerales...”. Ese tiempo total son los cien años de que nos habla el título de la novela y que nosotros no debemos descuidar en cualquier lectura que hagamos de la misma porque se trata de una era *completa y no arbitraria* en el despliegue de la historia tanto de Colombia como de América Latina en general. Cierto, en el comienzo de *Cien Años de Soledad* hay unas cuantas alusiones a un tiempo aún más largo, que sobrepasa al siglo de historia republicana que a mí me interesa destacar aquí, pero ése es en la novela un tiempo narracionalmente improductivo, una suerte de prehistoria inocua y nebulosa.

Ahora bien, a mí me parece que cualquier mediano especialista en la historia de América Latina (y téngase presente que los críticos de la literatura latinoamericana no suelen ser especialistas en la historia de América Latina) podría reconocer y caracterizar esa era de cien años. Es la de las construcciones nacionales o, dicho con mayor precisión, la del largo y difícil recorrido durante el cual las colonias europeas existentes en esta porción del espacio terrestre desde el siglo XVI, después de haber obtenido su libertad en los campos de batalla durante las luchas por la independencia, se fueron integrando a sí mismas como totalidades políticas, sociales, económicas y culturales. A propósito de esto, ha escrito Jesús Martín Barbero en un artículo del 2000 que “Hasta hace no muchos años el mapa cultural de nuestros países era el de miles de comunidades culturalmente homogéneas, fuertemente homogéneas pero aisladas, dispersas, casi incomunicadas entre sí y muy débilmente vinculadas a la nación...”¹⁹. Tal vez se le pase la mano a Barbero en lo de “hasta hace no muchos años” (aunque en lo que toca a Colombia lo que él afirma pudiera ser digno de escucharse), pero que ése fue el “mapa” y no solamente cultural de nuestros países durante el siglo XIX y hasta principios del XX constituye un veredicto historiográfico incontrovertible, tan incontrovertible como el que nos comunica que los primeros éxitos integradores se produjeron durante las últimas décadas del XIX y se afianzaron en las primeras del XX, y más ahí donde más estrechos eran los vínculos entre la zona geográfica del caso, o antes bien entre ciertos enclaves productivos de la zona geográfica del caso, y el sistema económico mundial. La lógica desarrollista que se impuso a la postre entre

¹⁹ Barbero, Jesús Martín: “Globalización y Multiculturalidad: Notas para una Agenda de Investigación” (2000), p. 19.

nosotros es la misma que Anthony Giddens describe en *The Consequences of Modernity*, cuando observa que “en las sociedades premodernas, espacio y lugar [*place*] coinciden ampliamente”, mientras que “la modernidad separa cada vez más el espacio del lugar fomentando relaciones entre otros ‘ausentes’, ubicacionalmente distanciados de cualquier interacción cara a cara”. Y agrega Giddens: “en las condiciones de la modernidad, lo local es penetrado enteramente por y formado en términos de influencias sociales que están muy lejos de él. Lo que estructura lo local no es simplemente lo que se halla presente en la escena; la ‘forma visible’ de lo local disimula las relaciones distantes que determinan su naturaleza”²⁰.

La primera parte de la hipótesis doble de Agustín Cueva sobre *Cien Años de Soledad*, que yo cité al principio de este artículo, la que plantea que la novela de García Márquez no es explicable si no es poniéndola en relación con “la heterogeneidad estructural de América Latina”, que por cierto que no es deudora de Lucien Goldmann sino de José Carlos Mariátegui y que asimismo se vincula con una idea posterior y fija de Antonio Cornejo Polar, tiene que ver también con las diferencias que se producen entre los “ritmos” de la integración o, mejor dicho, según las necesidades que tienen y los beneficios que los distintos enclaves le prometen al proceso integrador. Esos ritmos serán más o menos veloces dependiendo parcialmente de factores políticos, sociales o culturales, pero sobre todo por la incidencia en el proceso de la variable económica. La existencia en la geografía latinoamericana de recursos naturales de interés para el mercado mundial fue la que determinó que a fines del siglo XIX y comienzos del XX algunos de los puntos más apetitosos de su territorio atrajeran sobre sí la voracidad nacional e internacional. Si desde el término de las batallas emancipadoras que se venía predicando sobre la necesidad de incorporar a las poblaciones respectivas dentro del cuerpo de la nación (Esteban Echeverría había escrito en 1837 que al término de la gesta libertaria los latinoamericanos heredamos “países”, y que en la hora de la hora lo que había que hacer era convertirlos en “naciones”²¹), en lo esencial por medio del alargamiento

²⁰ Giddens, Anthony: *The Consequences of Modernity* (1990), p. 18.

²¹ “Las distintas naciones de la América del Sud, cuya identidad de origen, idioma y de estado social democrático encierran muchos gérmenes de *unidad de progreso y de civilización*, están desde el principio de su emancipación de la España ocupadas de ese penoso trabajo de difusión, de ensayo, de especulación preparatoria, precursor de la época de creación fecunda, original, multiforme, en nada parecida a la española, y no pocas fatigas y sangre les cuesta desasirse de las ligaduras en que las dejó España para poder marchar desembarazadas por la senda del progreso”. Echeverría, Esteban: “La Situación y el Porvenir de la Literatura Hispano-Americana” (1972), p. 389.

hasta allí de la mano del Estado (entre los latinoamericanos y más todavía en esa época, un ente de una debilidad menesterosa), fueron finalmente los estímulos provenientes del campo económico los que lograron que el proyecto se consumara *pero con todas las deficiencias y distorsiones que son de imaginar*. Porque, integrada la comunidad remota al cuerpo de la nación en virtud de la variable económica foránea, la desaparición eventual de esa palanca integradora fue también la causa eventual del desencanche de la comunidad respecto del todo y de su descomposición. Es lo que pasó con las poblaciones del *boom* del salitre en el norte de Chile, con las del azúcar en el nordeste brasileño, con las del caucho en la Amazonía, con las del quebracho en Paraguay y norte de Argentina, con las del henequén en Yucatán, y no tiene nada de raro que haya sido también lo que pasó con las del *boom* del banano en la costa atlántica de Colombia. Que García Márquez guardaba un recuerdo particularmente vívido de todo eso, tanto en su propia memoria como en su memoria “hereditaria” (tocaré este asunto más adelante), lo confirman las páginas de la autobiografía. Estableciendo los factores del “crecimiento” y la “prosperidad” de Barranquilla hacia mediados de la década del cuarenta, que es el sitio y la época que ven la puesta en marcha de su carrera de escritor, y mirando hacia atrás en el desarrollo de la historia nacional y regional, concluye que ese crecimiento y esa prosperidad se debieron al haberse sobrepasado ya para aquel entonces “más de un siglo de guerras civiles que asolaron el país desde la independencia de España, y más tarde el derrumbe de la zona bananera malherida por la represión feroz que se ensañó contra ella después de la huelga grande”²².

El horizonte histórico al que apunta la fábula de *Cien Años de Soledad* queda de este modo definido con sumo rigor. En otra parte de las memorias, en un párrafo que también merece ser traído aquí a colación, García Márquez vuelve sobre este deslinde. Dice ahí: “Era otra vez la realidad histórica del siglo XIX, en el que no tuvimos paz sino treguas efímeras entre ocho guerras civiles generales y catorce locales, tres golpes de cuartel y por último la guerra de los Mil Días, que dejó unos ochenta mil muertos de ambos bandos en una población de cuatro millones escasos”²³.

Previo a la entrada de la compañía estadounidense en escena, el relato de *Cien Años de Soledad* recoge, con el humor carnavalesco que todos conocemos pero no por eso con menor precisión, los altibajos del proyecto integrador republicano cuando éste se encuentra todavía librado ya sea a la curiosidad de unos pocos vecinos de espíritu “progresista”, José Arcadio el patriarca el primero entre ellos, ya sea al convulso y enclen-

²² García Márquez, Gabriel: *Vivir para Contarla* (2002), p. 154.

²³ *Ibíd.*, p. 291.

que aparato del Estado. Pero lo cierto es que si uno examina el tiempo que cubre la estructura de conjunto referencial de la novela de 1967 en su integridad, esto es, la “era histórica” que recortan los “cien años” del título, y lo reordena linealmente, no tarda en darse cuenta de que es posible subdividirlo en tres macrosecciones ninguna de las cuales se explica por su dinámica intrínseca de índole literaria.

