

ANALES  
DEL  
INSTITUTO DE CHILE

ESTUDIOS

*La Educación Superior en Chile*

ANALES  
DEL  
INSTITUTO DE CHILE

ESTUDIOS

*La Educación Superior en Chile*

ANALES DEL INSTITUTO DE CHILE  
© Instituto de Chile, derechos reservados  
ISSN 07-16-6117

Almirante Montt 453, Santiago  
Casilla 1349, Correo Central, Santiago de Chile

*Director*

JOSÉ LUIS CEA EGAÑA

*Comisión editora*

FERNANDO LOLAS STEPKE, Academia Chilena de la Lengua  
JUAN EDUARDO VARGAS CARIOLA, Academia Chilena de la Historia  
ENRIQUE TIRAPEGUI ZURBANO, Academia Chilena de Ciencias  
MARINO PIZARRO PIZARRO, Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales  
RICARDO CRUIZ-COKE MADRID, Academia Chilena de Medicina  
CARLOS RIESCO GREZ, Academia Chilena de Bellas Artes

*Representante legal*

FERNANDO SILVA VARGAS  
Presidente del Instituto de Chile

*Editor*

FELIPE VICENCIO EYZAGUIRRE

*Producción editorial*

MARCELO ROJAS VÁSQUEZ

Las opiniones vertidas por los autores son de su exclusiva responsabilidad y no representan necesariamente el parecer de la institución.

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la tapa, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin el permiso previo del Director.

La correspondencia académica y comercial deberá dirigirse a nombre del Director a la dirección del Instituto de Chile, Almirante Montt 453, Santiago, teléfonos 6331902, 6382847.

Edición de seiscientos ejemplares, impreso por Versión Producciones Gráficas Ltda., Santiago, noviembre de 2005.

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

ANALES  
DEL  
INSTITUTO DE CHILE

VOL. XXIV N° 2

ESTUDIOS  
*La Educación Superior en Chile*



2004



## SUMARIO

|  |    |
|--|----|
| <i>Presentación</i>  | 11 |
| FERNANDO SILVA VARGAS<br><i>El Instituto de Chile y su presencia<br/>en la cultura nacional</i>              | 13 |
| JOSÉ LUIS CEA EGAÑA<br><i>La educación superior en Chile, desafíos<br/>y perspectivas en el Bicentenario</i> | 21 |

### ASPECTOS HISTÓRICOS Y GENERALES

|  |     |
|--|-----|
| BERNARDINO BRAVO LIRA<br><i>'Non armis tantum sed litteris'. Estudios universitarios<br/>y forja de un núcleo dirigente en Chile (siglos XVII a XX)</i>          | 33  |
| FERNANDO LOLAS STEPKE<br><i>La educación superior chilena en tiempos de decisión</i>   | 69  |
| ALEJANDRO GOIC GOIC<br><i>Descripción y análisis crítico del actual sistema<br/>de educación superior en Chile</i>   | 83  |
| JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER RIED<br><i>La educación superior chilena al comenzar el siglo XXI</i>   | 127 |
| FRANCISCO ORREGO VICUÑA<br><i>Nuevas orientaciones del derecho internacional<br/>en una sociedad global y los desafíos de la educación<br/>superior en Chile</i> | 139 |

ASPECTOS  
ORGANIZACIONALES

- LUIS RIVEROS CORNEJO  
*Selectividad y universidad en la sociedad  
del conocimiento* 167
- PEDRO PABLO ROSSO ROSSO,  
ANDRÉS GUESALAGA MEISNNER Y CARLOS P. VÍO LAGOS  
*Investigación en las universidades chilenas:  
realidades y desafíos* 195

## ASPECTOS ESPECÍFICOS

- HUGO MONTES BRUNET  
*La enseñanza de la pedagogía* 217
- JOAQUÍN BARCELÓ LARRAÍN  
*La enseñanza de las humanidades* 235
- ANTONIO BENTUÉ BENTUÉ  
*La enseñanza de las religiones* 251
- ADRIANA VALDÉS BUDGE  
*La enseñanza de la literatura* 269
- JUAN EDUARDO VARGAS CARIOLA  
*¿Se puede enseñar a ser historiador?* 283
- CRISTIÁN LARROULET VIGNEAUX,  
MARÍA DE LA LUZ DOMPER RODRÍGUEZ  
*La enseñanza de la economía* 309
- MARIO TORAL MUÑOZ  
*Reflexiones acerca de la formación  
artística universitaria* 335
- MIGUEL LETELIER VALDÉS  
*Consideraciones sobre la enseñanza musical  
en la universidad* 347

|   |     |
|---|-----|
| JUAN CARLOS SKEWES VODANOVIC<br><i>La enseñanza de la antropología</i>  | 357 |
| RICARDO CRUZ-COKE MADRID<br><i>La enseñanza de la medicina</i>  | 401 |
| JUAN PABLO GARCÍA-HUIDOBRO TORO<br><i>La enseñanza de las ciencias biológicas</i>                                   | 415 |
| BERNARDO DOMÍNGUEZ COVARRUBIAS<br><i>La enseñanza de la ingeniería</i>  | 435 |
| MARCELO VON CHRISMAR WERTH<br><i>La formación técnica en la educación superior:<br/>antecedentes y perspectivas</i> | 469 |
| SÍNTESIS CURRICULAR DE LOS AUTORES  | 503 |
| NORMAS EDITORIALES  | 511 |



## PRESENTACIÓN

En 1966 el Instituto de Chile editó un *Boletín del Consejo*, con el propósito de informar acerca de sus actividades; sin embargo, la publicación no perduró más allá de los cuatro números. Habría que esperar quince años para que una nueva iniciativa fructificara con los *Anales del Instituto de Chile*, fundados en 1981, y que perseguía idénticos fines, además de dar cabida a trabajos originales de los académicos, de significación.

Con el tiempo los *Anales* ganaron en complejidad y cobertura, publicando no menos de 160 artículos de la más variada índole, y 85 documentos, constituyendo un acervo importante de lo que ha sido el desarrollo y el pensamiento institucionales. De buena parte de ello da cuenta un índice de los veinte primeros números (1981-2000), aparecido en los *Anales 2001* (pp. 415-448).

A fines de 2002 la administración del Instituto, encabezada entonces por D. Alfredo Matus Olivier, director de la Academia Chilena de la Lengua, patrocinó un proyecto de reforma de la línea editorial de la revista, que, presentada al Consejo en 2003, fue aprobado, decidiéndose entonces que el número correspondiente a 2004 estuviera dedicado íntegramente a un análisis interdisciplinario de la educación superior del país, y cuya primera entrega es la que el lector tiene en sus manos.

A inicios de la presidencia actual, 2004, el Consejo aprobó una moción de la mesa directiva, que buscó imprimirle un sello netamente científico a los *Anales*, nombrando un Director y una Comisión Editorial para que velaran convenientemente por la calidad del contenido de la publicación.

Con estas reformas los *Anales del Instituto de Chile* inician una nueva etapa en su existencia, dividiéndose en dos números anuales, uno dedicado íntegramente a la *Memoria* institucional, comprensivo de las cuentas e informes de gestión de las distintas Academias y del

Instituto mismo, de la relación de académicos, documentos y homenajes, así como necrologías. El otro intitulado *Estudios*, se dedicará en lo sucesivo a recoger artículos originales que ofrezcan una visión interdisciplinaria de algún aspecto sobre el cual la Corporación tenga particular interés.

Cree el Instituto que de este modo sirve mejor a los altos intereses de la cultura y el desarrollo del país, entregándole el producto de su continuo quehacer.

# EL INSTITUTO DE CHILE Y SU PRESENCIA EN LA CULTURA NACIONAL

FERNANDO SILVA VARGAS  
*Presidente del Instituto de Chile  
y de la Academia Chilena de la Historia*

## I. PRELIMINARES

Cuando en 1964 el presidente de la República, D. Jorge Alessandri Rodríguez, en uno de sus últimos actos de gobierno, vio aprobada la ley que creaba el Instituto de Chile, tanto él como su ministro de Educación, D. Alejandro Garretón Silva, el impulsor de la iniciativa, sabían que el proceso que iniciaba la nueva organización sería largo y difícil, y que, por cierto, no se agotaba con ese solo cuerpo normativo.

Efectivamente, hace más de 40 años que nuestra institución nació a la vida, y todavía hoy el ámbito intelectual y cultural nacional no se acostumbra del todo a su existencia. Los diferentes gobiernos, por otra parte, han dado en desconocer el quehacer de las Academias, tratándolas sin la consideración que sus hermanas de Francia y España gozan respecto de la autoridad política de sus respectivos países. Los escasos ejemplos de participación de las más altas autoridades políticas en nuestra labor constituyen actos e intereses esporádicos, y no un criterio sustentable en el tiempo. Nuestra época, definitivamente, no acompaña a corporaciones como ésta, que alejadas del ámbito universitario y, como no podría ser menos, del político, quedan a merced de la ignorancia de la opinión pública<sup>1</sup>.

Alejandro Garretón Silva solía recordar cierta ‘sensación incómoda’ “al consignar que en el trámite de su proyecto era posible imaginar en el Congreso Nacional una recepción que ‘oscila entre ser

<sup>1</sup> *Vd. VIAL Larraín, Juan de Dios, “Cuenta del señor Presidente del Instituto de Chile don Juan de Dios Vial Larraín, en el acto de clausura de las actividades del año”, en: Anales 1992, p. 53.*

incomprendida hasta convertirse en un gesto irónico' ”<sup>2</sup>. Esa misma incompreensión puede hallarse en el ámbito de la política contemporánea, en que la cultura se encuentra relegada a un segundo plano, surgiendo de cuando en cuando, cada vez que se analiza la calidad educacional y las diversas mediciones, que no hacen sino confirmar el estado deplorable en que se desarrolla. Por su lado, las iniciativas culturales que se llevan a cabo, como ampliación de bibliotecas, establecimiento de nuevos museos o galerías de exposición, ediciones de la más variada índole, fomento y protección de orquestas musicales, no van aparejadas con una política cultural amplia, sistemática y clara que les dé continuidad a tales proyectos, asegurando su pervivencia más allá de su fundación. Además, los problemas por los que atraviesan importantes corporaciones culturales del país, como un Museo Nacional de Bellas Artes sin mayor financiamiento y sin posibilidades de mostrar su colección permanente; un Teatro Municipal con acuciantes problemas financieros; una desprotección prácticamente total del patrimonio cultural representado por nuestros monumentos nacionales, o bien una improvisación en lo que toca a las donaciones de carácter cultural, que dio al traste con las principales directrices de la llamada *Ley Valdés*, así como un todavía insuficiente fomento a la ciencia y tecnología, son una muestra de la ausencia de un norte en esta materia.

Chile ha pasado, en síntesis, de tener una política cultural bastante definida, como fue la que caracterizó al siglo XIX, con la fundación de una institucionalidad que sobrevive hasta hoy, por un siglo XX oscilante, casi ayuno de proyectos innovadores, y en el cual la nueva clase política fue incapaz de preservar y mejorar siquiera lo que había heredado de la centuria anterior.

## 2. PRIMERAS SOCIEDADES CIENTÍFICAS E INSTITUCIONES ACADÉMICAS EN CHILE

El ideal de una corporación como la nuestra encuentra sus antecedentes históricos más remotos en la inspiración de Juan Egaña, quien

<sup>2</sup> SANTA CRUZ Wilson, Domingo, “Cuenta de la Presidencia del Instituto de Chile: Durante los años 1980, 1981 y 1982”, en: *Anales 1982*, p. 106.

imbuido de un espíritu ilustrado, confiaba en la fundación de instituciones educacionales para llevar las luces a la nueva nación. Así, promovió la creación del Instituto Nacional en 1813 y en 1826 la de una Academia Chilena, auténtico cuerpo académico de aquél, destinado a perfeccionar las ciencias. Sensiblemente el vasto plan original del Instituto no llegó jamás a hacerse realidad, y el de la Academia quedó solo en el papel.

El 27 de julio de 1813, la Universidad de San Felipe perdió el carácter de establecimiento de enseñanza superior, pasando la docencia universitaria al recientemente fundado Instituto Nacional; entonces ella quedó solo como una suerte de academia de sabios y un 'museo de las ciencias'. La situación descrita se mantuvo en la Universidad de Chile, fundada en 1842, hasta que por ley de 1879 recuperó su calidad docente.