La primera de esas macrosecciones es la de la unión de los fundadores y el nacimiento de la segunda y tercera generación de los Buendía en el reducto privado, que es el de la casa, y la de la fundación de Macondo en el ámbito público, que es el del pueblo. Se reproduce en consecuencia, desde el comienzo de *Cien Años de Soledad*, el esquema básico de funcionamiento de *La Hojarasca*, que consultaba ya este mismo diálogo coincidente y simultáneo entre la comunidad y la familia, pero multiplicado ahora varias veces en ambos extremos. Para comprobarlo, basta fijarse en la aparición apenas perceptible, como si dijéramos todavía entre visillos, de los habitantes de Macondo en *La Hojarasca* y en las diferencias de tamaño de la familia allá y acá. Acontecimientos mayores en la primera macrosección son los siguientes: el origen incestuoso de los Buendía a partir del matrimonio entre los primos Úrsula Iguarán y José Arcadio Buendía; la peregrinación desde Riohacha, a causa de la culpa por la muerte de Prudencio Aguilar, durante la cual nace el primogénito, también llamado José Arcadio; la llegada a la tierra que nadie les había prometido y la fundación allí de la casa y el pueblo; la exploración del norte y el hallazgo del galeón español, lo que desde luego remite al lector a la prehistoria inocua y nebulosa que ya mencioné; los primeros contactos con el mundo externo (primeros gitanos; el imán, el astrolabio, etc.; segundos gitanos: el hielo; terceros gitanos: la estera voladora, con ellos se aleja del pueblo el primogénito); la infancia y adolescencia de la segunda generación (José Arcadio, Aureliano, Amaranta y Rebeca); la peste del insomnio y la desmemoria, asociados ambos fenómenos al tránsito civilizatorio por excelencia que es el que va de la oralidad a la escritura; la primera prosperidad de Macondo y primera transformación de la casa; el nacimiento de la tercera generación (Arcadio y Aureliano José); la llegada de las autoridades política y religiosa (la llegada del corregidor, don Apolinar Moscote, quien se empeña en hacer pintar las casas del pueblo de azul “para celebrar el aniversario de la independencia nacional”²⁴ [148] y la del cura, el levitante padre Nicanor Reyna); la instalación de la

²⁴ García Márquez, Gabriel: *Cien Años de Soledad* (ed. Jacques Joset, Cátedra, Madrid, 2001). Nuestras próximas citas de *Cien Años...* son de esta misma edición crítica y al referirlas daremos sólo el número de página entre paréntesis en el texto mismo.

pianola en la salita el de la casa y los amores en definitiva contrariados de Aureliano y de Amaranta; la segunda muerte de Melquíades; la vejez de José Arcadio y su apartamento de la familia después que lo transportan hasta el castaño del patio; el regreso del primogénito y su escandaloso matrimonio con Rebeca; y, finalmente, el estallido de la guerra. Figuras protagónicas en esta macrosección son José Arcadio padre, el fundador, y Úrsula, su mujer. José Arcadio pasará de patriarca a alquimista/protocientífico, a hombre de empresa, a daguerrotipista y a loco perdido. Úrsula, en cambio, es un personaje estático, que no evoluciona. Constituye una estrella inmóvil en el firmamento doméstico de los Buendía prácticamente hasta el desenlace mismo de la novela, piedra angular de la stirpe, y es, por lo tanto, esencial²⁵. Personajes secundarios memorables son Melquíades y la némesis de Úrsula, Pilar Ternera. Personajes terciarios, los de la segunda generación, las autoridades civil y religiosa, Francisco El Hombre, Pietro Crespi y algunos otros, como Amparo y Remedios, las dos hijas de Moscote.

La segunda macrosección es la de las guerras civiles y empieza en el capítulo sexto, aunque había quedado no sólo bosquejada sino concretada en buena medida al final del capítulo anterior a través de la conversión del juvenil Aurelito en el coronel Aureliano Buendía²⁶. Éste será de ahora en adelante el protagonista de la fábula, reemplazando en esa postura al fundador José Arcadio, y de ahí que lo más importante que se cuenta a lo largo de estas páginas se encuentre unido a su existencia. El mejor sumario de ella lo da el narrador en el primer párrafo del capítulo seis:

El coronel Aureliano Buendía promovió treinta dos levantamientos armados y los perdió todos. Tuvo diecisiete hijos varones de diecisiete mujeres distintas, que fueron exterminados uno tras otro en una sola noche, antes de que el mayor cumpliera treinta y cinco años. Escapó a catorce atentados, a setenta y tres emboscadas y a un pelotón de fusilamiento. Sobrevivió a una carga de estricnina en el café que habría bastado para matar a un caballo. Rechazó la Orden del Mérito que le otorgó el presidente de la república. Llegó a ser comandante general de las fuerzas revolucionarias, con jurisdicción

²⁵ Todo lo cual no le impide hacer su gran arrancada, cuando con el pretexto de ir en busca de su hijo José Arcadio, ella se va de la casa y no sólo no encuentra al hijo que persigue sino que algo más le pasa, pues lejos de Macondo, dice el narrador, “ya no pensó en regresar”, y al volver, “llegó exaltada, rejuvenecida, con ropas de un estilo desconocido en la aldea” (pp. 121-123).

²⁶ “No me vuelva a decir Aurelito, que ya soy el coronel Aureliano Buendía” (p. 199).

y mando de una frontera a la otra, y el hombre más temido por el gobierno, pero nunca permitió que le tomaran una fotografía. Declinó la pensión vitalicia que le ofrecieron después de la guerra y vivió hasta la vejez de los pescaditos de oro que fabricaba en su taller de Macondo. Aunque peleó siempre al frente de sus hombres, la única herida que recibió se la produjo él mismo después de firmar la capitulación de Neerlandia (p. 200).

De esta “presentación panorámica”, en el sentido que le daba al tecnicismo Percy Lubbock²⁷, se concluye que la apertura de la segunda macrosección de la fábula de *Cien Años de Soledad* coincide con el estallido de la guerra en el ámbito público y en el privado con la conversión de Aurelito, en tanto que su conclusión la señala el término de la guerra y el retiro del coronel al taller de orfebrería. Con razón dice Vargas Llosa que “las guerras civiles sólo dejan de ser un contexto en *Cien Años de Soledad*; allí constituyen uno de los ejes de la ficción y aparece su precisa ubicación en la historia de la realidad ficticia”²⁸. Los acontecimientos principales corresponden ahora a las circunstancias que son propias de una comunidad que ya ha entrado en funciones como tal y que procura estabilizarse pero sin conseguirlo. Ellas son: el despótico gobierno liberal de Arcadio en Macondo; el suicidio de Crespi por el amor de Amaranta; la unión de Arcadio con Santa Sofía de la Piedad y sus negociados corruptos con José Arcadio, los mismos que transforman a José Arcadio en un poderoso terrateniente; la derrota liberal y el fusilamiento del déspota; el fusilamiento fallido del coronel y la seguidilla de sus “levantamientos”; la misteriosa muerte de José Arcadio y el encierro de Rebeca; el rechazo de Gerineldo Márquez por parte de Amaranta y los amores incestuosos de ésta con Aureliano José; la muerte del fundador; las negociaciones de paz y la prosecución de la guerra por parte del coronel; el ascenso de Macondo a municipio; el cambio de párroco y las grandes novedades que significan para los habitantes del pueblo la llegada del teatro y la escuela; la aparición de los diecisiete Aurelianos bastardos del coronel; la muerte de Aureliano José; las transformaciones finales del coronel, que muta de guerrero fanático a guerrero desengañado y

²⁷ “¿Se nos ha puesto frente a una escena particular, una ocasión, a una cierta hora precisa en las vidas de esta gente cuyas fortunas vamos a seguir? ¿O bien, estamos contemplando sus vidas desde una altura, participando del privilegio del novelista recorriendo su historia con un amplio espectro de visión y absorbiendo un efecto general? [...] una presentación “escénica” y una presentación ‘panorámica’ expresan una antítesis inteligible, estricta y técnicamente”. Lubbock, Percy: *The Craft of Fiction* (1957), pp. 66-67.

²⁸ Vargas Llosa: *Historia de un Deicidio...* (1971), p. 120.

de líder venerado a líder execrado, todo ello hasta que se produce la capitulación deshonrosa, seguida del intento de suicidio del coronel, su reivindicación y su retiro. Especialmente significativo es que durante esta segunda macrosección de la fábula el movimiento familiar, el que tiene por su asiento a la casa, se continúe desplegando en base al relevo de las generaciones y que el movimiento público, el que tiene por asiento el espacio del pueblo, lo determine ahora la rotación de liberales y conservadores en el poder político. En cuanto a lo primero, no me parece que esté de más recordarle al lector de estas líneas que en América Latina de Echeverría a Martí y a Rodó el relevo generacional constituye el método predilecto para la interpretación del cambio histórico. En cuanto a lo segundo, la disputa entre liberales y conservadores llena la mayor parte del siglo XIX en la arena política de la región (es la época de la “anarquía” con la que se llenan la boca los historiadores tradicionales) y sólo disminuye con el surgimiento en el horizonte histórico de un nuevo “pacto colonial”²⁹.

La tercera macrosección se abre con la modernización de postguerra en Macondo, modernización que como lo indiqué más arriba acabará consolidándose con el advenimiento de la empresa bananera aunque no sin resistencias. Las guerras civiles han concluido, por la sencilla razón de que liberales y conservadores (o, mejor dicho, los sectores hasta entonces en pugna de la oligarquía) se han puesto de acuerdo para concluir las y profitar así mejor de las oportunidades de enriquecimiento que el país les ofrece a la sazón. Esa bonanza tiene dos momentos, sin embargo. El de una breve prosperidad autónoma, que Macondo experimenta inmediatamente después del término del último conflicto y que Joset comenta atinadamente diciendo que “lo que se ficcionaliza aquí es la formación de un desarrollo económico nacional hispanoamericano [...] antes de la invasión capitalista”³⁰, de la que

²⁹ “... es éste precisamente el proceso que llena la etapa iberoamericana comenzada a mediados del siglo XIX: la fijación de un nuevo pacto colonial que, como hemos visto, había sido para algunos de sus sectores protagonistas el contenido concreto de la emancipación de España y Portugal, demorada hasta ahora, va finalmente a producirse. Ese nuevo pacto transforma a Latinoamérica en productora de materias primas para los centros de la nueva economía industrial, a la vez que de artículos de consumo alimenticio en las áreas metropolitanas; la hace consumidora de la producción industrial de esas áreas, e insinúa al respecto una transformación, vinculada en parte con la de la estructura productiva metropolitana”. Halperin Donghi, Tulio: *Historia Contemporánea de América Latina* (1969), pp. 214-215.

³⁰ Joset anota esto en la nota 31, p. 331, de su edición crítica de *Cien Años de Soledad*, la que venimos usando en este ensayo. Vargas Llosa se refiere a lo mismo en *Historia de un Deicidio...* y en igual sentido podemos utilizar nosotros la noción de “demora” o “larga espera” que propone Halperin Donghi para referirse a la etapa que precede a la articulación del segundo “pacto colonial”.

son signos la renovación de las casas (en primer lugar, la de los Buendía, por supuesto), la llegada de las putas francesas y la del tren de la modernidad (“El inocente tren amarillo que tantas incertidumbres y evidencias, y tantos halagos y desventuras, y tantos cambios, calamidades y nostalgias había de llevar a Macondo”, p. 332), así como también la habilitación de la electricidad, el cine, el gramófono y el teléfono, y el que se produce a causa de y en torno a las faenas de la explotación extranjera del guineo. Al contrario del significado de la anterior, el de esta segunda expansión es equívoco:

los suspicaces habitantes de Macondo apenas empezaban a preguntarse qué cuernos era lo que estaba pasando cuando ya el pueblo se había transformado en un campamento de casas de madera con techos de zinc, poblado por forasteros que llegaban de medio mundo en el tren, no sólo en los asientos y plataformas sino en el techo de los vagones. Los gringos que después llevaron sus mujeres lánguidas con trajes de muselina y grandes sombreros de gasa, hicieron un pueblo aparte al otro lado de la línea del tren, con calles bordeadas de palmeras, casas con ventanas de redes metálicas, mesitas blancas en las terrazas y ventiladores de aspa colgados en el cielorraso, y extensos prados azules con pavorreales y codornices. El sector estaba cercado por una malla metálica, como un gigantesco gallinero electrificado (p. 336).

Pero quien hace las observaciones más penetrantes es el coronel Aureliano Buendía:

Desde que vio al señor Brown en el primer automóvil que llegó a Macondo —un convertible anaranjado con una corneta que espantaba a los perros con sus ladridos—, el viejo guerrero se indignó con los serviles aspavientos de la gente, y se dio cuenta de que algo había cambiado en la índole de los hombres desde los tiempos en que abandonaban mujeres e hijos y se echaban una escopeta al hombro para irse a la guerra [...] cuando llegó la compañía bananera, los funcionarios locales fueron sustituidos por forasteros autoritarios, que el señor Brown se llevó a vivir en el gallinero electrificado, para que gozaran, según explicó, de la dignidad que correspondía a su investidura, y no padecieran el calor y los mosquitos y las incontables incomodidades y privaciones del pueblo. Los antiguos policías fueron reemplazados con sicarios de machetes. Encerrado en el taller, el coronel Aureliano Buendía pensaba en estos cambios, y por primera vez en sus

callados años de soledad lo atormentó la definida certidumbre de que había sido un error no proseguir la guerra hasta sus últimas consecuencias (pp. 349-350).

Buena y mala, verdadera y falsa, real y aparente, la prosperidad económica que los gringos llevan a Macondo se va con ellos después de la huelga, la matanza de los trabajadores, el diluvio y la retirada casi instantánea de la compañía. El diluvio (“Llovió cuatro años, once meses y dos días...”, p. 431), respecto del cual la crítica esotérica de la novela ha especulado hasta la náusea, entre otras cosas atribuyéndole connotaciones apocalípticas, de “cólera del Creador” y “protesta de la Naturaleza”³¹, constituye para mí una marca que divide las aguas. Y no es que el diluvio determine la fuga de la compañía tampoco, aunque así lo parezca. La masacre y la salida de la bananera del escenario narrativo encuentran en la inclemente caída de la lluvia sólo una metáfora idónea. Es ésta, como lo es también en el “Monólogo de Isabel viendo llover en Macondo”, una metáfora del borramiento, un anticipo del fin. El hecho de que la vieja Úrsula anuncie que ella misma se va a morir cuando escampe, y que se muera en efecto, confirma la significación ominosa que posee esta imagen. La fase del descenso ha comenzado.

En el ámbito familiar, la tercera y última macrosección tiene como protagonistas a los hijos de Arcadio y Santa Sofía de la Piedad, los gemelos cuya caracterización invierte la fórmula que ya conocemos: Aureliano Segundo, el expansivo, sensual y botarate, y José Arcadio Segundo, el retraído e ineficaz. De los dos, Aureliano Segundo es el que tiene una mayor significación relativa, o quizás sería mejor decir que es un protagonista central débil respecto de su hermano que es más débil aún. Vive, por lo pronto, Aureliano Segundo una vida doble, conyugal, con Fernanda del Carpio, y extraconyugal, con Petra Cotes, siendo la extraconyugal, la que él comparte con su exuberante concubina, la más poderosa y productiva de las dos, al menos durante la fase ascendente de la macrosección que comentamos. Macondo florece y la pareja Aureliano Segundo/Petra Cotes también lo hace. Cuando después de la huelga, el diluvio y la desaparición de la compañía, Macondo decae, la pareja Aureliano Segundo/Petra Cotes se desarticula. Aureliano Segundo regresa entonces al redil familiar, a la vez que pierde su inmensa fortuna en menos tiempo del que le tomara el adquirirla. Más tarde, de nuevo en compañía de su amante, recupera el amor pero no la facundia sexual ni menos aún la fortuna. Morirá pobre, víctima de un

³¹ Gullón, Ricardo: *García Márquez o el Olvidado Arte de Contar* (1973), pp. 59-60.

cáncer de garganta y redimido por la ayuda que le presta a su hija menor para mudarse a Bruselas. Queda claro así que el ciclo histórico macondino de la postguerra se asocia con la biografía de este personaje (la vida social de Macondo acaba estabilizándose también, pero en un nivel de mera sobrevivencia), y que respecto de ella la de su hermano José Arcadio Segundo, gallero, empresario, dirigente sindical y finalmente mentor del último Aureliano, no es mucho más que una ristra de iluminaciones periféricas.

Mientras van muriendo los últimos miembros de las generaciones anteriores y con Fernanda del Carpio dirigiendo los destinos de la casa hasta su propia desaparición, muertos el coronel Aureliano Buendía, Amaranta, Gerineldo Márquez, Rebeca, Santa Sofía de la Piedad, la casi indestructible Úrsula y la poco menos que eterna Pilar Ternera, personajes principales que se incorporan en la tercera y última macrosección de la fábula, además de los protagonistas Aureliano Segundo y José Arcadio Segundo, son los tres hijos de éste: José Arcadio, al que su madre y tatarabuela educan para ser papa, Meme (Remedios), Amaranta Úrsula y, por cierto, el hijo de Meme y el menestral Mauricio Babilonia, el último Aureliano. Encerrados en una casa que ha perdido su centro femenino, debido al reemplazo de Úrsula por Fernanda y más cuando ésta ya no está, que además es una casa en la que la nostalgia ha empezado a rondar como una fuerza avasalladora y corrosiva (los personajes de los últimos capítulos de *Cien Años de Soledad* sienten nostalgia de la vida de los personajes de los capítulos anteriores. La nostalgia es el motivo que por contraste fija su haberse incorporado esos personajes definitivamente a la pobreza de la modernidad³²), ellos son los que ponen fin a la novela, en la medida en que en ellos se consuma tanto la decadencia definitiva de la estirpe, en la persona del floripondioso José Arcadio, el-que-iba-a-ser-papa, como la maldición

³² Cabe hacer aquí además una cierta aclaración que, aunque cae fuera de los propósitos de este análisis, yo voy a intentar de todas maneras: esta nostalgia, a la que García Márquez describe en repetidas ocasiones como “el o los espejismos de la nostalgia”, y que experimentan sobre todo los personajes modernos de *Cien Años de Soledad* (por ejemplo Amaranta Úrsula, en p. 504 *et seq*), es también la nostalgia antimoderna o contramoderna que experimentan el narrador y el lector, al menos con un lado de sus conciencias (“De modo que Aureliano y Gabriel estaban vinculados por una especie de complicidad fundada en hechos reales en los que nadie creía, y que habían afectado sus vidas hasta el punto de que ambos se encontraban a la deriva en la resaca de un mundo acabado, del cual sólo quedaba la nostalgia”, p. 516). El desenlace de *Cien Años de Soledad*, cuando el último Aureliano lee la novela en los manuscritos de Melquíades hasta llegar al momento mismo de su acabamiento, el que se produce junto con el acabamiento de “la ciudad de los espejos (o los espejismos)” (p. 547), es también una metáfora de escritura: metáfora del exorcismo de una nostalgia a la que la escritura elimina porque ha devenido insoportable.

del incesto en el acoplamiento de Amaranta Úrsula con su sobrino, el último Aureliano.

Todo esto que acabo de reseñar es el material semántico con que García Márquez ha construido la estructura de conjunto referencial de *Cien Años de Soledad* o, dicho esto mismo con la jerga de los formalistas rusos, con el que ha construido su “fábula”. No es un material en estado bruto, sin embargo, ya que el material en estado bruto se encuentra fuera de *Cien Años de Soledad* y no está a nuestro alcance, porque no es, porque no puede ser otro que el que constituye la experiencia infantil que hacia 1965 reverberaba todavía en el recuerdo del Gabriel García Márquez adulto. Y no sólo eso, sino que también conviene introducir aquí una noción que, medio en broma y medio en serio, aparece mencionada en la novela varias veces y con la que a mi modo de ver se explican un sinnúmero de cosas. Me refiero a la noción de “recuerdo hereditario” o, en otras palabras, al recuerdo que no es personal sino familiar, y del que el niño intenta posesionarse a través de y cuando escucha hablar a sus mayores³³. Sumémosle a eso la comprensión que el escritor va a lograr posteriormente de la historia de su país, América Latina y el mundo en general, la que empezó a adquirir durante la adolescencia con sus profesores izquierdistas en el colegio de Zipaquirá y expandió posteriormente durante su paso por Barranquilla, Bogotá, Roma, París, Cuba y México, y tendremos el paradigma completo.