La Universidad de Chile, de acuerdo a su ley orgánica de 19 de noviembre de 1842, se estructuró en torno a cinco facultades que compartían en mucho las características de una academia, siguiendo el ejemplo del Instituto de Francia. Estas primeras 'facultades-academias'<sup>3</sup> fueron la de Filosofía y Humanidades; la de Medicina; Teología; Leyes y Ciencias Políticas y la de Ciencias Matemáticas y Físicas, todas las cuales contaron con funciones y proyectos claramente establecidos. Sus primeros miembros, que no eran docentes ni estaban asociados a la cátedra, fueron designados por el Gobierno, y los siguientes serían elegidos. La calidad de academia, además, se traducía en la costumbre de incorporar a sus nuevos miembros, después de la lectura de un discurso que preparaban especialmente para la ocasión, en una ceremonia que recuerda las propias de aquellas corporaciones, y que hasta la fecha las caracterizan.

Ello no duró sino hasta 1879, cuando la ley de 9 de enero de ese año hizo que la Universidad dejara de ser una entidad eminentemente académica, pasando a constituirse en uno de definido carácter docente profesional<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Uno de los primeros en acuñar este término fue Alamiro DE ÁVILA Martel en su opúsculo *Reseña histórica de la Universidad de Chile (1622-1979)*. Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, 1979, p. 53. Después fue aceptado por Rolando MELLAFE, Antonia REBOLLEDO y Mario CÁRDENAS en su libro *Historia de la Universidad de Chile*. Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, Biblioteca Central, 1992, p. 77.

<sup>4</sup> MELLAFE (*et al.*), *op. cit.*, p. 115.

Dos academias que forman hoy el Instituto de Chile tienen una historia más antigua que éste, y hunden sus raíces en el movimiento intelectual del último tercio del siglo XIX y primeros del XX.

El 5 de junio de 1885 se suscribió el acta fundacional de la Academia Chilena correspondiente de la Española, adoptando como modelo, y como era usual entonces, los estatutos de la Real Academia Española. No satisfecha la Academia con llevar adelante los trabajos que le eran propios, acordó promover la fundación en Santiago de una Academia de Ciencias y Letras, cuyos estatutos presentaría su director, D. José Victorino Lastarria<sup>5</sup>. Cumpliendo su encargo, en la sesión siguiente, de 12 de septiembre de 1886, Lastarria presentó un proyecto de estatutos para “una sección independiente con el título de *Ateneo de Santiago*”, cuyo objeto sería “el cultivo de las ciencias exactas y naturales, de las psicológicas y del arte literario, por medio de conferencias, de lecciones o lecturas hechas en público”<sup>6</sup>. Tal proyecto, que no consistía sino en resucitar la antigua Academia de Bellas Letras de Santiago, fundada en 1873<sup>7</sup>, y que fue la verdadera cuna de la Academia Chilena<sup>8</sup>, no llegó a materializarse.

La Academia Chilena suspendió sus actividades por diversas circunstancias el 17 de octubre de 1887, que fue la última vez que sesionó. Se reinstaló el 8 de noviembre de 1914, en una sesión pública, presidida por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la época, D. Absalón Valencia, D. Ramón Menéndez Pidal, representante de la Real Academia, y el nuevo director de la Academia Chilena, D. Crescente Errázuriz.

Poco tiempo antes de la reapertura de la Academia Chilena, en 1911, se fundó la Sociedad Chilena de Historia y Geografía, con un interesante y nutrido programa de actividades que desarrolló con mayor o menor fortuna en sus primeros tiempos. Años después varios de sus

<sup>5</sup> [*Primer libro de actas de la Academia Chilena correspondiente de la Española*], acta de la sesión de 1º de agosto de 1886, fs. 10.

<sup>6</sup> *Ibid.*, acta de sesión de 12 de septiembre de 1886, fs. 13.

<sup>7</sup> Existe un interesante folleto, desconocido para los bibliógrafos Ramón Briseño y Raúl Silva Castro, que resulta muy informativo para estudiar los pormenores de esta primitiva Academia: *Academia de Bellas Letras de Santiago: Sesión solemne en celebración de su aniversario de 1876*. Santiago: Imp. Franklin, 1876, 108 p.

<sup>8</sup> ARANEDA BRAVO, Fidel, *La Academia Chilena correspondiente de la Real Española e integrante del Instituto de Chile*. Santiago: la Academia, 1976, p. 10.

miembros formaron la Academia Chilena de la Historia, a semejanza, por cierto, de la Real Academia homónima, en España. Su sesión preparatoria se efectuó el 4 de enero de 1933, bajo la presidencia accidental de Tomás Thayer Ojeda, en la biblioteca de la Universidad Católica. Sus objetivos fueron claros y definidos: “el cultivo de la historia política, civil, eclesiástica, militar, literaria, científica y artística de Chile y demás países hispano-americanos; y la investigación y estudio de las ciencias afines, como la geografía y de las diversas fuentes de la historia”<sup>9</sup>, contribuyendo, además, por cuantos medios estuvieren a su alcance “a la conservación de los monumentos nacionales” solicitando la intervención pública cuando para ese fin lo creyese conveniente.

Desde su fundación hasta hoy, ambas academias han mantenido una permanente actividad a favor del progreso de sus especialidades, siendo reconocidas nacional e internacionalmente por ello. En 1964 fueron incorporadas al entonces naciente Instituto de Chile, junto a las nuevas corporaciones que la ley creó: la Academia Chilena de Ciencias, la Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales, la Academia Chilena de Medicina y la Academia Chilena de Bellas Artes.

### 3. EL INSTITUTO DE CHILE Y EL DESARROLLO CULTURAL DEL PAÍS

Mientras la labor que se realiza en las universidades y demás instituciones de la educación superior está enfocada si no exclusivamente a la docencia, también a la investigación, actuando como auténticos focos generadores de conocimiento, la tarea propia de las Academias y del Instituto, por supuesto, es la de aglutinar, sintetizar los aspectos diversos, convirtiéndose más que en un foro, en un lugar de reunión y de discusión intelectual, promoviendo en un nivel superior –son expresiones de la misma ley– el cultivo, el progreso y la difusión de las letras, las ciencias y las bellas artes, de la cultura nacional en una palabra, dándole al término su significación más lata, y no la restringida y excluyente con que en los últimos tiempos nuevas instituciones culturales la han pretendido caracterizar.

<sup>9</sup> *Estatutos de la Academia Chilena de la Historia, Arts. 1 y 2, Santiago, 1933.*

Desde su fundación el trabajo del Instituto no es sino el reflejo de las tareas de sus Academias, y ellas han sido siempre de las más variadas, como diferentes son los intereses de cada una de ellas. Mientras que en las universidades o en los demás organismos semejantes el desarrollo cultural es parcial, o bien excesivamente atomizado —facultades, institutos, seminarios y departamentos universitarios—, sin posibilidades ciertas de una relación coherente y armónica, el fin último de nuestra corporación es intentar convertirse en una institución de encuentro, unificadora y difusora de la cultura nacional.

La labor así esbozada es enorme y desalentadora por su envergadura y complejidad, y hasta el momento, si bien se ha progresado en ello, no se puede afirmar categóricamente que se haya alcanzado el ideal propuesto por el legislador.

Por años, y en conformidad a la Ley de Premios Nacionales de 1974, el Instituto de Chile poseyó la secretaria permanente de aquellos, hasta que una nueva ley, durante el gobierno del presidente Patricio Aylwin, determinó traspasarla al Ministerio de Educación, que es la situación actual<sup>10</sup>.

Independiente de ese punto, la presencia de la corporación se mantiene en su seno, si consideramos que tanto el presidente del Instituto como las Academias disponen de representantes suyos en los jurados que anualmente disciernen varios de los Premios. Como los Premios Nacionales no contemplan la especialidad de Medicina, la academia homónima, junto a otras instituciones, fundaron hace un tiempo (2002) el Premio Nacional de Medicina, que se otorga bianualmente, reconociendo así la trayectoria en el área a tales especialistas, con singular aceptación del cuerpo médico nacional.

Cabe destacar que actualmente hay 50 académicos agraciados con los Premios Nacionales. Considerando que la nómina de miembros de número tan solo llega a los 209, y la de correspondientes en Chile a 91, todos los cuales suman 301, el hecho de poseer 50 Premios Nacionales hace una proporción del 16,61 %. Entre las academias, la que más Premios Nacionales posee es la de Ciencias, con 20

<sup>10</sup> Las consideraciones del Instituto de Chile, “Observaciones y sugerencias al proyecto de ley sobre Premios Nacionales realizadas por el Instituto de Chile”, firmadas por el presidente de entonces, Dr. D. Luis VARGAS Fernández, pueden leerse en *Anales 1991*, pp. 241-243.

académicos de número y dos correspondientes, siguiéndola la de la Lengua, con 10, todos académicos de número.

La presencia del Instituto se hace sentir también en otros organismos: en el Consejo Superior de Educación, dos representantes suyos, designados por el Consejo de la corporación, llevan adelante su tarea con absoluta prescindencia de cualquier factor externo, como no sea el de velar por la educación nacional en sus más amplia aceptación.

Creado el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, el Gobierno consideró los nombres de dos académicos para integrar su Directorio Nacional —el órgano superior del Consejo— y uno de sus comités consultivos. No está de más recordar que las observaciones formuladas en su oportunidad por el Instituto al proyecto de ley que crearía el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes no tuvieron la acogida que nuestra corporación deseaba.

Conviene aludir a algunos planteamientos del Instituto respecto de la creación de este Consejo, que siguen siendo válidos.

En primer término, se reconocen como aspectos muy positivos, que se comparten y merecen ser destacados, la idea general que tuvo el Ejecutivo, apoyado por el Congreso Nacional, de legislar sobre la institucionalidad cultural, reagrupando diversas entidades, lo que debería llevar a una mejor coordinación y aprovechamiento de los recursos y, por ende, a una mayor eficiencia y proyección en el largo plazo. Debe destacarse de igual modo, la importancia que se reconoce a las regiones, por medio de la constitución de consejos regionales, asegurando así una participación verdaderamente nacional en estas materias, con el consiguiente estímulo a la creación y al compromiso con las metas culturales del país. El Instituto de Chile ha visto con muy buenos ojos la inclusión de las regiones en la toma de decisiones, medida que implica necesariamente oír las voces, muchas veces postergadas, de quienes no viven en la Región Metropolitana.

La consideración de los pueblos originarios, poseedores de ricos y variados contenidos culturales tradicionales, que igualmente deben ser considerados en el patrimonio espiritual de la nación es un aspecto que debe destacarse.

No obstante lo anterior, preocupa la posibilidad de que esta nueva institucionalidad se convierta en el brazo político del gobierno de

turno. El Instituto recomendó en su oportunidad cuidar que quienes participaran en el Consejo representasen, de la mejor forma, el amplio abanico de todos aquellos que, efectivamente, tienen que ver con la cultura del país. Sorprende que ocho de los 11 integrantes del Consejo Nacional sean nombrados por el Presidente de la República, y que los consejeros regionales lo sean por los intendentes, quienes son de exclusiva confianza del Presidente de la República. El anhelo del Instituto de Chile de que el organismo fuera lo más cultural posible y lo menos político y burocrático, no se vio coronado por la ley, y preocupa la independencia del Consejo y su imparcialidad.

Ha llamado poderosamente la atención que no se integrara al Instituto de Chile en el Directorio Nacional de Cultura. Nuestra entidad, por su autonomía, excelencia, independencia y finalidades, podría haber colaborado en los objetivos superiores del Consejo, preservando y garantizando sus elevados propósitos. La misma apreciación anterior es válida para cualquiera otra corporación cultural de alta jerarquía, que las hay, y que no aparecen integrando el Consejo por derecho propio. Es más, las diversas instituciones culturales participan indirectamente en la generación de postulantes a los consejos –nacional o regionales–, pero carecen de autonomía para que sus designados se integren a esas instancias, de no mediar la voluntad política del Presidente de la República, o de los intendentes.

Sintomático de la situación nacional actual es el problema que se presentó cuando el proyecto de ley, ahora debidamente aprobado, se refirió al concepto de “cultura”, no apareciendo bien acotado en los documentos. Por ejemplo, frecuentemente se alude a las “artes” y a la “cultura”, como si aquella no formara parte de ésta; por otra parte, nada se dice en relación con la lengua, primera manifestación de la cultura de un pueblo. Tampoco nada se habla acerca de la ciencia y la tecnología, la historia, la literatura, la filosofía o las humanidades en su mayor espectro, todas las cuales, por cierto, corresponden a la cultura de la nación.

Mientras siga existiendo, el Instituto de Chile se preocupará porque los ideales de quienes lo inspiraron en el pasado perduren para bien del desarrollo cultural del país.

# LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE, DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS EN EL BICENTENARIO

JOSÉ LUIS CEA EGAÑA

*Director de los Anales del Instituto de Chile  
Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales*

## I. INTRODUCCIÓN

Este número marca el comienzo de una nueva época en los *Anales* del Instituto de Chile. En sus objetivos y contenido, en la metodología aplicada para realizarlo, en el formato y diagramación, en fin y sobre todo, por el esfuerzo colectivo demostrado para culminar exitosamente una obra tan compleja y difícil.

De las características aludidas y que singularizan esta etapa de la revista, me detengo para destacar el método seguido y la integración de esfuerzos en la consecución de una labor colectiva. Celebramos ocho reuniones para estructurar el contenido. En ellas participaron, siempre con entusiasmo, voluntad generosa e ideas constructivas todos los autores de las monografías reunidas en la obra. Llegó así a constituirse un grupo unido en la consecución de una finalidad compartida. Nuestro trabajo fue grato y fructífero. Queda abierto y despejado el camino para continuar el esfuerzo, sin precedentes, que hemos culminado con éxito.

Desde ahora, cada volumen de los *Anales* será publicado en dos números. Éste, que es el segundo de ellos, estará dedicado al análisis de un tema desde las diversas disciplinas y que integran las seis Academias del Instituto. En el primero continuaremos publicando la información sinóptica y de carácter administrativo, sobre las actividades realizadas por cada una de esas Academias en el año anterior.

## 2. RELEVANCIA DEL TEMA

No es nueva la discusión en Chile sobre la calidad de la enseñanza y la educación de nuestros colegios. Tampoco lo es el debate sobre las preocupaciones que suscita el aumento de universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. Aun más, existe controversia en torno a la cobertura y calidad de la formación que se imparte en tales instituciones.

Muchas personalidades del ámbito académico, cultural y político han participado en ese debate y lo han hecho defendiendo posturas disímiles. No obstante, que el tópico esté reiteradamente presente en los medios de comunicación y en las publicaciones especializadas, revela que es una preocupación seria, pues la calidad de la educación repercute en las generaciones futuras y en el porvenir del país.

Sabido es que se requiere de un nuevo empuje en la formación e información del estudiante universitario para que Chile pueda avanzar en la búsqueda del desarrollo humano, es decir, pleno. Se torna imperioso, igualmente, agregarle valor a los productos y servicios que nuestra economía genera. En fin, la globalización fuerza a la competencia con el extranjero y esto supone un marco regulatorio adecuado, con atención en la equidad entre los Estados.

En el siglo XIX Andrés Bello había advertido que Chile necesitaba mirar a Europa para hallar la fuente inspiradora del progreso colectivo. Empero, ello no podía significar la entrega ciega a lo que proviniera de fuentes foráneas. Tal reflexión conserva vigencia y orienta alguna de las ideas expuestas a continuación.

Actualmente, muchas universidades han comenzado a estudiar y, otras a implementar una reforma profunda de los currículos de sus carreras, inspirándose en la *Declaración de Bolonia*. Así, han abogado por la reducción de los planes de estudio; no han faltado quienes, haciéndose eco de las deficiencias con que ingresan los estudiantes a primer año, han decidido dictar cursos de formación general e incorporar planes bianuales de bachillerato, preliminares a la enseñanza de una carrera profesional. La idea de la reducción de las mallas curriculares apunta a infundir una movilidad mayor al proceso educacional, haciendo que los nuevos profesionales se incorporen más rápidamente al ámbito laboral, como ocurre en Europa y los Estados Unidos de América. Además, se añade el concepto de educación

permanente, que apunta a que, una vez egresado el nuevo profesional, retorne a las aulas para seguir cursos de especialización, de actualización o, incluso, de ampliación de sus conocimientos. Esta modalidad, en ostensible crecimiento, ha desencadenado en un incremento notable de cursos de diplomado, maestría y doctorado.

Cabe evaluar la influencia de fórmulas extranjeras y, por lo tanto, en principio ajenas a nuestra historia, evolución e idiosincrasia. La independencia intelectual por la que abogaba Bello parece afectada, sin que se advierta un ambiente generalizado de preocupación por eso. Puede argumentarse que, abreviando la malla curricular se sacrifican, al servicio de la modernidad educativa, asignaturas de carácter panorámico o formativas, enfatizando las de especialidad. Este hecho es susceptible de generar efectos contraproducentes para el futuro profesional, a quien se busca educar en valores y principios, más que enseñar únicamente mediante la transmisión metódica de conocimientos. Ocasiones ha habido en que se pregona la especialización desde el pregrado, lo que es otro rasgo controvertible.

### 3. OBJETIVOS DE ESTA OBRA

Tales y otros aspectos, de semejante importancia, llevaron al Instituto de Chile a dedicar el primer número monográfico de sus *Anales* a un tema acuciante. Lo hicimos convencidos que, mediante una exposición breve, rigurosa y adecuadamente fundada, de la situación imperante y de sus perspectivas matrices, se aporta una visión seria a la discusión pública, comprometida con los ideales de progreso cultural de la República.

Andrés Bello, en el discurso inaugural de la Universidad de Chile, auténtico programa educativo que todavía no se agota, dejó dicho que las verdades se tocaban. Ello es evidente, cuya impronta se percibe tanto en nuestra comunidad académica, como en el reflejo de esa realidad en el presente número de los *Anales*. He ahí el sentido de la reflexión inter o multidisciplinaria, presente en el volumen que introducimos.

A fines de 2004, cumpliendo el mandato adoptado por el Consejo de la Institución, invitamos a distintas personalidades a participar, con artículos de su especialidad, en el proyecto que ahora culminamos publicándolo.

Veintitrés autores, en su mayoría académicos del Instituto de Chile, aceptaron contribuir en la concreción del propósito señalado, abordando, desde sus propias perspectivas, otros tópicos, todos relacionados con la Educación Superior. A ellos se suma el trabajo introductorio del presidente del Instituto de Chile, D. Fernando Silva Vargas, que ofrece una descripción del aporte de nuestra institución a la cultura nacional, revisando algunas de las iniciativas que la Corporación ha abordado, desde su fundación en 1964.

Todas las monografías que siguen responden a los objetivos enunciados. De ellos destaco aquellos que, asumiendo la influencia de la historia y la situación que vivimos, se proponen visualizar un horizonte de progreso en la Educación Superior cuya concreción sea percibida ya en el Bicentenario de la instalación de la Primera Junta Nacional de Gobierno, que abrió las puertas a nuestra independencia.

#### 4. PANORAMA DEL CONTENIDO

El pretérito, necesario para otorgarle un marco al desarrollo de las distintas temáticas, está presente en todos los artículos, pero sobresale en el texto del profesor D. Bernardino Bravo Lira, de la Academia Chilena de la Historia. En él, su autor distingue dos aspectos, uno que denomina *vertical*, cuyo objeto es la organización y vida interna de la universidad; y otro *horizontal*, que mira hacia afuera, a su proyección exterior sobre la sociedad. Conforme a tal dicotomía, su exposición se concentra en los estudios universitarios, dejando de lado los aspectos orgánicos de la institución. A un somero estado de la cuestión, indispensable en trabajos científicos, le siguen tres secciones dedicadas a la universidad de dos facultades en el Barroco (1622-1738); a la universidad de cinco facultades de la Ilustración (1738), y que el autor extiende, por las razones que se leerán, hasta 1927; y a las universidades de múltiples facultades, desde 1931 en adelante. Estas tres etapas corresponden, respectivamente, a la incorporación de Chile al mundo del saber, a su transformación en foco de una cultura de abogados de alcance iberoamericano y a la de la universidad de doble fin, esto es, investigadora y docente. Queda así trazado el escenario para que los demás autores consideren las diversas disciplinas desde los ángulos específicos de cada una de ellas.

Útil es advertir al lector que hallará algunos tópicos expuestos con una visión genérica y sintética del tema, dando pie para interesantes disquisiciones. Ese es el rango que realzo en los ensayos de los señores D. Fernando Lolas Stepke, de la Academia Chilena de la Lengua; D. José Joaquín Brunner Ried, de la Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales; y D. Alejandro Goic Goic, Presidente de la Academia Chilena de Medicina.

Desde luego, el Dr. Lolas comienza formulando apreciaciones generales sobre la discusión que se dio al interior de su Corporación, integrándola con otras propias, producto de su trayectoria en distintas áreas pedagógicas. Concluye abogando porque siempre exista un compromiso público y estatal con la educación superior en todas sus formas, lo que exige creatividad para dar orientaciones nuevas a viejos contenidos y renovar los argumentos en el contexto del entorno institucional, económico y jurídico, que a veces, muta más velozmente de lo que imaginamos. Finalmente, argumenta a favor de: "Constituir un sistema estatal armónico y solvente, permitir la pluralidad, asegurar la excelencia, facilitar las iniciativas privadas que no vulneren los fines generales de la Nación, formar contingentes de personas responsables, insertarse en los nuevos escenarios internacionales, he ahí algunos de los desafíos que es necesario considerar".

El Dr. Goic, por su parte, demuestra que ha sido una personalidad siempre preocupada por los temas educacionales. Como resultado de la influencia decisiva de su maestro, el Dr. Hernán Alessandri Rodríguez, realiza una pormenorizada descripción y análisis crítico del actual sistema de educación superior en Chile. Reconoce que, desde la ley de 1981, el aumento de la oferta educacional ha sido extraordinario, constatando que el número de universidades subió de 8 a 62; las sedes universitarias crecieron de 32 a alrededor de 500; fueron creados 45 institutos profesionales y, por último, llegaron a funcionar 115 centros de formación técnica. La matrícula total de pregrado se multiplicó por 5 y la cobertura en el grupo etario de 18 a 24 años, aumentó de 7,4 a 33,6 %. Hace notar que la oferta educacional es hoy predominantemente privada. No obstante, el autor llega a determinar que el sistema enfrenta serios problemas, tanto en la calidad de las nuevas instituciones y carreras, como en lo pertinente al costo de la educación, la equidad y una eventual plétora de profesionales. Otros tópicos dignos de comentario guardan rela-

ción con las afirmaciones de que la realidad muestra que hay tres tipos de universidades: de investigación, exclusivamente docentes y docentes que realizan alguna investigación, con las secuelas que, para la idea y esencia de la universidad, ello implica.

El señor Brunner analiza la educación superior chilena al comenzar el siglo XXI, ensayo que complementa el del Dr. Goic. El autor reconoce que la educación superior chilena ha experimentado cambios y progresos notables durante el último cuarto de siglo, debido a la combinación de tres factores: un dinámico mercado en el sector, las estrategias competitivas de las instituciones y los efectos de las políticas públicas sobre el sistema. No obstante ello, concluye lo que a estas alturas del debate no es un secreto, esto es, que ese dinamismo resulta insuficiente para tornar competitivo al sistema chileno a nivel internacional. Hecho el diagnóstico, el autor propone una serie de medidas necesarias para dar forma a una nueva política de Educación Superior. Consiguientemente, el trabajo reseñado no es sólo descriptivo de una realidad, sino que propositivo en la búsqueda de soluciones concretas y rigurosamente formuladas.

Temas organizacionales, o bien de crítica educativa, se abordan por tres rectores, los señores D. Luis Riveros Cornejo, de la Universidad de Chile, D. Pedro Pablo Rosso, de la Pontificia Universidad Católica de Chile y D. Marcelo von Christmar Werth, del Instituto DUOC UC de la segunda de las instituciones nombradas.

El rector de la Casa de Bello estudia un tema de relevante, difícil y, por cierto, de múltiples aristas. En su artículo dedicado a la selectividad en la universidad y en la sociedad del conocimiento, se preocupa de un asunto lleno de complicaciones, desprendiendo que para las universidades complejas, es decir, aquellas que enfatizan la investigación y docencia de postgrado, la existencia de mecanismos de selección de estudiantes apropiados, garantiza una audiencia capaz de reproducir y aumentar la influencia del mensaje académico, convirtiéndose en un factor creador de mayores potencialidades universitarias.

Digno de un mayor comentario al que se pueda hacer en estas líneas, es la preocupación que el rector Riveros demuestra por cómo la Universidad responde a los cambios que la sociedad actual enfrenta, y que influye en ella, por cierto. Su formación y profundas convicciones lo llevan a afirmar que la Universidad debe ser capaz

“de encauzar esa transformación bajo los principios del humanismo y del respeto por las ideas, los valores republicanos y cívicos y el bien común inspirado en el espíritu de servicio público”.

El rector Rosso, quien trabajó junto a los académicos Andrés Guesalaga y Carlos P. Vio, ambos de la Pontificia Universidad Católica de Chile, se concentra en las realidades y los desafíos de la investigación en las universidades chilenas. Llego así a interesantes conclusiones, de las cuales destaco que las actividades de investigación realizadas en nuestro país, particularmente aquéllas en el ámbito de la ciencia y tecnología, están radicadas en el sistema universitario, con una alta concentración en las instituciones pertenecientes al Consejo de Rectores. Efectivamente, en ese sistema se ejecuta cerca del 90 % del total de proyectos asignados por Fondecyt, originándose una proporción similar de publicaciones internacionales. Pertinente es transcribir de esa monografía la observación siguiente: “La información analizada revela que en materia de investigación y formación de investigadores nuestro país exhibe las debilidades propias de un país relativamente pobre, entre ellas la de un sistema universitario joven y con poca tradición científica, que ha estado crónicamente desfinanciado. Iniciativas como el Programa MECESUP y, más recientemente, el Programa Bicentenario de Ciencia y Tecnología y el Fondo de Innovación para la Competitividad, podrían contribuir a cambiar favorablemente la situación descrita, si se implementan adecuadamente y se mantienen en el tiempo”.

A la formación técnica en la educación superior, mirada en ligamen con sus antecedentes y perspectivas, dedicó D. Marcelo von Chrismar su contribución a esta obra. En ella, destaca la relación directa que existe entre tal especie de formación por un lado, y la existencia de mayores oportunidades educacionales en áreas que el sistema educacional del país no ha desarrollado todavía en todo su potencial, por el otro. Reconoce el autor la labor pionera realizada por algunos institutos profesionales o centros de formación técnica de prestigio. Muchas de sus ideas recuerdan otras expresadas por Bello, lo que no hace sino demostrar la vigencia permanente del sabio humanista y la impronta de su obra en las autoridades educacionales de la actualidad en Chile. Después de analizar el crecimiento de la oferta de enseñanza universitaria, comparativamente mucho mayor que el del sector técnico, se inclina por la necesidad de una

reforma en las políticas educacionales, focalizada en el desarrollo rápido del ámbito pedagógico que él cultiva, el cual vislumbra con ventajas ostensibles: [”P]uesto que demandan menores recursos económicos, entregan resultados en plazos más inmediatos (programas de educación más cortos), permiten a sus egresados una mayor facilidad de inserción laboral debido a las competencias que les entrega y ayuda a una mejor retención de estudiantes dado que las carreras son más cortas y los estudios más cercanos a aplicaciones concretas”.

A los trabajos ya descritos siguen trece más, los cuales se preocupan de exponer el desarrollo y enseñanza de ciertas o determinadas disciplinas en las universidades chilenas.

Las humanidades, desde luego, aparecen tratadas por D. Joaquín Barceló Larraín, quien se detiene en la filología clásica y la filosofía, para aludir luego a los bachilleratos de humanidades que ofrecen algunas casas de estudios superiores. La enseñanza de la pedagogía la aborda D. Hugo Montes Brunet, de la Academia Chilena de la Lengua; la de la literatura, D<sup>a</sup> Adriana Valdés Budge, de la misma Academia; finalmente, la de la historia es revisada por D. Juan Eduardo Vargas Cariola, de la Academia correspondiente. Todos esos trabajos son concisos, diáfanos y de interés singular, con visiones críticas y proposiciones operacionales adecuadas para mejorar la educación.

La enseñanza de las religiones proporciona la oportunidad para que D. Antonio Bentué se refiera a la pertinencia de ellas dentro del plan formativo superior. Partiendo de un esquicio de lo que fue la enseñanza religiosa en las universidades del país, pasa a proponer los ámbitos temáticos y metodológicos con los cuales se deberían abordar.

La enseñanza de la economía comprende una investigación acotada, debida a D. Cristián Larroulet Vigneaux, de la Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales, y a D<sup>a</sup> María de la Luz Domper R., investigadora del Instituto Libertad y Desarrollo.

Las artes están representadas por dos trabajos que reflejan, antes que una investigación formal, la visión de sus autores sostenida en argumentaciones convincentes. Los enfoques del pintor D. Mario Toral, quien reflexiona acerca de la formación artística universitaria, y de D. Miguel Letelier Valdés, que se acerca a la enseñanza de la música, resultan particularmente sugerentes. Destaco, asimismo, que ambos formulan observaciones que pueden ser entendidas como puntos de partida para líneas de investigación futura.

En otro orden de temas, D. Francisco Orrego Vicuña penetra en una cuestión central de nuestra época. Efectivamente, en su ensayo acerca de las nuevas orientaciones del Derecho Internacional en la sociedad global, enfoca los desafíos de la educación superior en Chile para enfrentar las dificultades, y también las posibilidades, que la nueva realidad internacional revela. D. Bernardo Domínguez Covarrubias escribe acerca de la enseñanza de la ingeniería desde 1852, para culminar con una descripción de su situación actual y de sus perspectivas. D. Juan Carlos Skewes, examina la enseñanza de la antropología, apoyándose en una investigación abundante en datos y de la cual desprende conclusiones persuasivas. Realzo la contribución de D. Carlos Cruz-Coke Madrid quien, a propósito de la enseñanza de la medicina en Chile, realizó un trabajo de calidad, en el que la experiencia del científico explica la concisión de las ideas y la claridad con que las manifiesta.

D. Juan Pablo García-Huidobro, finalmente, aborda la enseñanza de las ciencias biológicas. Lo hace resumiendo la evolución de la docencia de la biología en Chile, desde sus comienzos en las escuelas de Medicina, hasta las actuales facultades de ciencias biológicas, introduciendo información valiosa a una temática singularizada por un planteamiento novedoso. En este queda de relieve el desarrollo apreciable de esa área científica en nuestro país.

## 5. LABOR QUE CONTINÚA

La cultura comprende muchas disciplinas, algunas de las cuales no aparecen en este volumen. Por ejemplo, debe ser reconocido que faltan en esta colectánea especialidades básicas, como la matemática, la física y la química, la astronomía, la geografía y la agronomía, el gran nicho de las ingenierías con estudios particulares a cada, tal vez, y otros más. También en el ámbito de las humanidades sentimos la ausencia de un trabajo sobre la filosofía específicamente, de otro en torno al derecho, a la filología y la lingüística en términos amplios. Lo mismo digo a propósito de la arquitectura, la ciencia política, el periodismo o comunicación social y la psicología. Análogamente, las artes adolecen de omisiones porque el teatro, la danza y la escultura, entre otras, deben incluirse en una obra de esta naturaleza.

za, intentando aproximaciones hacia el diseño, con especialidades, *v. gr.*, como las de índole industrial, gráfica, de vestuario e interiores.

Imperativo es dejar constancia, sin embargo, que hicimos un esfuerzo, reiterado en varias ocasiones, para obtener la colaboración de académicos u otras personalidades sobresalientes en las áreas recién mencionadas. Proseguiremos en ese empeño, convencidos que no hay disciplina de la formación e instrucción superior que pueda quedar omitida del objetivo que nos anima. Pedimos, desde ya, comprensión por tales insuficiencias y la ayuda requerida para solucionarlas.

La universidad debe servir a la sociedad dentro de la cual está inserta, respondiendo a las distintas exigencias que se le formulan. Ello implica renovar los objetivos pedagógicos, modernizar las metodologías ocupadas, e innovar en los alcances del contenido curricular, conforme las ciencias progresan y los avances en los distintos campos lo hacen necesario. Nunca puede olvidarse que la institución universitaria se halla, por esencia, sujeta al cambio constante, innovando en su actuar conforme a las circunstancias y a los tiempos. No obstante, la universidad debe mantener su compromiso con la búsqueda sistemática de la verdad, de la belleza y el progreso del conocimiento. Ello implica la obligación de penetrar en el saber reciente, transmitido a sus alumnos de manera adecuada, quiero decir, infundiendo en ellos valores y principios, o capacitándolos en el empleo diestro de las técnicas.

## EPILOGO

Agradezco su colaboración a todos los distinguidos colaboradores de este número. Destaco, una vez más, la disposición permanente de todos ellos para cooperar en la realización de un proyecto difícil, pero que ha dejado de manifiesto la voluntad generosa de los especialistas más distinguidos de la formación superior en Chile. Son las generaciones futuras las que mayores beneficios obtendrán de tan encomiable esfuerzo.

Ahora, al finalizar con éxito el trabajo emprendido casi un año atrás, creo que es justo compartir la satisfacción que proporciona una obra bien realizada. Proseguiremos progresando en la nueva época de los *Anales*, cubriendo temas del proceso fascinante que es el desarrollo del conocimiento humano para servir a la comunidad.

**ASPECTOS  
HISTÓRICOS Y GENERALES**



*NON ARMIS TANTUM SED LITTERIS.*  
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS  
Y FORJA DE UN NÚCLEO DIRIGENTE  
EN CHILE (SIGLOS XVII A XX)

BERNARDINO BRAVO LIRA  
*Academia Chilena de la Historia*  
*Universidad de Chile*

RESUMEN

Estas páginas intentan reseñar cómo y cuándo se incorporó Chile al cultivo del saber, que tiene su origen y su centro en Europa. La universidad como centro forjador de un núcleo dirigente fue la clave de esta inserción; su historia se confunde con la de la nación. Puede compendiarse con las palabras de Iamblico *non armis tantum sed iure* que Chile adoptó por lema de su escudo, bajo la forma *por la razón o la fuerza*. Jalones de esta historia son la Universidad de Santo Tomás en el siglo xvii, la sexta fundada fuera de Europa, dotada sólo de estudios eclesiásticos; su continuadora la Universidad de San Felipe, que unió a estudios eclesiásticos los profanos y alcanzó en el siglo que corre entre 1760 y 1860 proyección continental como foco de una cultura de abogados. En atención a ello, su continuadora, la Universidad de Chile ha sido comparada con la Universidad de Berlín en Europa. El siglo xx vio su transformación en universidad de doble fin —docente e investigadora—, y la aparición de siete nuevas universidades, fundadas entre 1888 y 1957. Reflejo de esta historia cuatro veces secular es la serie de los rectores universitarios, ininterrumpida desde 1622 hasta la fecha.

*Palabras claves:* historia universitaria chilena; historia; rectores universitarios chilenos; universidades chilenas; historia educacional chilena.

## ABSTRACT

These pages try to describe how and when Chile got involved to cultivate knowledge which has its origins and its core in Europe. The university as a forging center of creation of leading groups was the key of this insertion. Its history is mixed up with the one of the nation. It may be compiled in the words of Iamblico "*non armis tantum sed iure*" which Chile adopted as the motto of its coat of arms, in the slogan *by reason or by force*. Milestones of this history are the University of Santo Tomás in the xvii century, the sixth founded outside Europe, provided only with ecclesiastic studies; its follower the University of San Felipe, which joined ecclesiastic studies to profane and reached during that century, between 1760 and 1860 a continental projection as focus of a culture of lawyers. In regards to that, its follower, the University of Chile, has been compared to the University of Berlin in Europe. The xx century witness its transformation into university with double purposes –teaching and research–, and the appearance of seven new universities, founded between 1888 and 1957. Reflex of this history four times secular is the series of university chancellors, uninterrupted since 1622 up to nowadays.

*Key words:* Chilean universities; History; history of the Chilean education; history of Chilean universities (xvii and xx centuries); Chilean chancellors (xvii and xx centuries).

## 1. INTRODUCCIÓN

Si hay un tema olvidado es el del papel de los estudios universitarios en la formación de un núcleo dirigente en los países de Iberoamérica y en Filipinas. Se han estudiado las diversas formas de enseñanza, pero no el cultivo del saber. Las propias universidades se han considerado en cuanto foco de ese cultivo, pero no como centro forjador de la minoría rectora, capaz de sustentar una posición propia frente a los demás países.

Esta es una cuestión vital, que no puede darse por supuesta. La grandeza de los países y de las personas no se mide por su tamaño ni por su riqueza. Tampoco por el nivel medio de cultura que proporciona la enseñanza. Se mide por el uso que cada uno es capaz de hacer

de las propias posibilidades, vale decir, por el saber. Al respecto, nada puede reemplazar a un núcleo dirigente, formado en la universidad mediante el cultivo del saber. Ese es el único modo de tener lo que Andrés Bello llama independencia de pensamiento<sup>1</sup>.

Sin esta independencia, las otras –política, económica, militar y demás–, son ilusorias. Más aún, la dependencia mental, la peor de todas, se paga y en el mejor de los casos, en su justo precio. Si no, que lo digan tantos pueblos asiáticos y africanos a los cuales no les falta ni territorio, ni riquezas naturales, ni población y, sin embargo, no pueden sustraerse a la dependencia mental y económica de grandes potencias<sup>2</sup>.