Respecto de la experiencia infantil, ni falta que hace decir que ella lo es de las características de la vida pública y privada en al menos una entre esas poblaciones latinoamericanas premodernas, “culturalmente homogéneas, fuertemente homogéneas pero aisladas, dispersas, casi incomunicadas entre sí y muy débilmente vinculadas a la nación...”, de las que nos habla Jesús Martín Barbero. Gabriel García Márquez redacta su trabajo echando mano de esa reserva histórico-biográfica doble, que es infantil y es adulta, y produce a partir de ella un referente en el que no todos aunque sí muchos de los elementos que lo integran son excesivos *pero irónicamente excesivos*. Es la imaginación sin fronteras del niño retrabajada años más tarde por el escepticismo zumbón del adulto. Se reactiva y complejiza en esta forma la combinatoria estética que modestamente había comenzado a insinuarse en *La Hojarasca*, en aquellos pasajes (vinculados allí también a la conciencia de un niño) en los que, además de un primer modelo de mundo verdadero y de un segundo modelo de mundo verosímil, García Márquez

³³ Esto mismo ocurre, expresamente, en los *Comentarios Reales* del Inca Garcilaso de la Vega: “En estas pláticas yo, como muchacho, entraba y salía muchas veces donde ellos estaban, y me holgaba de las oír, como huelgan los tales de oír fábulas”. *Comentarios Reales* (ed. José de la Riva-Agüero, 1990), p. 29.

introducía un tercero cuyas “instrucciones son distintas de la realidad efectiva y no son semejantes a ella, de tal manera que proyectan seres, estados, procesos, acciones e ideas que ni son ni pueden ser parte de la realidad efectiva”. Recordemos tan solo que el fantasma de Prudencio Aguilar, que se pasea por los primeros capítulos de *Cien Años de Soledad* como Pedro por su casa y que hasta se cuelga en el dormitorio de Úrsula y José Arcadio, se sentaba ya todas las noches, “sin quitarse el sombrero, a contemplar las cenizas del fogón apagado”, en la cocina de *La Hojarasca*³⁴. Esto significa que sobre un cimiento constituido por el “así fue en efecto” de la verdad histórica o, en otras palabras, por las transformaciones que comprobable y comprobadamente tuvieron lugar en la historia colombiana y latinoamericana del siglo XIX y hasta el primer tercio del XX, a la vez que por un tramo de su vida ciertamente memorable, más el “pudiera haber sido” de la verosimilitud novelesca, que es la historia de una población caribeña que es como muchas otras y de una familia caribeña que es también como muchas otras durante ese mismo período, el escritor colombiano añade, en *Cien Años de Soledad*, un modelo estético más, el de lo asombroso que “nunca fue ni pudo ser”, pero sin que ello impida que él y nosotros nos gratifiquemos asu(consu)miéndolo.

En el contrato que involucra el añadido en el registro estético de la novela de este tercer modelo de mundo convergen ambos, el narrador y el lector. A ninguno de los dos se le pasa por la cabeza la idea de que Macondo sea América Latina o Colombia o siquiera una parte de Colombia. Tampoco piensan que los Buendía (o los habitantes de Macondo) sean los latinoamericanos o los colombianos o siquiera una fracción de los colombianos. Piensan, en cambio, que hubo en el pasado colombiano y latinoamericano un estilo de vida que existió y desapareció, que ese estilo de vida tuvo virtudes encomiables y un lapso de florecimiento muy hermoso, pero que ambos resultan rescatables hoy sólo por la vía de la creación artística, ya que en la realidad de verdad estaban condenados a extinguirse más temprano que tarde. El motivo del fin de la estirpe, cuando se produce el nacimiento de un vástago con cola de cerdo, con lo que tanta bulla crítica (y enredo psicoanalítico) se ha hecho, puede leerse a nuestro modo de ver como una metáfora de esa condenación. Si el tiempo de *Cien Años de Soledad* se pone en marcha con un incesto y se detiene con otro incesto (y con la consecuencia material visible del mismo: la guagua con cola de cerdo), eso es algo que nosotros podemos leer aquí considerando que en el ámbito de la ficción literaria tales incestos constituyen los momentos de apertura y de

³⁴ García Márquez, Gabriel: *La Hojarasca* (1969), p. 66.

cierre del período histórico completo que la novela se ha propuesto abarcar. Ese período tiene por supuesto sus límites, los que involucran cortes, y cada uno de ellos constituye de suyo una desviación, un “malparto” en el transcurso apacible y “normal” de la historia. El hecho es que el narrador y el lector no le perdonan sus ilusiones ni a los Buendía ni a Macondo ni a la humanidad toda: con sus conciencias modernas saben ambos que lo que ocurre en el tiempo de los hombres se va para no volver, que los pueblos y las personas aparecen y desaparecen arbitraria y definitivamente y que el tiempo previsible, el que da “vueltas en redondo” y regresa siempre sobre el principio, del que habla Úrsula Iguarán tantas veces y en lo que la acompaña también Pilar Ternera (p. 523), no es más que una apariencia, aunque de otra parte la incorporación de ese tiempo en la fábula de la novela, a través del juego de los paralelismos, sea una de las mejores explicaciones de su eficacia poética (o del componente mítico que por lo general los críticos de esa parroquia le atribuyen).

La fábula de *Cien Años de Soledad* explota exhaustivamente las oportunidades que le ofrece la mezcla de certidumbre, posibilidad y fantasía, que como hemos visto es el contenido potencial de las creaciones novelescas modernas *in toto* y cuya activación en mayor o menor grado constituye un privilegio de aquellos que las leen. La novela moderna no es así o no tiene que ser así sólo un retrato fiel del tipo de relaciones humanas que se establecen en el espacio burgués, como sostiene una cierta perspectiva teórica. Es eso, pero también es o puede ser la rebeldía contra eso, su subversión, la filtración en el espacio y el orden burgueses de un ánimo disconforme y contestatario que los burgueses no pueden comprender ni tolerar. No otra es la función que cumple la última de las tres dimensiones que distingue Tomás Albaladejo en el repertorio estético de la novela en general y que es una dimensión que a mí me trae a la memoria ciertas palabras de Antônio Cândido, en un ensayo que me gusta mucho y en el que el crítico brasileño se refiere al derecho a la literatura nada menos que como uno de los derechos humanos: “No existe pueblo y no existe hombre”, afirma Cândido ahí, “que pueda vivir sin la literatura, esto es, sin la posibilidad de entrar en contacto con alguna suerte de fabulación”³⁵. De manera que don Quijote y Cervantes fabulan los dos, porque los dos son miembros de la especie humana, pero sólo don Quijote le otorga a la cosa fabulada un estatuto ontológico que es equivalente al de las cosas del mundo real. Don Quijote no distingue. Cervantes sí lo hace. Los personajes de *Cien Años de Soledad* no distinguen. García Márquez (o su narrador o su autor implícito), no puede menos que hacerlo.

³⁵ Cândido, Antônio: “O Direito à Literatura” (1995), p. 242.

El resultado es que así como nadie lee *El Quijote* abandonándose por completo al punto de vista de su protagonista, lo que no quiere decir que los lectores no simpaticen *de alguna manera* con su protagonista, nadie puede leer *Cien Años de Soledad* abandonándose por completo al punto de vista de sus personajes, lo que no quiere decir que sus lectores respectivos no se identifiquen con ellos también y también *de alguna manera*. O, para poner esto mismo al revés, en una versión que ha hecho fortuna entre ciertos comentaristas poco finos de la novela, aunque estemos de acuerdo en que en Macondo hay algo que es deseable, nadie que no sea el don Quijote del retablo de maese Pedro puede leer *Cien Años de Soledad* desde un punto de vista “macondista”. Plantear esa posibilidad de lectura (y también de conducta) es incurrir en una torpeza que no tiene perdón de Dios. Nos complace la fabulación, eso es cierto. Disfrutamos con ella y también advertimos que hay en ella algo más que un simple motivo de goce. Pero no creemos que ella sea una y la misma cosa con la realidad.

Pero, ¿qué es eso que hay en la fabulación de Macondo que es más que un simple motivo de goce? ¿Qué es eso que hay en la fabulación novelesca que cala más hondo de lo que calan la fascinación y el deleite desinteresado kantiano? La incordura de las treinta y dos guerras iniciadas y perdidas por el coronel Aureliano Buendía es flagrante, tan flagrante como la incordura de los lances en que también para menoscabo de su integridad mental y física se mete el Caballero de la Triste Figura. Los dos intentan cambiar lo que existe, y no por una sobreabundancia suya de energía, como pudiera pensarse, sino porque eso que existe es deficitario a todas luces y amerita ser cambiado. Son protagonistas por lo tanto de una insatisfacción y de un deseo, el que a su vez es origen de una fabulación. Fabulan porque no les gusta o les queda corto lo que tienen alrededor suyo, y entonces desean, y la forma que adopta su deseo es la del ser, el estado, el proceso, la acción o la idea desbordada.