Bello cifra la independencia de pensamiento en la capacidad de juzgar por sí mismo<sup>3</sup>. No cabe permanecer al margen de los temas y tendencias prevalecientes en el mundo intelectual. Por el contrario es vital para una persona y para un país, participar en alguna medida en su producción, única manera de apreciarlos y aprovechar lo que conviene al propio país. Sólo así es posible a éste asumir y sustentar una posición propia dentro del concierto mundial. Tal es el papel del núcleo dirigente, formado en la universidad mediante el cultivo del saber.

Esta inserción en el mundo del saber no se improvisa ni se importa desde fuera. Menos proviene de abajo, de la enseñanza, cuyo objeto –como se sabe– es la noble pero elemental tarea de transmitir conocimientos elaborados por otros. El saber viene de arriba; sólo puede adquirirse por un trabajo personal, al que, no sin razón los clásicos calificaron de *studium* por excelencia. Mediante él conquista cada uno para sí una cierta altura y prestigio intelectual, *auctoritas capitur*. Miles de ignorantes no hacen un sabio y a la inversa, un solo sabio puede ilustrar a pueblos y generaciones enteras.

En la América hispánica y Filipinas, al igual que en Europa, la independencia de pensamiento está ligada a las universidades, como centros del cultivo del saber, en cuyo seno se forja al menos en parte un núcleo dirigente. Al respecto, estos países constituyen claramente

<sup>1</sup> BELLO Andrés, "Modo de estudiar la historia", en: *El Araucano*, Santiago, 1848, ahora en sus *Obras completas*, Santiago, 1881-1893, Vol. VII, pp. 124 y ss.

<sup>2</sup> BRAVO Lira, Bernardino, "La Universidad española e hispanoamericana de la Ilustración al Liberalismo", en: *Historia*, N° 11, Santiago, 1972-1973.

<sup>3</sup> BELLO, Andrés, "Memoria del rector de la Universidad", 29 de octubre de 1848, en *Anales de la Universidad de Chile*, Santiago, 1848, pp. 143 y ss.

te un caso aparte, que no puede confundirse con el de las colonias ultramarinas de las potencias europeas. Estas tuvieron que esperar hasta el siglo XIX para contar con universidades propiamente tales y no conocieron hasta entonces otra cosa que la enseñanza impartida por maestros y escuelas.

Dentro de este marco, el caso de Chile no carece de relieve. Ante todo, por su rancia y probada tradición universitaria. El tema tiene muchas aristas. Por su naturaleza, la historia de la universidad es historia general. Como advierte Moraw, se abre en dos direcciones, una que con él podemos llamar *vertical*, cuyo objeto es la organización y vida interna de la universidad y otro, *horizontal* que mira hacia afuera, a su proyección exterior<sup>4</sup>.

Tal es la línea central de la presente exposición. Después de un somero estado de la cuestión, se despliega en tres secciones, dedicadas a otras tantas etapas del cultivo del saber: la universidad del Barroco, con dos facultades (1622-1738); la universidad de la Ilustración, con cinco facultades (1738-1927) y, en el umbral de la Posmodernidad, las universidades múltiples, con facultades también múltiples (desde 1927 en adelante).

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Sobre las universidades europeas la bibliografía es abundante y de calidad<sup>5</sup>. Si en culturas, épocas y latitudes muy disímiles es posible encontrar las más diversas formas de enseñanza escuelas y maes-

<sup>4</sup> MORAW, Peter, "Einheit und Vielfalt der Universität in Alten Europa", en: PATSCHOVSKY, Alexander y RABE, Horst *Die Universität in Alteuropa*, Constanza, 1994.

<sup>5</sup> Para esto y lo que sigue, IRSAY, Stephen, *Histoire des universités françaises étrangères des origines a nos jours*, París, 1933-35, 2 vols. GRUNDMANN, Herbert, *Vom Ursprung der Universitäten im Mittelalter*, Berlín 1957. BALDWIN, James W. y GOLDTHWAITE, Richard A. (ed.), *Universities in Politics. Case Studies from the late Middle Ages and Early Modern Period*, Baltimore, 1972, con trabajos de varios autores. ARNALDI, Girolamo (ed.), *Le origini dell'Università*, Bolonia, 1974, también con estudios de diversos autores. COBBAN, A. B., *The Medieval Universities: Their Development and Organization*, Londres, 1975. BELLOMO, Manlio, *Saggio sull'Università nell'età del diritto comun*, con ediciones en Catania, 1979; en Roma, 1999, y una traducción castellana, Madrid, 1999. PATSCHOVSKY, Alexander y RABE, Horst *Die Universität in Alteuropa*, Constanza, 1994, RUEGG, Walter, *A History of the University in Europa*, Cambridge 1991, 4 vols. y MORAW, *op. cit.* (n. 4).

tros, sólo en Europa desde el siglo XI en adelante se encuentra un cultivo del saber, al modo de las universidades: por maestros y estudiantes, agrupados con este fin en instituciones *ad hoc*, como son sus universidades o corporaciones, erigidas por el papa o por el rey. En atención a ello, el derecho de la época subraya el contraste institucional entre estos estudios. Las *Siete Partidas*, vigentes hasta el siglo XX en América hispana, distinguen en el siglo XIII entre los que califica de públicos o generales y los demás, a los cuales se llama particulares.

Instituidas sobre estos mismos presupuestos, las universidades de América hispana y Filipina constituyen un nuevo eslabón de esta cadena. Acerca de ellas son indispensables las obras de Steger *Die Universitäten in der gesellschaftlichen Entwicklung Lateinamerikas* y de Rodríguez Cruz, *Historia de las universidades hispanoamericanas*. El primero distingue varios tipos y destaca la significación que alcanzó la Universidad de Chile durante el siglo XIX como foco de una cultura de abogados. La segunda, ofrece un panorama general muy completo<sup>6</sup>. Para la época posterior, es útil la obra de Luis Alberto Sánchez<sup>7</sup>.

En cuanto a los estudios en Chile, en general la bibliografía se concentra en la primera universidad. Al respecto son todavía fundamentales las obras de José Toribio Medina, *La instrucción pública en Chile e Historia de la Real Universidad de San Felipe*<sup>8</sup>. De su lado, Alamiro de Ávila Martel destacó en su *Reseña histórica* la continuidad entre las tres etapas institucionales representadas por la Universidad de Santo Tomás, la de San Felipe y la de Chile<sup>9</sup>. Varios autores han vuelto sobre el tema<sup>10</sup>. Del Instituto Nacional y la Universidad de Chile se ocuparon

<sup>6</sup> STEGER, Hanns-Albert, *Die Universitäten in der gesellschaftlichen Entwicklung Lateinamerikas*, Bielefeld 1967-1968, trad. castellana: México, 1974, pp. 284 y ss. RODRÍGUEZ Cruz, AGUEDA, María, O.P., *Historia de las Universidades hispanoamericanas. Período hispánico*, Bogotá, 1973, 2 vols.; la misma, *La Universidad en la América Hispánica*, Madrid, 1992.

<sup>7</sup> SÁNCHEZ, Luis Alberto, *La Universidad latinoamericana*, Guatemala, 1949.

<sup>8</sup> Para esto y lo que sigue, MEDINA, José Toribio, *La instrucción pública en Chile, desde sus orígenes hasta la fundación de la Universidad de San Felipe*, Santiago, 1905, 2 vols.; MEDINA, José Toribio, *Historia de la Real Universidad de San Felipe de Santiago de Chile*, Santiago, 1928, 2 vols.

<sup>9</sup> ÁVILA Martel, Alamiro de, *Reseña histórica de la Universidad de Chile (1622-1979)*, Santiago, 1979.

<sup>10</sup> BRAVO Lira, Bernardino, *La Universidad en la historia de Chile (1622-1992)*, Santiago 1992; MELLAFE, Rolando; REBOLLEDO, Antonia; CÁRDENAS, Mario, *Historia de la Universidad de Chile*, Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, 1992.

Domingo Amunátegui Solar y Luis Galdames<sup>11</sup>. Acerca de las facultades y los estudios mismos, existen algunas investigaciones, como las de Mario Góngora, Javier González Echenique y Carlos Salinas Araneda<sup>12</sup>.

En cambio, todavía no disponemos de trabajos dedicados a las nuevas y novísimas universidades, salvo la pormenorizada obra de Ricardo Krebs sobre la Pontificia Universidad Católica de Chile<sup>13</sup>.

### 3. MODERNIDAD BARROCA. UNIVERSIDAD DE DOS FACULTADES (1622-1758)

Fuera de Europa la primera universidad fue la de Santo Domingo; erigida en 1539, es contemporánea de la fundación de Santiago, la más antigua ciudad de Chile, en 1541. Fue una universidad menor con dos facultades –Arte y Teología–<sup>14</sup>, pero ya en 1551 se consolidaron los estudios universitarios en el Nuevo Mundo con la institución en la capital de los virreinos de México y del Perú de las dos prime-

<sup>11</sup> AMUNÁTEGUI Solar, Domingo, *Los primeros años del Instituto Nacional (1813-1835)*, Santiago, 1889; GALDAMES, Luis, *Universidad de Chile 1843-1934*, Santiago, 1934.

<sup>12</sup> GÓNGORA, Mario, “Notas sobre la educación universitaria colonial en Chile”, en: *Anuario de Estudios Americanos*, N° 6, Sevilla, 1949; GONZÁLEZ Echenique, Javier, *Los estudios jurídicos y la abogacía en el reino de Chile*, Santiago (1954); SALINAS Araneda, Carlos, “Los estudios de derecho canónico en Chile 1758-1998. Textos utilizados en la enseñanza universitaria”, en: *Revista Chilena de Historia del Derecho*, N° 18, Santiago, 1997-1998. BRAVO Lira, Bernardino, “Estudios de derecho y cultura de abogados en Chile 1758-1998. Tras la huella del *ius commune*, la codificación y la descodificación en el Nuevo Mundo”, en: *Revista de Estudios Histórico-jurídicos*, xx, Valparaíso, 1998.

<sup>13</sup> KREBS Ricardo (*et al.*), *Historia de la Universidad Católica de Chile 1888-1988*, 2 vols., Santiago 1994. Para las otras, en general, BRAVO Lira (n. 10). Para la de Concepción fundada en 1919 MOLINA Garmendia, Enrique, “los diez primeros años” y A los veinticinco años”, ambos en el mismo, *Discursos universitarios*, Santiago 1945. VIVALDI Cichero, Augusto, “De la universidad, la ciudad y los rectores”, en *Atenea* 459-460, Concepción 1989 Para la Católica de Valparaíso, cuya apertura se verificó en 1928, GARCÍA Guzmán, Rodolfo, *Crónica de medio siglo*, Valparaíso 1979. Para la Universidad Técnica Federico Santa María, de Valparaíso, CAMPOS Harriet, Fernando, *Desarrollo educacional de Chile 1810-1860*, Santiago, 1960. Para la Universidad Técnica del Estado, hoy Universidad de Santiago, MUÑOZ Correa, Juan Guillermo y otros, *La Universidad de Santiago de Chile*, Santiago, 1987.

<sup>14</sup> Para esto y lo que sigue, RODRÍGUEZ Cruz, *op. cit.*, (n. 6).

ras universidades mayores, con cinco facultades, Artes, Teología, Derecho, Medicina y Matemáticas<sup>15</sup>.

La de San Marcos de Lima no tardó en convertirse en la metrópoli intelectual de Sudamérica, condición que mantuvo hasta principios del siglo XIX. Pero ya al comenzar la época del Barroco surgió a su alrededor una constelación de universidades menores, como las de San Fulgencio de Quito (1603), Javeriana de Bogotá (1621), Santo Tomás en Chile (1622), de Córdoba en Tucumán (1623) y de Charcas (1624) en la actual Bolivia<sup>16</sup>.

### 3.1 *Sexta universidad del continente*

La chilena fue una de las más afortunadas. A excepción de la de San Marcos, las demás desaparecieron en los siglos XVIII y XIX, de suerte que la de Chile pasó a ser, después de la de Lima, la más antigua fuera de Europa. Desde su apertura hasta nuestros días ha logrado renovarse y mantener, con rara continuidad, por espacio de casi cuatro siglos, los estudios, las lecciones y los grados. De ahí que Ávila Martel haya podido decir: “desde la solemne inauguración de la universidad el 19 de agosto de 1622 hasta hoy, sin interrupción, aunque con diversos regímenes orgánicos y cambios de nombre corre la historia de la Universidad de Chile”<sup>17</sup>.