He llegado ahora hasta el punto al que me había propuesto llegar con este análisis. En el interior de la fábula de *Cien Años de Soledad*, la hipérbole formaliza unas salidas de cauce que constituyen una virtualidad siempre abierta tanto en el mundo de la novela moderna como en la experiencia de los individuos de la modernidad, lo que quiere decir que la hipérbole es la herramienta con que los personajes o ciertos personajes de la obra de García Márquez inyectan un suplemento en la “prosa del mundo”, como decía Hegel, pero un suplemento que contiene en sí mismo, en su diferencia con el testimonio de la lógica o el del sentido común, el pretexto para su descalificación. Sus proveniencias son variadas y la crítica las ha puesto de relieve muchas veces: filiaciones religiosas algunas, sacadas del Génesis, el Éxodo

o el Apocalipsis; fantásticas otras, las que provienen de *Las Mil y una Noches* o del mundo de la alquimia, la magia y la profecía; también clásicas, como en el episodio de la sirena fatídica que es la perdición de los hombres o en el de la tejedora de su propia mortaja; histórico-legendarias otras tantas, como las que se vinculan con la literatura de la Conquista o las que se refieren a Francis Drake, al duque de Malborough, a Sir Walter Raleigh o al Judío Errante; y folklóricas por doquier, y éstas incluso con el *twist* que les da Jorge Guzmán, como un aprovechamiento de frases hechas, del *ready made* narrativo que se halla inscrito en el español “mestizo” de América Latina³⁶. Etcétera.

El narrador y el lector se refocilan ambos con la aventura equívoca que les deparan las diferentes aristas de ese suplemento fantasioso, son cómplices con los personajes de la novela en la cuota de compensación existencial con que ellas los abastecen, pero sin la ingenuidad de los personajes. Para los personajes de *Cien Años de Soledad* es un hecho que Remedios la Bella se va al cielo. Para el narrador y el lector no lo es, *no puede serlo*, pero tampoco basta con decir que la aceptación de ese acontecimiento y de los demás que se le parecen desde el costado autorial y lectivo del relato se debe a que los tales constituyen para sus usuarios una fuente de entretenimiento y nada más.

Mi tesis es entonces la siguiente: la presencia de “seres, estados, procesos, acciones e ideas que ni son ni pueden ser parte de la realidad efectiva”, en la estructura de conjunto referencial de *Cien Años de Soledad* y en la de la novela moderna en general, cuando ella se produce, lo que es harto más frecuente de lo que se cree (el propio Jorge Guzmán anota los casos del *Orlando* de Virginia Woolf y la *Serafita* de Balzac, entre numerosos otros, aunque los considere anomalías que van en “contra el esquema de la novela moderna”³⁷), junto con constituir una causa de goce estético para el autor y el lector, y eso no hay por qué negarlo, constituye también un atentado necesario contra la pretendida ineluctabilidad que los buenos burgueses, orgullosos de su creación y rebosantes además con el grueso bulto de sus propias personas, le atribuyen al mundo real. Se hace así cargo de una tendencia al sobrepasamiento de los bordes que se halla instalada en la estructura del género desde el día uno de su aparición, porque también se halla incrustada en nuestros corazones, en los siempre deseantes corazones de los seres humanos, sobre todo los que somos pobladores del espacio y el tiempo de la modernidad, aunque por otra parte las estrecheces de

³⁶ Guzmán, Jorge: “*Cien Años de Soledad*: En vez de Dioses...”, p. 110 *et sqq.*

³⁷ *Ibidem*, p. 96.

intelección de la realidad que ese mismo espacio y ese mismo tiempo nos imponen nos aleccionen acerca de la suprema locura o de la suprema estupidez que consiste en creer que algo de eso pudiera llegar a formar parte de nuestras vidas alguna vez.

Trabajando con un mundo histórico perdido, al que su memoria nostálgica y su conciencia moderna escéptica recomponen en el triple registro de su certidumbre histórica, su verosimilitud probable y el asombro (no la inverosimilitud) que contrabandea en él la intervención del deseo, Gabriel García Márquez ha compuesto la mejor novela del siglo XX en América Latina. La hipérbole es el recurso retórico que acoge en el interior de esta novela la magnitud del deseo y ese mismo recurso retórico, al tornarse irónico, es el que la mitiga, el que procura hacémosla pasar como una simple diversión. Y no es que esa diversión no esté ahí, el problema es que es más, mucho más de lo que ella aparenta ser. Macondo es el paraíso del que la modernidad nos privó, como lo sabemos todos, como lo sabe García Márquez y como lo saben sus lectores, y al que por lo tanto ironizamos, pero con el que a pesar de los pesares no hemos podido, no podremos nunca dejar de soñar, porque de tales sueños depende la única alternativa que nos ha sido concedida a los padecientes de las muchas mezquindades de estos tiempos modernos para tener “una segunda oportunidad sobre la tierra” (p. 548).

REFERENCIAS

- Abrams, M. H.: *A Glossary of Literary Terms*. Forth Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1985.
- Albaladejo, Tomás: *Semántica de la Narración: La Ficción Realista*. Madrid: Taurus Universitaria, 1992.
- Barbero, Jesús Martín: “Globalización y Multiculturalidad: Notas para una Agenda de Investigación”. En Mabel Moraña (ed.), *Nuevas Perspectivas desde/sobre América Latina. El Desafío de los Estudios Culturales*. Santiago: Cuarto Propio, Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, 2000.
- Cândido, Antônio: “O Direito à Literatura”. En Antônio Cândido, *Vários Escritos*. 3ª edição revista e ampliada. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995.
- Cepeda Samudio, Álvaro: *La Casa Grande*. Con prólogo de Gabriel García Márquez. Buenos Aires: Jorge Álvarez, 1967.
- Cervantes Saavedra, Miguel de: *El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha*. Ed. de Guillermo Araya. Santiago: Universitaria, 1975.
- Cueva, Agustín: “Para una Interpretación Sociológica de *Cien Años de Soledad*”. En *Revista Chilena de Literatura*, 5-6 (s.f.).
- Echeverría, Esteban: “La Situación y el Porvenir de la Literatura Hispano-Americana”. En Juan María Gutiérrez (ed.), *Obras Completas de Esteban Echeverría*. Buenos Aires: Antonio Zamora, 1972.

- García Márquez, Gabriel: *La Hojarasca*. Buenos Aires: Sudamericana, 1969.
- “Moraleja sin Fábula”. En Jacques Gilard (ed.), *Obra Periodística*, Vol. I. *Textos Costeños*. Barcelona: Bruquera, 1981.
- “Los Funerales de la Mamá Grande”. En Gabriel García Márquez, *Los Funerales de la Mamá Grande*. Buenos Aires: Sudamericana, 1996.
- *Cien Años de Soledad*. Edición de Jacques Joret. Madrid: Cátedra, 2001.
- *Vivir para Contarla*. Buenos Aires: Sudamericana, 2002.
- Garcilaso de la Vega (El Inca): *Comentarios Reales*. Edición de José de la Riva-Agüero. México: Porrúa, 1990.
- Giddens, Anthony: *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press, 1990.
- Goldmann, Lucien: *Para una Sociología de la Novela*. Traducción de Jaime Ballesteros y Gregorio Ortiz. Madrid: Ciencia Nueva, 1967.
- Gullón, Ricardo: *García Márquez o el Olvidado Arte de Contar*. Madrid: Taurus, 1973.
- Guzmán, Jorge: “Cien Años de Soledad: En vez de Dioses, el Español Latinoamericano”. En Jorge Guzmán, *Diferencias Latinoamericanas (Mistral, Carpentier, García Márquez, Puig)*. Santiago: Ediciones del Centro de Estudios Humanísticos, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile, 1984.
- Halperin Donghi, Tulio: *Historia Contemporánea de América Latina*. Madrid: Alianza, 1969.
- Harss, Luis (en colaboración con Barbara Dohmann): *Los Nuestros*. Buenos Aires: Sudamericana, 1969.
- Highet, Gilbert: *The Anatomy of Satire*. Princeton: Princeton University Press, 1962.
- Kline, Carmenza: *Los Orígenes del Relato. Los Lazos entre Ficción y Realidad en la Obra de Gabriel García Márquez*. Santafé de Bogotá: Ceiba, 1992.
- Lubbock, Percy: *The Craft of Fiction*. New York: The Viking Press, 1957.
- Mena, Lucila Inés: “La Huelga de la Compañía Bananera como Expresión de lo ‘Real Maravilloso’ Americano en *Cien Años de Soledad*”. En *Bulletin Hispanique*, 3-4 (1972), 379-405.
- Ortega y Gasset, José: “Meditación Primera (Breve Tratado sobre la Novela)”. En José Ortega y Gasset, *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Revista de Occidente, 1956.
- Saldívar, Dasso: *García Márquez. El Viaje a la Semilla. La Biografía*. Madrid: Alfaguara, 1997.
- Vargas Llosa, Mario: “Cien Años de Soledad, el Amadís en América”. En *Amaru*, 3 (1967), 71-74.
- “García Márquez: De Aracataca a Macondo”. En Pedro Lastra (ed.), *9 Ase-dios a García Márquez*. Santiago: Universitaria, 1969.
- *García Márquez. Historia de un Deicidio*. Barcelona: Barral, 1971. □

Renato Cristi y Pablo Ruiz-Tagle: *La República en Chile. Teoría y Práctica del Constitucionalismo Republicano* (Santiago: LOM, 2006).