Pero su fortuna no se limitó a esta dilatada existencia. Su proyección fue enorme para el país e Hispanoamérica. Desde su fundación hasta el presente imprimió su sello a los estudios en Chile. A partir de ella se perfilaron sus dos polos: uno que mira a educar a la mayoría de la población y otro, a dotar al país de una minoría dirigente propia. En otras palabras, desde entonces Chile no sólo contó con maestros y escuelas dedicados a transmitir según sus medios y posibilidades unos

<sup>15</sup> EGUIGUREN, Luis Antonio, *Historia de la Universidad*, Lima, 1951, 2 vols. CARREÑO, Ana María, *La Real y Pontificia Universidad de México*, México, 1961.

<sup>16</sup> RODRÍGUEZ CRUZ, *op. cit.*, (n. 6); GARRO, J. M. *Bosquejo histórico de la Universidad de Córdoba*, Buenos Aires, 1892; LUQUE Colombes, Carlos, *La Universidad Nacional de Córdoba. Breve guía histórica*, Córdoba, 1978; PEÑA, Roberto Ignacio, *Los sistemas jurídicos en la enseñanza del derecho en la Universidad de Córdoba (1614-1807)*, Córdoba, 1986; PAZ, L. *La Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de la capital de los Charcas: apuntes para su historia*, Sucre, 1914; ABECIA, Valentín, *Historia de Chuquisaca*, Sucre, 1939.

<sup>17</sup> ÁVILA Martel, *op. cit.*, (n. 9), p. 74.

conocimientos elaborados por otros, como lectura y escritura, música, aritmética y demás. Además, dispuso de instituciones públicas, ajustada a los moldes europeos, como esta universidad, donde formar letrados, de acuerdo a las constituciones de la universidad de Salamanca y al plan estudios de la universidad de París<sup>18</sup>.

### 3.2 *Patria y universidad*

Fueron los chilenos quienes tomaron la iniciativa para su establecimiento en el reino. Tempranamente eclesiásticos y vecinos principales, la *sanior pars*, comenzaron a solicitarla<sup>19</sup>. Pero estas instancias no bastaban. Conforme a las *Siete Partidas*, vigentes en la América india, y al *ius commune*, para fundar una universidad era precisa la doble intervención del rey y del Papa. Es decir, en su nacimiento se combinan lo patrio con lo universal. Después de todo, no se trata de una institución privada de estudio, sino pública, investida del privilegio de otorgar grados. Y los grados pueden tener validez no solo en el reino, sino fuera de él. En el caso de Chile fue el propio Felipe III (1598-1621), quien pidió y obtuvo del papa Paulo V (1605-1621) el privilegio de conferirlos. Sin embargo, no le resultó fácil. Tuvo que insistir en que “conviene al servicio de Dios y mío y bien de las almas de aquellos naturales... para que estudiando las dichas facultades se habiliten y hagan capaces y halla hombres doctos en ella para predicación del santo Evangelio y administraron de los sacramentos”<sup>20</sup>.

Las peticiones chilenas son muy expresivas. Común denominador de ellas es la necesidad de brindar a criollos y mestizos, la posibilidad de obtener grados universitarios en su patria y, con ello, de optar a los oficios públicos –reales, eclesiásticos y municipales– que exigían estar en posesión de dichos grados<sup>21</sup>. Semejante fundamentación tiene un sentido eminentemente práctico y es altamente significativa como reflejo de una conciencia patria nacional o protonacional, similar a la existente en Europa. No tiene nada de colonial. Antes bien responde a una visión de la patria, como un país, grande o peque-

<sup>18</sup> RODRÍGUEZ CRUZ, *op. cit.*, (n. 6); GÓNGORA, *op. cit.*, (n. 12), p. 172.

<sup>19</sup> MEDINA, *Instrucción...*, (n. 8).

<sup>20</sup> SALAZAR, José Abel, *Estudios eclesiásticos superiores en Nueva Granada*, Roma 1946, num. 770

<sup>21</sup> BRAVO Lira, *op. cit.*, (n. 10).

ño, pero con su constitución y sus instituciones propias. Por lo mismo sus naturales toleran mal verse excluidos de los oficios públicos, debido a que no cuentan con grados universitarios. La preferencia para su desempeño frente a los extranjeros, es algo de sobra conocido en la conciencia política europea de la época, donde incluso llega a institucionalizarse en el llamado *incolado*<sup>22</sup>, o reserva de los oficios para los naturales, muy fuerte en reinos como Bohemia, Portugal, Sicilia, Nápoles, Aragón, todos los cuales, al igual que los de Indias, se encuentran unidos a otros bajo un monarca común<sup>23</sup>.

### 3.3 *Universidades del Barroco*

La Universidad nació en una época difícil. Tras el alzamiento general de los indígenas en 1598, que costó la pérdida de la parte más rica y poblada del reino, Chile se hallaba en plena recuperación. Felipe III (1598-1621), acudió en su auxilio con una prontitud y eficacia que no dejan de llamar la atención. Movilizó en favor de este remoto y arruinado país los recursos de la monarquía, no sólo para salvarlo sino para consolidarlo en forma permanente. Estableció en 1601, temporalmente un ejército de dos mil plazas, que, luego se hizo permanente y dura hasta hoy, cinco años después, erigió en Santiago un supremo tribunal, la Real Audiencia. La universidad, inaugurada meses después de su muerte, fue en cierto modo la coronación de este empeño.

Erigida en 1622 en el convento dominico de Santiago, se llamó Universidad de Santo Tomás. Pertenece a las fundaciones del Barroco, como las antes nombradas en Iberoamérica y como las de Inns-

<sup>22</sup> PÉREZ Collados, Miguel Ángel, *Una aproximación histórica al concepto de nacionalidad*, Zaragoza, 1993.

<sup>23</sup> Estas monarquías múltiples, constituidas por una pluralidad de reinos y Estados y no por uno singular, han sido estudiadas sobre todo en Europa central, donde la austríaca subsistió hasta 1918. En general, KÖNIGSBERGER, Helmut, "Composite States, Representative Institutions and the american revolution", en: *Historical Research*, 62, 1989. El mismo, *Monarchies, States Generals and Parliaments*, Cambridge, 2001; BLOCKMANS, Wim y GENET, Jean-Philippe (ed.), *Visions sur développement des Etats européens*, con contribuciones de 17 especialistas, Roma, 1990; *Multiple Kingdoms and Federal States*, número especial de *Historical Research*, 62-148 1989; ELLIOT, John Huxtable, "A Europe of composite monarchies", en: *Past and Present*, 1992; BRAUNEDER, Wilhelm (ed.), *Staatliche Vereinigung: Fördende und hemmende Elemente in deutschen Gebiete*, con contribuciones de siete especialistas.

bruck y Salzburgo<sup>24</sup> de ese mismo año y la de Tyrnau (Nagyszombat)<sup>25</sup>, algo después, en 1635, en Europa central. Todas tienen en común, ser universidades pontificias, con estudios eclesiásticos solamente, Artes y Teología, es decir, menores, erigidas sobre la base de estudios conventuales o monásticos existentes<sup>26</sup>. Como tales no costaron nada al erario real o imperial. También su suerte es similar. Comprende tres etapas sucesivas: esta universidad conventual, con estudios eclesiásticos, pasa a ser universidad real, con estudios eclesiásticos y profanos<sup>27</sup> y, finalmente se transforma en universidad estatal docente e investigadora. La de Tyrnau, trasladada a Buda por María Teresa en 1777 tiene, además, dos cosas en común con la de Chile y la de Charcas, ser la de la capital y actualmente la más antigua de su país.

### 3.4 Instalación

La instalación de la primera universidad chilena se verificó el 19 de agosto de 1622. El acto se realizó en la iglesia de Santo Domingo, a una cuadra de la plaza mayor, con toda la solemnidad posible. Concurrieron “religiosos y otros caballeros, nobles ricos hombres de la república”<sup>28</sup>, quienes ocuparon las graderías, construidas al efecto a lo largo de la nave. Poco después de las cinco de la tarde, el gobernador del obispado, Juan de la Fuente prestó obediencia al breve papel y puso en posesión del privilegio de graduar al provincial fray Baltasar Verdugo. En señal de ello, entregó al primer rector,

<sup>24</sup> KAINDE-HÖNIG, Max y RITSCHHELL, Karl Heinz, *Die Salzburger Universität 1622-1964*, Salzburgo, 1965.

<sup>25</sup> Un panorama SZÖGI, Lászlò, *Régi magyar egyetemek Emlékezete 1367-1777*, Budapest, 1995, con apéndice documental y resumen en alemán.

<sup>26</sup> BRAVO Lira, *op. cit.*, (n. 10).

<sup>27</sup> En el mundo hispánico son universidades de cinco facultades, en los países danubianos de cuatro: Arte, Teología, Derecho y Medicina. Cfr. MEDINA, *Historia...* cit. (n. 8); RODRÍGUEZ Cruz, *op. cit.*, (n. 6); KAINDE-HÖNIG y RITSCHHELL, *op. cit.*, (n. 24); SZÖGI, Lászlò, *op. cit.*, (n. 25); él mismo, “Versuche jesuitischer Universitätsgründungen”, en Oktatási. Miniszterium, *Die ungrische Universitätsbildung und Europa*, Pécs, 2000; REBRO Karve, *Die Juristische Fakultät der Universität in Trnava (1667-1777)* in: *Universitas Commeniana*, pp. 11-22.

<sup>28</sup> *Libro de la Universidad de estudio general...* manuscrito mandado a hacer por el Provincial Baltasar Verdugo en junio de 1622, en Biblioteca de la Recoleta Dominica de Santiago.

fray Martín de Salvatierra, los libros y documentos pertinentes. Acto seguido, ordenó echar a vuelo las campanas de la catedral y de los conventos e iglesias de la ciudad para hacer de todos notorio el acontecimiento. Se nombraron los catedráticos y en seguida, pasó de la Fuente con gran acompañamiento al primer claustro vecino, donde “señaló por generales de los estudios las aulas de Teología y Artes que había en el convento”<sup>29</sup>. No está demás anotar que los protagonistas de este acto, desde el gobernador del obispado hasta el rector y los catedráticos, fueron todos chilenos.

### 3.5 *Estudios*

Conforme al breve pontificio, los estudios duraban cinco años y estaban sujetos a la aprobación de los mismos actos que se acostumbraban en las universidades generales<sup>30</sup>. Los grados eran: *baccalaureatus*, *licenciature*, *magisterii* y *doctoratus*<sup>31</sup>. Estos mismos cuatro grados y hasta la duración de los estudios son, en último término, los que conocemos actualmente. En cuanto a su contenido, Artes comprendían desde las disciplinas de la palabra –latín, gramática, retórica, poética– hasta la metafísica, pasando por la lógica, la filosofía de la naturaleza, es decir, una formación intelectual básica. Los grados de esta Facultad eran necesarios para ingresar en las otras, llamadas mayores: Teología, Derecho y Medicina. De ellas, la Universidad de Santo Tomás sólo tenía la primera<sup>32</sup>.

En todo caso, no está demás anotar que la formación humanista previa a los estudios universitarios propiamente dichos subsistió en Chile bajo diversas formas hasta el siglo xx. Sólo en la década de 1960, acatando directivas de la UNESCO, se abolió el bachillerato en humanidades como prerrequisito par ingresar en la universidad<sup>33</sup>.

La docencia consistía fundamentalmente en introducir al cultivo del saber, a través del conocimiento de los autores y textos originales y de los manuales al uso. Al efecto, se empleaban los mismos li-

<sup>29</sup> *Libro de la Universidad de estudio general...*, cit. (n. 28).

<sup>30</sup> Breve *Charissimi in Christo* de 11 de marzo de 1619, de Paulo V, *Vd.* (n. 4).

<sup>31</sup> *Ibid.*

<sup>32</sup> GÓNGORA, *op. cit.*, (n. 12).

<sup>33</sup> BRAVO Lira, (n. 10, 36), con bibliografía.

bros que en Europa y por cierto, en las mismas ediciones, las únicas disponibles. Esto permite formarse una idea del tipo y nivel de la enseñanza, que era muy similar en Europa y en Iberoamérica<sup>34</sup>.

La biblioteca de la Universidad de Santo Tomás llegó a contar con cinco mil volúmenes, que en su mayor parte se conservan y permiten una comparación con las librerías de otras universidades del barroco, como la de Córdoba en Tucumán y la de Tyrnau, de la que existen índices e inventarios<sup>35</sup>.

### 3.6 Grados y oficios

La Universidad de Santo Tomás confirió el primer grado en 1623 y el último en 1747. Es decir, llena toda la época del barroco, que es la de Cervantes (1547-1616) y Calderón de la Barca (1600-1681) en España, Alonso de Ovalle (1601-1651) en Chile y Juana Inés de la Cruz (1651-1695) en México<sup>36</sup>. Se concibe entonces el mundo bajo un prisma teocéntrico, como un teatro, a la vida como un espectáculo y al hombre como un personaje. De ahí que pasen a primer plano la moral y el derecho, vale decir, la actuación de cada uno ante Dios y entre los hombres<sup>37</sup>.

La mayoría de los catedráticos y de los estudiantes fueron chilenos. Naturalmente casi todos clérigos o religiosos, pues la Universidad sólo contó tan con estudios eclesiásticos. Entre ellos hay no po-

<sup>34</sup> GÓNGORA, *op. cit.*, (n. 12).

<sup>35</sup> LLAMOSA Esteban Federico, en *index librorum biblioteca collegii maximii cordubensis societatis Iesu*, e ASPELL, Marcela y PAGE, Carlos A. (ed.), *La biblioteca jesuítica de la Universidad de Córdoba*, Córdoba, 2000. El índice fue confeccionado en 1757 y registra más de 3.000 títulos. Cfr. RIPODAZ Ardanaz, Daisy, "Nota bibliográfica", en: *Archivum*, 21, Buenos Aires, 2002.

<sup>36</sup> El barroco es la primera gran manifestación de una cultura común a todo América indiana y Filipinas. Por todos BRAVO Lira, Bernardino, "El Barroco y la formación de las nacionalidades americanas", en: Instituto italo-latinoamericano, *Simposio sul barroco latinoamericano*, 2 vols., Roma 1982 y 1984; él mismo "América y la Modernidad: de la Modernidad barroca a la Ilustrada y la Postmodernidad", en: *Jahrbuch f. Geschichte von Staat, Wirtschafts und Gesellschaft Lateinamerikas*, 30, Colonia-Viena 1993; MORANDÉ, Pedro, "Formación del ethos barroco como núcleo de la identidad cultural iberoamericana", en: Galli, Carlos y Schaiz, Luis, *América Latina y la doctrina social de la Iglesia. Diálogo latinoamericano-alemán*, Buenos Aires 1992.

<sup>37</sup> Fray Ramón Morales, Antonio Valles, Juan de la Cruz, Ramón Astorga y Diego Briseño: MEDINA, *Historia...*, cit. (n. 8).

cas figuras de nota, prebendados o preladados de sus respectivas órdenes. Tal es el caso, además de los propios dominicos, de no menos de cinco provinciales de la Orden de la Merced, varios maestros de la misma Orden<sup>38</sup>, aparte de los canónigos Pedro de Cereaga (1606-1666) y Cristóbal Sánchez, ambos de Santiago y algunos curas rectores de su catedral. De los seglares, sin duda el más destacado fue Juan de la Cerda Contreras (c. 1635-1713) después licenciado en derecho en Lima y fiscal de la Real Audiencia de Chile.

### 3.7 Chile incorporado al mundo del saber

En una palabra, la universidad conventual fue un primer paso para incorporar a Chile al mundo de saber<sup>39</sup>. Más allá del móvil original de su fundación, de dar acceso de los naturales del reino a grados y oficios en su patria, situó a Chile en otro plano dentro del mundo moderno. En sus aulas formó un sector del núcleo dirigente, en especial del clero secular y regular. Con ella se institucionalizó el cultivo del saber. Así el país pudo contar con un núcleo capaz de pensar y decidir por sí mismo sobre lo que conviene o no a su patria y, por tanto, en cierto modo de tener en sus manos la suerte de ella. Fue un primer paso hacia la consolidación de su independencia mental.

Pero los chilenos no quedaron satisfechos. Querían una universidad mayor o general, con estudios profanos. De ahí que, lejos de contentarse con la fundación de otra menor en Santiago, la de San Miguel<sup>40</sup>, que aventajó a la de Santo Tomás, insistieron en sus peticiones. En 1713 el cabildo de Santiago se lamenta que los chilenos tengan que “mendigar de la Ciudad de los Reyes” (Lima) los grados correspondientes<sup>41</sup>.

Hasta ahora este sentimiento patriótico resulta incomprensible para estudiosos que, como Braudel, hacen sinónimos expansión eu-

<sup>38</sup> BRAVO Lira, *op. cit.*, (n. 10).

<sup>39</sup> MEDINA, *Instrucción...*, cit. (n. 8).

<sup>40</sup> Cabildo de Santiago, sesión, 3 diciembre 1713, en MEDINA, *Instrucción...*, cit. (n. 8), 1 p. 330 ss. y en *Colección de Historiadores de Chile*, vol. 11. Este lenguaje recuerda al de Federico II de Hohenstaufen, quien para justificar la fundación de la Universidad de Nápoles, recurre a la expresión *per aliena mendicare suffragia*. LHOTSKY, Alphons, *Die Universitäten im Spätmittelalter* (1965), ahora en sus *Aufsätze und Vorträge*, 5 vols. Munich 1970-1976, 5,43.

<sup>41</sup> BRAUDEL, Fernand, *Grammaire des civilisations*, Paris, 1987, p. 419.

ropea en ultramar y colonización al modo de inglés o francés<sup>42</sup>. Pero no hay nada más ajeno a los iberoamericanos, que semejante mentalidad dependiente. Ellos pensaban y actuaban como hijos de su patria y vasallos de su rey, en el seno de una monarquía múltiple, compuesta por reinos distintos, situados a uno a uno y otro lado del Atlántico. Para ellos, su patria era un reino más dentro de la monarquía, similar a los europeos<sup>43</sup>. Por eso, no es extraño que también en este caso, su iniciativa de los chilenos encontrara acogida en el monarca. Se abrió así, bajo el doble signo de la patria y de la monarquía ilustrada, un nuevo capítulo de la historia universitaria chilena.

#### 4. MODERNIDAD ILUSTRADA, UNIVERSIDAD DE CINCO FACULTADES (1758-1927)

En 1738 Felipe V autorizó a la fundación en Santiago de una universidad mayor con las mismas cinco facultades, de San Marcos o de México<sup>44</sup> y las mismas que ostenta hasta ahora en su sello, la Universidad de Chile. En cuanto a la de Santo Tomás y otras existentes, como la de San Miguel, el seminario y los estudios de las órdenes religiosas no fueron suprimidas, sino que quedaron incorporadas a la de San Felipe en calidad de colegios mayores<sup>45</sup>. A su claustro se incorporaron los doctores de ellas. La universidad conventual del barroco, dejó paso a la universidad de claustro de la Ilustración, que aña-

<sup>42</sup> Por todos, MEZA Villalobos, Néstor, *La conciencia política chilena durante la monarquía*, Santiago, 1958; BRAVO Lira, Bernardino, "Hispaniarum et Indiarum rex, monarquía múltiple y articulación estatal de Hispanoamérica y Filipinas", en XI Congreso del Instituto Internacional de Historia del Derecho Indiano, Buenos Aires, 1977, 4 vols.; CÉSPEDES DEL CASTILLO, Guillermo, "Los reinos de Indias en la monarquía española"; en él mismo, *Ensayo sobre los reinos castellanos en Indias*, Madrid 1999.

<sup>43</sup> *Real cédula de erección de la Real Universidad*, 18 de julio de 1738, texto en MEDINA, *Historia...* cit. (n. 8).

<sup>44</sup> LIRA Montt, Luis, *Los colegios reales de Santiago de Chile. Reseña histórica e índice de los colegiales*, Santiago 1977.

<sup>45</sup> HAMMAERSTEIN, Notker, *Aufklärung und katholisches Reich*, Berlin, 1977. Recensión KLINGENSTEIN, Grete, "Aufklärung in katholischen Universitäten", en: *Zeitschrift f. historische Forschung* 6, Berlin, 1979.

dió a los estudios eclesiásticos, Artes y Teología, los profanos de Derecho, Medicina y Matemáticas.

En honor del monarca la nueva universidad, nacida bajo el signo de la monarquía ilustrada<sup>46</sup> tomó el nombre de San Felipe. De su lado el rey, patrono de la Iglesia en Indias, la tomó bajo su patronazgo, del mismo modo, que lo hizo en Hungría, al otro extremo del mundo moderno, emperatriz María Teresa con la universidad de Tyrnau, trasladada a Buda<sup>47</sup>. A su vez, el presidente de Chile, vicepatrono de la Iglesia en el reino, lo fue de la universidad.

Las lecciones en la Universidad de San Felipe tardaron en iniciarse hasta 1758. Antes debió construirse el edificio donde tuviera su sede, que se levantó en la calle Agustinas, donde hoy se alza el Teatro Municipal. Su apertura coincide con el auge de la Modernidad ilustrada, antropocéntrica, que en mayor o menor grado desplaza a la teocéntrica del Barroco.

#### 4.1 *Instalación de la Real Universidad de San Felipe*

La ceremonia de instalación se verificó el 10 de junio de 1756. Según el acta pertinente, “todo el gremio y claustro de doctores, orlados con sus correspondientes capirotos y borlas (con los colores) correspondientes a las facultades que cada uno profesaba”<sup>48</sup>, acompañaron al rector Tomás de Azúa al palacio del Presidente en la plaza mayor. Desde allí se dirigieron hacia el edificio de la universidad en dos comitivas formadas por las religiones, colegios y nobleza de la ciudad, precedidas de clarines y tambores. Después iba el claustro con su rector, luego el cabildo de la ciudad, la audiencia y finalmente, el Presidente.

<sup>46</sup> *Carta de donación* de 17 de julio de 1769, en TÓTH, András y LADÁNYI, Andor (eds.), *Dokumentumok a magyarországi feleoktatás történetéből*, Budapest, 1981, 27, 28.

<sup>47</sup> Para esto y lo que sigue, *Acta de constitución de la Universidad de San Felipe de esta ciudad de Santiago de Chile*, 10 de junio de 1756, texto en MEDINA, *Historia...*, cit. (n. 8), Vol. 1, p. 53 ss.

<sup>48</sup> Entre los transandinos cabe destacar Juan Baltasar Maciel (1727-1788), Pedro Vicente Cañete (1742-1817) insigne jurista paraguayo; su coterráneo Antonio de Talavera (1761-1814); el mendocino José Tomás Godoy Cruz, los rioplatenses Bernardo Vélez, Felipe de Arana (18? -1869) y Luis José Dorrego (1787-1828); los santafesinos Vicente Aguirre; Bernardo Vera y Pintado (1780-1827).

Después de que éste, hubo tomado posesión del edificio en su calidad de vicepatrono, se dirigieron a la capilla donde el rector dijo una oración en elogio de aquel recibimiento y posesión. En seguida, el presidente distribuyó las cátedras por primera vez, según la regalía de S.M. y pronunció unas breves palabras. Terminado el acto, la concurrencia se puso de pie y con el mismo orden con que habían venido, retornó al palacio.

A tono con la Ilustración católica y nacional, el rector debía ser alternativamente un clérigo y un seglar. Las facultades de mayor peso fueron Teología y Derecho. Entre 1748 y 1852, se graduaron en una y otra 585 y 873 estudiantes. Muchos fueron extranjeros, que comenzaron a afluir desde el otro lado de los Andes, de Tucumán, Paraguay, Río de la Plata<sup>49</sup> y después de la independencia, desde diversas partes del continente, empujados por los trastornos de sus países<sup>50</sup>.

La época de la Ilustración se extiende al menos por un siglo, desde mediados del XVIII hasta promediar el XIX. En las aulas de la Universidad se formó no solo la plana mayor del Chile anterior y posterior de la independencia, sino de estudiantes venidos en gran número de toda la América hispánica. El eco de la Ilustración se prolonga así hasta nuestros días, en que la llamada Postmodernidad ha comenzado a dejarla atrás. A los ojos de los ilustrados la población estaba compuesta por dos sectores contrapuestos, en función de la difusión de las luces. Por un lado, la minoría identificada con las ideas reformadoras y por otro, la gran mayoría, inculta y retardataria, apegada a sus creencias y tradiciones de raíz barroca. Al respecto de perfilan

<sup>49</sup> MEDINA, *Historia...*, cit. (n. 8); ÁVILA Martel, *op. cit.*, (n. 9); BRAVO Lira, *op. cit.*, (n. 10).