**RENATO CRISTI Y PABLO RUIZ-TAGLE:
LA REPÚBLICA EN CHILE. TEORÍA Y PRÁCTICA
DEL CONSTITUCIONALISMO REPUBLICANO**

Alfredo Jocelyn-Holt Letelier

La literatura constitucional en Chile no es extensa; tampoco es objeto de revisión y crítica periódica. En general, nos remite al articulado específico de las distintas cartas constitucionales mediante glosas o comentarios puntuales, como en las obras de tipo manual o técnico constitucional, creando la impresión, obviamente falsa, de que la historia constitucional sería una historia de estancos disconexos. En cambio, cuando el análisis se vuelve algo más ambicioso, abordándose por ejemplo el clima y el entorno de las “ideas políticas” que estarían operando en determinados momentos, llama la atención que los estudios se empantanen en las luchas partidistas contingentes y no reparen, sin embargo, en la posibilidad de que esté también en juego una continuidad histórica de más larga duración. Si a ello le agregamos que nuestra reflexión constitucional no suele ahondar en un contexto filosófico y legal más amplio que el estrictamente local, podemos concluir, sin riesgos de exageración, que estamos ante una disciplina, para ponerlo en términos benévolos, un tanto decaída.

Valga el anterior diagnóstico para resaltar cuán valioso y original es el libro de Cristi y Ruiz-Tagle. Texto que más allá de sus aportes sugerentes y debatibles, según la lectura a que sin duda llama, cuando no se propone provocar a sabiendas, es riquísimo en alcances normativos, teóricos, doctri-

ALFREDO JOCELYN-HOLT LETELIER. Historiador; D. Phil., Oxford. Profesor de la Universidad de Chile.

narios, históricos, relativos al derecho en sus distintas ramificaciones y práctica, y por último, en cuanto a proposiciones específicas respecto al ordenamiento actual, objeto de renovada inquietud ahora último. Si hemos de aceptar una, a lo menos, de las conclusiones de este estudio, por tanto, concordemos con sus autores, que nuestra institucionalidad no nació recién ayer; que, por el contrario, a casi doscientos años de que hablamos de republicanismo sin parar en nuestro país, bien vale la pena, sentarnos a revisar y repensar su trayectoria y validez tanto pasada como presente. No vaya a ser que, de lo contrario, se siga abusando del término como mero eslogan político publicitario.

El libro se inicia con una exposición general acerca de la “Teoría del Constitucionalismo Republicano”, donde tanto Cristi como Ruiz-Tagle abordan la pregunta central: en qué consistiría el constitucionalismo, deteniéndose en precisiones y discusiones relativas a la naturaleza de la democracia en el mundo moderno, sus fundamentos, el por qué surgen las constituciones positivas y cómo la doctrina define la idea de Poder Constituyente. En oposición a la tradición propiamente republicana que arranca las constituciones de un tronco ilustrado anti-absolutista y revolucionario, que por lo mismo valora aciertos como la separación de poderes y la revisión judicial, Cristi ofrece una tipificación de una tradición en paralelo, crítica de la anterior, de corte, por lo mismo, autoritaria, remitiéndose para dichos efectos a las obras de G. W. F. Hegel y Carl Schmitt.

En la segunda parte del libro, ciertamente la más llamativa, nuestros dos autores ahondan en cómo el republicanismo ha ido evolucionando en Chile hasta convertirse en “la gran idea a partir de la cual se ha desarrollado nuestra vida política independiente” (p. 11). Nuevamente, aquí, vemos que el libro se bifurca en dos grandes líneas. Por un lado, Ruiz-Tagle profundiza en la historia política del país, desde la Independencia a nuestros días, periodificando estos ya casi doscientos años, en cinco etapas o “repúblicas”: la República Independiente (1810-1833), la República Autoritaria (1833-1871), la República Liberal (1871-1924), la República Democrática (1932-1973), y la República Neoliberal (1990 en adelante). A su vez, en consecutivos capítulos posteriores, Cristi y Ruiz-Tagle se detienen en la influencia, a su juicio, perniciosamente ejercida por Carl Schmitt en Chile, su recepción en el pensamiento constitucional de Jaime Guzmán, y cómo ésta se plasma en la Constitución de 1980, texto “gatopardiano” según Ruiz-Tagle, que a pesar de sus numerosas enmiendas y reformas posteriores ha mantenido un sesgo autoritario presidencialista hasta nuestros días.

En la tercera y cuarta parte de este largo y complejo libro (431 páginas), la discusión, de nuevo, nos remite a un análisis teórico para luego

proceder a aterrizar en su práctica concreta en Chile, esta vez referido a los derechos fundamentales y cómo su definición y preservación sirven para afianzar la democracia.

Explica esta discusión siempre en paralelo con que se construye el libro, la tesis claramente enunciada por los autores: “A pesar de la fuerza original del republicanismo cívico en la historia de Chile, en los últimos decenios se ha desarrollado una teoría y una práctica constitucional alejada de este ideal. Intentamos aquí una exposición y crítica de esta forma de constitucionalismo autoritario, anti-republicano, a la vez anti-democrático y anti-liberal, que se impone en Chile durante el régimen militar de Pinochet. A partir de 1989, se ha avanzado en la recuperación del lenguaje político que marca nuestra senda republicana original. La idea es consolidar ese avance estableciendo las instituciones que permitan su desarrollo. En particular, nos interesa definir las tareas de un constitucionalismo republicano (libertad como ausencia de dominación, imperio de la ley, separación de poderes públicos, apertura de canales de participación ciudadana y protección de grupos minoritarios) comprometido con valores democráticos (autogobierno, igualdad de oportunidades, intervención del Estado a favor de la justicia, deliberación y decisión públicas, educación pública gratuita y obligatoria)” (p. 12).

Como bien se puede apreciar de esta breve síntesis, estamos ante un libro que se propone provocar, no haciéndole el asco a la discusión y a la crítica. En efecto, la proposición que sirve para armar todo este entramado teórico-práctico —que existiría una tradición constitucional, liberal republicana, y no sólo textos constitucionales normativos específicos— es particularmente sugerente. Dicho de otro modo, el que se nos muestre que el derecho es bastante más que “dogmática jurídica”, que es, también, política e ideología, filosofía y pensamiento, cuando no llamados a actuar sobre la realidad dada, en fin, que se nos haga tomar conciencia de que es así como se ha gobernado y desgobernado con ayuda del derecho a este país por ya casi doscientos años, le estaría devolviendo una dimensión clave al derecho que el academicismo profesional tiende a olvidar si es que no despreciar.

En un plano, más específico, resulta especialmente provocadora la insistencia en que el republicanismo liberal es una tradición sólida, pero a la vez continuamente amenazada, por un autoritarismo constitucional que periódicamente aflora entre nosotros y se nutre de corrientes ideológicas potentes. Igualmente estimulantes son, también, ciertos aportes y alcances de índole historiográficos. Por de pronto, la periodificación en cinco “repúblicas” que pone de relieve un sorprendente paralelismo de perfil francófilo

por parte de nuestra historia política institucional; su insistencia en que el republicanismo es un proceso acumulativo en que se conjugan cartas constitucionales, prácticas, reformas, interpretaciones, y debate doctrinario; la valoración del período formativo inicial, en especial de la Constitución de 1828 que para Ruiz-Tagle sería el texto constitucional fundante y no la Carta de 1833; el rescate de las tesis de Julio Heise que remontan el parlamentarismo a la década de 1860 desechando, pues, la visión peregrina que hace arrancar a este régimen exclusivamente desde 1891; el acertado alcance de que en contra del parlamentarismo estaría operando una “leyenda negra” que debemos a Alberto Edwards y otros, sin asidero alguno salvo el querer apuntalar un presidencialismo autoritario sobre la base de una descalificación mitificante antiparlamentaria y —si se me permite un agregado personal— antioligárquica. También me parece incisivo el que se subraye el carácter de “dictadura legal” de la Constitución de 1925, siguiendo en esto a Kelsen¹, y el que se abogue a favor de un escepticismo cauto y sano en cuanto a que el desarrollo supuestamente “democrático” de Chile habría sido relativo, esto último acogiendo una tesis de Sofía Correa al respecto en la que se enfatizan logros institucionales y partidistas por sobre los estrictamente participativos antes de que se expandiera el sufragio y surgieran los movimientos de masas de las décadas de 1960 y tempranos 70².

Menciono estos aciertos porque ilustran la fuerte carga revisionista del libro. En el fondo, Ruiz-Tagle y Cristi tienen toda la razón: si queremos desembarazarnos del supuesto autoritarismo constitucional que opera en paralelo y a contracorriente de la tradición republicana liberal, debemos hacer una profunda revisión crítica de una serie de lugares comunes políticamente correctos que enturbian el diagnóstico histórico político.

De igual manera, Cristi y Ruiz-Tagle son particularmente combativos cuando desenmascaran con rigor la tradición schmittiana, antes hegeliana, con que se ha pretendido subvertir los propósitos constitucionales anti-autoritarios que surgen a partir de la Revolución francesa. Otro tanto cabría decirse de la genealogía posterior que el libro puntualiza de esta tradición antiliberal y antidemocrática en Chile, la cual habría desembocado en la recepción del pensamiento de Schmitt entre nosotros, su vinculación con el neoliberalismo hayekiano vía ciertas apostasías y volteretas doctrinarias en que habría incurrido Jaime Guzmán —argumento que Cristi ya postulara en

¹ Cristi y Ruiz-Tagle (2006), pp. 121-122, tomado de Hans Kelsen, “Observaciones sobre la Constitución Chilena”, en *Anuario de Filosofía Jurídica y Social*, vol. 21 (2003), pp. 643-647.

² Cf. Correa, Sofía: “La Democracia que Tuvimos, la Democracia que No Fue” (2000).

su valioso libro anterior sobre la influencia que ejerciera en la Constitución de 1980³—, la acogida que tendría esta contra-tradición autoritaria entre juristas de nuestras dos principales casas de estudios, en especial de la Universidad Católica, y, por último, los atrincheramientos ultra celosos encaminados a no querer someter al neoliberalismo a una seria discusión y eso que existirían imputaciones severas de que éste nos habría llevado a un mercantilismo brutal y atomizante, debilitador de ciertos rasgos comunitarios aportados por la tradición republicana.

¿Duro el libro de Cristi y Ruiz-Tagle? Claro que sí. Pero más que duro, yo diría que desafiante. En efecto, por muy de acuerdo que uno esté con la inspiración y la línea general aquí argumentada, pienso que se les podría rebatir con igual grado de exigencia que el que emplean, y, enhorabuena. Puesto que nadie tiene la última palabra en este tipo de materias, a la conversación no cabe ponerle punto final. Permítaseme, pues, abusar del tenor controversial de este libro, y plantear algunas reservas puntuales que me suscita su lectura.

Cristi y Ruiz-Tagle sostienen que nuestra gran tradición constitucional es republicana y liberal. Hasta ahí ningún problema. El asunto se complica un tanto, sin embargo, cuando comenzamos a examinar la letra chica con que se definen estos dos términos. Los autores afirman en página 19 que “resulta incongruente un republicanismo cívico que no sea democrático”. ¿Será tan así? De hecho, argumentan, en un apartado más conciliador, que el liberalismo sería un “ecumenismo de muchas sectas”. Son bien sabidos, además, los numerosos ejemplos históricos de repúblicas que nunca fueron democráticas: lo que nuestros autores asocian y llaman a veces tradición “neo-romana”, las repúblicas de algunas ciudades-estados italianas, la república veneciana, y por cierto, el republicanismo oligárquico chileno, inicialmente censitario luego restringido hasta bien adentrado el siglo XX⁴.

Un reparo similar se les podría hacer a los autores respecto a los alcances que los lleva a denostar cierta tradición militarista o dictatorial caudillesca en América Latina y Chile en particular, en tanto supuestas “regresiones” del modelo republicano. El problema es histórico y no fácil de dilucidar. ¿Las dictaduras latinoamericanas son “aberraciones” o son fenómenos explicables a partir de adhesiones políticas legítimas como el republi-

³ Cristi, Renato: *El Pensamiento Político de Jaime Guzmán: Autoridad y Libertad* (Santiago: LOM, 2000).

⁴ Véase, por ejemplo, la relación entre humanismo cívico y republicanismo en la Italia del siglo XV, en la obra magistral, originalmente publicada en 1955, de Baron, Hans: *The Crisis of the Early Italian Renaissance: Civic Humanism and Republican Liberty in the Age of Classicism and Tyranny* (1966).

canismo liberal? En opinión de muchos, no hay nada más republicano, si bien no necesariamente liberal aunque a veces lo son, que las dictaduras latinoamericanas; sin ir más lejos, pensemos en Bolívar. Éstas prosperan precisamente porque, desde muy temprano, queda vedada la posibilidad de restaurar las monarquías y el republicanismo era el único otro modelo, por aquel entonces, disponible. Es más, cabe recordar que los modelos bonapartistas surgen del seno mismo de la experiencia francesa, tanto en su versión republicana como revolucionaria. Nada de raro tiene, por tanto, que aquí en América se recepcionen estos “otros” modelos derivados del republicanismo; no es que haya sido necesario tener que revertir al absolutismo español pre-independentista. No hubo, hacia los años 30 del siglo XIX, tal “reacción colonial” de que habla la historiografía tradicional y que nuestros autores lamentablemente recogen (p. 14); de igual modo, no hubo tampoco un autoritarismo conservador que podamos denominar “portaliano”⁵. Ésta fue siempre una sociedad autoritaria, por lo mismo que patricia y señorial; la posibilidad de una democratización revolucionaria fue siempre percibida por la elite dirigente tradicional como una amenaza al orden establecido. Ergo, tanto Liberales como Conservadores fueron autoritarios (Santa María o Balmaceda tanto como Prieto o Bulnes), y ambos, Liberales y Conservadores (así con letra mayúscula para adscribirlos a los “partidos” o tiendas políticas con que se asociaban) fueron igualmente liberales y republicanos en un sentido general. De haber sido algo concreto, uno podría sostener que el liberalismo republicano entre nosotros fue, por tanto, una propuesta anti-democrática y anti-revolucionaria, inicialmente de corte bonapartista, luego “detocquevilleana”.

Visto así el asunto, el republicanismo liberal sería mucho más ambiguo y menos puro de lo que quieren conceder Cristi y Ruiz-Tagle en su libro. Históricamente hablando, el republicanismo liberal y sus constituciones responderían, además, a opciones estratégicas políticas de naturaleza más pragmática que a convicciones doctrinarias ortodoxas que es de donde suelen querer hablar nuestros dos autores. Es más, se nublan un tanto cuando asumen un tono histórico retrospectivo correccional. La experiencia histórica no suele comportarse como las normas jurídicas y constitucionales o los modelos filosóficos políticos dictan. Por eso, pienso, que más crucial que las normas a lo que hay que seguir atendiendo es a los sujetos y, en este caso al sujeto elitario, a su comportamiento político flexible y pragmático, entre cuyas muchas estrategias posibles figuran prominente pero no

⁵ Sobre el carácter liberal, antes bien que conservador de Portales, y para una refutación del llamado “régimen portaliano”, véase mi libro *El Peso de la Noche: Nuestra Frágil Fortaleza Histórica* (1997).

excluyentemente las leyes y constituciones. Por cierto, concluir que el republicanismo no es tan sólo una convicción sino una estrategia basada en la cooptación para precisamente neutralizar sus, también, indiscutibles rasgos revolucionarios atenúa considerablemente la línea argumentativa de este libro.

El punto crítico invocado puede parecer insignificante si lo limitamos al siglo XIX, con todo, si nos movemos al siglo XX, dicho reparo se vuelve quizá más evidente. Cristi y Ruiz-Tagle afirman, a lo largo de su libro, que lo que en última instancia define la adhesión a un régimen republicano-liberal es una apuesta incondicional a favor de la igualdad en sentido auténticamente democrático. Si así definimos al republicanismo liberal —conforme— la cuarta y quinta “repúblicas”, las asociadas a la Constitución de 1925 y a la Constitución de 1980 post 1990 serían la culminación y perfección última del proceso que delinean, más aún, si el Poder Constituyente en ambos casos reside, al fin, en el pueblo soberano que es la razón por la cual nuestros dos autores aplauden estos dos “momentos” constitucionales en especial. La experiencia anterior, la decimonónica, sin embargo, si hemos de llevar el argumento antedicho hasta sus últimas consecuencias lógicas, concordemos, sería a lo sumo una suerte de “prehistoria” del republicanismo liberal por lo mismo que las elites políticas y sociales chilenas, de hecho, nunca fueron igualitaristas, ni pro soberanía-popular, ni democráticas. Fueron férreas defensoras del principio de la representación, del control del sufragio (inicialmente a través del Ejecutivo, luego desde los partidos parlamentarios) y de la mantención de un orden social, rural tradicional, jerárquico y estamental. De ser así la evidencia histórica, los planteamientos de Cristi y Ruiz-Tagle exigirían más cautela.

La insistencia, pues, en esta suerte de “Whig interpretation of history” —lineal y progresista, ratificadora si es que no glorificadora de un cierto ascenso presente⁶— con que se nos quiere convencer en este libro queda de manifiesto cuando nuestros autores pasan por alto el rasgo que probablemente mejor une a las dos propuestas constitucionales del siglo XX, concretamente la alianza cívico-militar entre presidencialismo autoritario y Fuerzas Armadas deliberantes. Alianza que está operando en 1924-1925 con Alessandri-Ibáñez-Grove y el general Mariano Navarrete mediante; reiterada en 1932 con la vuelta del segundo Alessandri; con el comandante en jefe de la época afirmando a Aguirre Cerda el 38; repetidas veces bajo los gobiernos radicales integrando a oficiales en ejercicio activo al gobierno y entregándole el resguardo de los comicios electorales; con González Videla

⁶ Para un análisis y refutación de esta manera de ver la historia, consúltese Butterfield, Herbert: *The Whig Interpretation of History* (1965).

y la Ley de Defensa Permanente de la Democracia en clave Guerra Fría; de nuevo con Ibáñez el 52; otra vez más con Prats y Pinochet el 72 y 73, para luego rematar y explicitarse esta trayectoria fáctica en el texto de 1980 (la norma de los “garantes”); confirmada, a su vez, con la permanencia en la comandancia en jefe por parte de Pinochet; la subsistencia pétrea de todo el armazón corporativo y funcionalista (Consejo de Seguridad, senadores designados, etc.) por más de diez años bajo los gobiernos concertacionistas, e incluso bajo el texto refundido de Lagos que sigue consignando, como bien señala Ruiz-Tagle, la doctrina de seguridad nacional. Agreguemos a esto, el excesivo presidencialismo (pensemos en los decretos con fuerza de ley y la potestad reglamentaria), el binominalismo consensualista todavía vigente, y para qué decir una Presidenta perteneciente a la “familia militar”, luego reconocida y aplaudida como tal. Todo ello, sin perjuicio, de que el Poder Constituyente haya estado o no en manos del pueblo soberano que es el rasgo que a nuestros dos autores les parece decisivo, capaz de “legitimar” a estas dos experiencias republicanas recientes post 1990.

Pudiera creérseles, pero se hace difícil darles enteramente la razón. La oferta soberana-popular tan atrayente a que se nos quiere invitar, la de un Poder Constituyente de nuevo en manos del pueblo soberano, puede que apele a un sentir republicano revolucionario siempre latente, pero eso no quiere decir que tengamos que denominarlo republicano excluyentemente de otras variaciones, no menos tales, aunque más cautelosas y escépticas respecto a la regla de la mayoría, en última instancia, para muchos (me incluyo), la norma definitoria de la democracia. En otras palabras, intuyo que Cristi y Ruiz-Tagle son más democráticos que liberales, que su libro está escrito por sobre todo desde la convicción, que como todo anhelo ideal, sabemos, es algo voluntarioso, y por eso es que nuestros autores tienden a privilegiar una definición más de tipo democrática comunitarista y estatocrática del republicanismo liberal que republicana y liberal en estricto rigor histórico en lo que nos toca aquí en Chile.

A propósito del sesgo favorable al Estado que se desprende de este libro, fundado en la premisa de que un Estado activo y vigilante puede asegurar un mayor grado de justicia, participación, mejores decisiones y renovación de cuadros a través de una educación pública nacional, ¿por qué no pensar, en cambio, que lo que buenamente tuvimos a lo largo del siglo XIX y gran parte del XX, fue más bien un espacio público institucionalizado? Sostener que nuestros logros (más o menos los mismos que señalan Cristi y Ruiz-Tagle, ese no es el punto en discusión) se debieron a un espacio público y no a un Estado, pone el asunto definitivamente bajo otra luz. Desde luego, rescata para el republicanismo una tradición anterior a la

aparición del Estado, luego escéptica de éste, de su peso y centralidad autoritaria, en suma, de su constructivismo ingenieril y afanes monopólicos. El republicanismo, no lo olvidemos, es una respuesta frontal a la concentración de poderes y decisiones en las monarquías absolutas, creadoras del Estado moderno. Por eso el liberalismo post revolucionario (pensemos en la Francia decimonónica) asume para sí el republicanismo, condiciona los rasgos monárquicos posteriores cuando no los elimina del todo, impide cualquiera restauración del Antiguo Régimen, y hace del parlamentarismo (donde todavía se pueden encontrar los tradicionalistas nostálgicos como, también, después lo estarán los estatistas totalitarios) el centro y tribuna de una política más plural. Sospecho que Cristi y Ruiz-Tagle conciben, en cambio, el liberalismo y por ende el republicanismo como los “*liberals*” y demócratas norteamericanos del siglo XX. Ahora bien, tengo ciertas dudas que una perspectiva retrospectiva rooseveltiana, o incluso jeffersoniana, sea la más conveniente para entender la carga histórica chilena, más afín a cierta tradición continental europea algo distinta.

Concuerdo, en todo caso con nuestros autores, el republicanismo liberal está aún pendiente. ¿Cómo no estar de acuerdo? En el viejo Chile, oligárquico y señorial, a la vez que auténticamente republicano liberal como nunca antes o después, existía una vocación cívica y pública verdaderamente profunda. He ahí instituciones meritocráticas como las que tuvimos bajo el alero de una educación pública y nacional que permitió en parte que surgiera una clase media profesional, la inclusión bastante temprana de partidos de izquierda en el seno parlamentario, y la respuesta favorable que tuvo la masa popular, una y otra vez, a la hora de movilizarse tras propósitos nacionales (las guerras externas). Todo ello a pesar de que el sistema se erigiera, en no poca medida, sobre la base del acarreo de votos, y la sociedad fuese discriminatoria e injusta, según nuestros estándares tan “exigentes” de un tiempo a esta parte. Estándares que, en ningún caso, parecieran todavía plasmarse en cuanto a distribución de ingreso, acceso a la justicia o una ciudadanía pluralmente representada, por sólo mencionar algunas pocas variables que dejan en evidencia que no somos tanto mejores que ayer. Ahora bien, ¿se puede tener un republicanismo auténtico con los parlamentarios que actualmente disponemos? ¿No será que cuando los tuvimos, aunque no fuésemos tan democráticos como hoy, gozamos de instituciones más representativas de un sentir público y nacional compartido por todas las fuerzas políticas organizadas? En definitiva, no está tan claro que la “Whig interpretation of history”, esa falacia retrospectiva y auto-congratulatoria, funcione del todo bien en nuestro caso particular.

Cristi y Ruiz-Tagle abogan a favor de un republicanismo que lúcida-mente tipifican e ilustran recurriendo a la historia del país y el entorno cambiante de las ideas. Un republicanismo que, sirviendo de columna vertebral constitucional, ha ofrecido en el pasado toda suerte de valores políticos, tales como espíritu público, equilibrio de poderes, defensa de derechos individuales, rechazo de autoritarismos atávicos o más actuales, y sentido nacional en tanto un todo sustentado en lo colectivo y no en meras defensas de intereses privados. Rescatar este trasfondo de casi ya dos siglos es obviamente un recordatorio pertinente y valioso. Ahora bien, calificar a esta tradición republicana de específicamente liberal, que lo es, a la par que pretender revivirla en nuestros días mediante una mayor injerencia del Estado a favor de cierto igualitarismo correctivo que permita recrearnos como una comunidad toda es un salto, sin embargo, que habría que profundizar aún más. Desde luego, obliga a explicar por qué nuestro republicanismo histórico ha sido tan poco democrático en sentido igualitarista no obstante su capacidad para crear instituciones sólidas y plurales. Obliga, también, a desvirtuar el prejuicio, de un tiempo a esta parte, válidamente crítico frente a un Estado intervencionista, tutelar, cuando no arbitrario o totalitario conforme a varios tintes ideológicos, del que hay evidencia de sobra en la historia más reciente de este país. En otras palabras, se nos tiene que convencer que el Estado, sus adeptos y administradores últimos, pueden llegar a ser agentes pro-activos de la libertad y no de otros propósitos más mezquinos como lo son los abanderamientos doctrinarios o simplemente el querer el poder por el mero poder. Este libro, evidentemente, ha sido escrito con objetivos críticos y nobles, cree en una suerte de ascenso histórico; así y todo, no despeja la duda de si la historia pasada, tanto en lo positivo como lo negativo, es tan fácilmente superable.

Me permito un penúltimo alcance a este libro: la portada. Fíjense lo curiosa y ambigua que es la fotografía que sirve de cubierta. La sala de sesiones del Senado del viejo Congreso, en calle Compañía, está vacía. Obviamente, el poder está en otra parte. Así y todo, la sala irradia y mantiene ese porte imponente, histórico, que ningún “arquitecto” últimamente ha sabido repetir o por lo cual haya recibido una comisión restauradora. Vacía de representantes políticos capaces de mantener el “sentido”, que aunque no está visible, sigue latente, se sigue sintiendo. ¡Presente! Por supuesto que sí, aunque, ¿dónde está el poder? O no será mejor decir, ¿dónde está el no-poder, el propósito fiscalizador y sospechoso de todo abuso y arbitrio? Si de eso trata el republicanismo-liberal a la hora de las definiciones.

Por último, traigamos a la discusión otra ilustración igualmente elocuente. En efecto, Simon Schama, comentando el dibujo preparatorio, de

Jacques Louis David, para una pintura que nunca se terminó y que pretendía retratar ese momento en que todos los asistentes en la cancha techada de tenis del palacio de Versailles juraban fidelidad a la república y condenaban para siempre al absolutismo, cifra su atención en la parte superior del cuadro, una muralla limpia, sin adornos, sin figuras, también, vacía, pero a la que se le insufla un ventarrón de aire y luz desde una ventana abierta al costado⁷. Tiene razón Schama, pues, al poner la atención en ese vacío pendiente. Sabemos demasiado bien lo que pasó después del abrazo fraternal de los protagonistas ilustrados en la parte inferior del dibujo: unos y otros se guillotinaron⁸. La historia del republicanismo es efectivamente doble y ambigua. Cubre tanto el “arriba” como el “abajo” de ese dibujo preparatorio; lo que en su nombre se ha hecho y no se ha hecho todavía.

Pienso que el libro de Cristi y Ruiz-Tagle, fuera de ser un gran estímulo para seguir pensando, debatiendo y discrepando sobre la historia política y constitucional de Chile, posee el enorme mérito de querer apuntar a ese espacio en blanco, aún por llenar, o lo que es lo mismo, quizá, hacer revivir el espíritu que todavía ronda pero no se reedita en la sala vacía del antiguo Congreso nacional.

REFERENCIAS

- Baron, Hans: *The Crisis of the Early Italian Renaissance: Civic Humanism and Republican Liberty in the Age of Classicism and Tyranny*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1966.
- Butterfield, Herbert: *The Whig Interpretation of History*. New York and London: W. W. Norton & Company, 1965.
- Correa, Sofía: “La Democracia que Tuvimos, la Democracia que No Fue”. En *Revista de Sociología*, N° 14, Santiago, Universidad de Chile, 2000.
- Cristi, Renato: *El Pensamiento Político de Jaime Guzmán: Autoridad y Libertad*. Santiago: LOM, 2000.
- Darnton, Robert: *The Kiss of Lamourette: Reflections in Cultural History*. New York and London: W. W. Norton & Company, 1990.
- Jocelyn-Holt, Alfredo: *El Peso de la Noche: Nuestra Frágil Fortaleza Histórica*. Buenos Aires: Planeta-Ariel, 1997.
- Schama, Simon: *The Power of Art*. New York: BBC Books, 2006. □

⁷ Véase Schama, Simon: *The Power of Art* (2006), pp. 210-211.

⁸ La misma paradoja es tratada en Darnton, Robert: *The Kiss of Lamourette: Reflections in Cultural History* (1990), pp. 3-20.