<sup>50</sup> MERKLE, Sebastian, *Die katholische Beurteilung des Aufklärungszeitalters*, Berlín, 1909; el mismo, *Die kirchliche Aufklärung im katholischen Deutschland*, Berlín, 1910; MONCADA, Luis Cabral de, *Italia e Portogallo nel settecento*, Roma, 1949; ahora en él mismo, *Estudios de historia do direito*, 3, Coimbra, 1950; GÓNGORA del Campo, Mario, "Estudios sobre el galicanismo y la Ilustración católica en América española", en: *Revista Chilena de Historia y Geografía*, N° 125, Santiago, 1957; el mismo, "Aspectos de la Ilustración católica en el pensamiento y vida eclesiástica chilena (1770-1814)", en: *Historia*, N° 8, Santiago, 1969, ahora ambos en él mismo, *Estudios de historia de las ideas y de historia social*, Valparaíso, 1980; WANDRUSZKA, Adam "Il reformismo cattolico del settecento in Italia ed Austria", en: *Storica e politica*, 3-4, 1965; el mismo, "Die katholische Aufklärung Italiens und ihr Einfluss auf Österreich", en KOVACS, Elisabeth (ed.), *Katholische Aufklärung und Josefismus*, München, 1979.

en el seno de la Ilustración dos vertientes, una irreligiosa y cosmopolita, que tiene su foco en Francia y culmina en la revolución y otra católica y nacional, que prevalece en el mundo hispánico y en Europa central y lleva a las reformas<sup>51</sup>. Expresión de esta suerte de escisión espiritual, es la cultura de abogados, dominante desde esta época en los pueblos hispánicos.

Buen ejemplo de Ilustración reformadora es Chile desde el gobierno de Amat (1755-1761), quien como primer vicepatrono presidió la instalación de la Universidad de San Felipe en 1756, hasta el de Bulnes (1841-1851), quien, como patrono, presidió la de la Universidad de Chile, en 1843. La tónica de este siglo es el engrandecimiento nacional. Al paso que la Universidad se convirtió en foco de una cultura de abogados de alcance iberoamericano, Chile pasó a ser la primera potencia del Pacífico Sur<sup>52</sup>.

#### 4.2 *La universidad en vilo*

Pero, como hace notar Luis Alberto Sánchez, el siglo XIX fue catastrófico para las universidades hispánicas<sup>53</sup>. Desaparecieron incluso las más antiguas del continente, como las de Santo Domingo y de México. La de San Felipe estuvo a punto de correr la misma suerte entre 1813 y 1852.

El primer embate se realizó en 1813. Entonces fue incorporada a un Instituto Nacional, concebido a la manera francesa, como establecimiento único que reunía desde la enseñanza elemental hasta los estudios profesionales y científicos. En buenas cuentas esto significaba hacer tabla rasa de la diferencia entre cultivo del saber, propio de la universidad, y la mera transmisión de conocimientos. Otro paso en este sentido fue despojar en 1819 a la universidad de la docencia. No obstante no se suprimieron las cátedras, que pasaron al instituto, y se le respetó el privilegio de graduar. Más adelante, en 1839 se llegó a declararla extinguida, pero al mismo tiempo se le dio un nuevo nombre, Universidad de Chile, que mantiene hasta ahora, se mantu-

<sup>51</sup> Un panorama en BRAVO Lira, Bernardino, *El absolutismo ilustrado en Hispanoamérica Chile 1760-1830 de Carlos III a Portales y Montt*, Santiago, 1992.

<sup>52</sup> SÁNCHEZ, *op. cit.*, (n. 6), p. 25.

<sup>53</sup> BRAVO Lira, *op. cit.*, (n. 10); MELLAFE, REBOLLEDO y CÁRDENAS, *op. cit.*, (n. 10).

vo al rector, continuó otorgando grados y se dispuso el traspaso de su archivo y biblioteca<sup>54</sup>.

Tres años después, la ley orgánica de 1842 pareció darle el golpe de gracia. Bajo la influencia francesa la transformó en universidad academia- superintendencia, sin docencia, ni facultad de conferir otros grados que los de bachiller y licenciado; sin libre designación e inamovilidad del rector y demás personal, y, en fin, carente de presupuesto y patrimonio propios. Para colmo, perdió hasta su facultad de darse sus propios estatutos<sup>55</sup>. Sin duda un régimen orgánico como éste poco tiene que ver con una universidad. Otra con menos tradición habría desaparecido. Pero, sucedió lo contrario. A partir de este momento y hasta 1927 toda su historia se reduce a la recuperación, una o a una, de las funciones y privilegios que le fueron desconocidos por la ley de 1842, y a la de su liberación de la absorbente tarea de supervigilar la educación pública que ella le encargó. En una palabra, la institución fue más fuerte que el estatuto que se le impuso la ley.

Conforme a ella, la universidad era a un tiempo, Academia y Superintendencia. Es decir, tenía la tuición sobre la enseñanza. Todos sus miembros debían prestar juramento, de procurar “en especial promover la instrucción religiosa del pueblo”<sup>56</sup>. En ejercicio de esta función, aprobó e hizo confeccionar diversos textos de religión y de materias profanas para las escuelas. Sólo en 1879 se descargó a la Universidad de la superintendencia.

A su recuperación contribuyó en forma decisivas el científico polaco Ignacio Domeyko (1802-1889), después rector de la Universidad. Ese mismo año 1842 presentó una memoria al gobierno, en la que hizo ver que ni las 47 universidades alemanas y ni las otras más destacadas de Europa, seguían el modelo francés de academia<sup>57</sup>. Hubo

<sup>54</sup> BRAVO Lira, *op. cit.*, (n. 10).

<sup>55</sup> Fórmula de juramento de los miembros de la Universidad, en BRAVO Lira, (n. 9).

<sup>56</sup> DOMEYKO, Ignacio, “Memoria sobre el modo más conveniente de reformar la instrucción pública en Chile”, en: *Semanario de Santiago*, 19 diciembre 1842 y 5 de enero de 1843, ahora ambos en *Revista Chilena de Historia y Geografía*, N° 101, Santiago, 1942. “todas, sin ninguna excepción, se ocupan en la enseñanza más elevada, constan de los mismos catedráticos y se dividen en cuatro o cinco facultades, que son la de ciencias, de derecho, de medicina, de teología y de literatura y bellas artes”.

<sup>57</sup> Para esto y lo que sigue, “Instalación de la Universidad de Chile” en: *Anales de la Universidad de Chile*, 1843-1844, p. 139 ss. El primero que reparó en este paralelismo fue GALDAMES, *op. cit.*, (n. 11).

resistencias, más que nada de parte del rector del Instituto Nacional, pero, al cabo de una década, las aguas volvieron a su cauce. Los cursos universitarios, fueron separados de la enseñanza, se pusieron de nuevo bajo la tuición de la Universidad y se encargó a Domeyko de su dirección.

#### 4.3 *Instalación de la Universidad de Chile*

Semejante capacidad de recuperación es propia de una universidad con raíces centenarias. Nada lo refleja mejor la ceremonia de instalación y el discurso de Bello en 1843. Se tomó por modelo el acto de instalación de la Real Universidad en 1756. No se perdonó medio para reproducirlo<sup>58</sup>. Desde luego, el acto se realizó en la misma gran sala de dicha universidad, aunque para eso hubiera que desalojar a los diputados, que la ocupaban para sus sesiones. Se procedió como entonces: el Rector y los miembros de la universidad recogieron al Presidente en el Palacio de Gobierno, situado en la Plaza de Armas, donde se formó un cortejo, compuesto por magistrados judiciales, eclesiásticos, cabildo, dignidades y personalidades, quienes se dirigieron en carroza al edificio de la universidad, en calle Agustinas. El Presidente Bulnes, en calidad de patrono de la universidad, ocupó un sitio de honor, como en 1756 lo había hecho su antecesor Amat, en calidad de presidente y vicepatrono. Al igual que en 1622 y 1747, se procedió a nombrar los catedráticos<sup>59</sup>. Luego habló el rector Bello.

En su discurso subrayó el doble sello, católico y nacional de la Universidad de Chile:

“[T]odas las verdades se tocan y yo extendiendo esta aserción al dogma religioso, a la verdad teológica. Calumnian, no se si diga a la religión o a las letras, quienes se imaginan que pueda haber una secreta antipatía entre aquellas y estas. Yo creo, por el contrario, que no puede menos que existir una estrecha alianza, entre la revelación positiva y esa otra revelación universal, que habla a los hombres en el libro de la naturaleza”.

<sup>58</sup> BRAVO Lira, *op. cit.*, (n. 10)

<sup>59</sup> BELLO, Andrés, “Discurso de instalación de la Universidad de Chile”, 17 de septiembre de 1842 en: *Anales de la Universidad de Chile 1843-1844*, p. 140 ss.

Y recalcó: “Si entendimientos extraviados han abusado de sus conocimientos para impugnar el dogma ¿qué prueba esto, sino la condición de las cosas humanas? Si la razón humana es débil, si tropieza y cae, tanto más necesario es suministrarle alimentos sustanciosos y apoyos sólidos”<sup>60</sup>.

No menos rotundo fue para afirmar el carácter nacional de la Universidad. “Su programa —dijo—, es enteramente chileno: si toma prestada de Europa las deducciones de la ciencia es para aplicarlas a Chile. Todas las sendas por los que se propone dirigir las investigaciones de sus miembros convergen a un centro: la Patria”<sup>61</sup>.

#### 4.4 *Universidad nacional*

A partir de 1844 comenzó a conferir grados<sup>62</sup>. A pesar de que desde 1847, la universidad recuperó la docencia, dos Facultades, Filosofía y Teología, no volvieron a asumirla, al parecer porque los estudios eclesiásticos se radicaron, no sin brillo, en el seminario diocesano. De todos modos, la Universidad de cinco facultades pasó a tener un papel decisivo en la formación del núcleo dirigente. Lo abarcó casi por entero, tanto en el plano civil como en el eclesiástico. Al margen quedaron tan solo terratenientes, militares y empresarios.

Pasó a tener así un lugar central en la vida nacional. Contó a con el apoyo del Estado y de la minoría ilustrada. Ambos tenían la misma meta, difundir las luces en todos los estratos de la población, es decir, una suerte de modernización tradicional, promovida desde arriba<sup>63</sup>. La clave de ella no podría ser otra que la Universidad, porque, como hizo ver Bello en la ceremonia de instalación, la enseñanza depende del cultivo del saber. No hay alternativa: “en ninguna parte ha podido generalizarse la instrucción elemental que reclaman las clases laborio-

<sup>60</sup> BELLO, “Discurso...”, cit. (n. 59).

<sup>61</sup> Entre los primeros en obtenerlos, encontramos a los argentinos Vicente Fidel López, en Filosofía y Juan Bautista Alberdi en Derecho y al peruano Antonio María Mendiburu en Medicina.

<sup>62</sup> Se entiende por modernización tradicional, la oligárquica, esto es, promovida desde arriba por las minorías ilustradas, atentas a no comprometer su propia posición con las reformas, *Vd.*: UNGER, Roberto Mangabeira, *Law in Modern Society. Toward a criticism of Social Theory*, Nueva York, 1975. Para Hispanoamérica: TRAZEGNIES, Fernando de, *La idea de derecho en el Perú republicano del siglo XIX*, Lima, 1992.

<sup>63</sup> BELLO, *op. cit.*, (n. 59).

sas, la gran mayoría del género humano, si no han florecido de antemano las letras y las ciencias”<sup>64</sup>. Es decir, el saber no emerge desde abajo, desde el pueblo, sino por el contrario, sólo llega a él, si desciende de las alturas, donde se cultivan las letras y ciencias. Porque Chile supo entenderlo fue el primero entre los países de habla castellana y portuguesa que acertó a hacer realidad el ideal ilustrado de educación popular. La universidad formó los cuadros dirigentes, eclesiásticos y estatales, desde párrocos y maestros hasta prelados y catedráticos, que difundieron la Ilustración en todas las capas de población y hasta los más remotos rincones del territorio.

#### 4.5 Cultura de abogados

El centro del cultivo del saber en la Universidad de Chile fue el derecho lo que hizo de ella el foco de una cultura de abogados y modelo de universidad en el continente. Al igual que en Europa los estudios jurídicos descansaban sobre ambos derechos: *Leyes y cánones*, esto es derecho romano y canónico, bases del *ius commune*<sup>65</sup>. Una investigación reciente muestra que, al menos en derecho canónico, se emplearon los mismos textos y la misma bibliografía, casi toda en latín, usual en las universidades europeas de la época<sup>66</sup>. Pero la universidad no se contentó con bibliografía extranjera. Además se publicaron obras de resonancia continental como los *Principios de derecho internacional* de Bello<sup>67</sup> y las *Instituciones de Derecho canónico americano* de Justo Donoso<sup>68</sup>.

<sup>64</sup> BAEZA Marambio, Mario, *Esquema y notas para una historia de Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile*, Santiago, 1944; GONZÁLEZ Echenique, Javier, *Los estudios jurídicos y la abogacía en el reino de Chile*, Santiago (1954); SALINAS Araneda, *op. cit.*, (n. 12), BRAVO Lira, *op. cit.*, (n. 12).

<sup>65</sup> SALINAS Araneda, *op. cit.*, (n. 12).

<sup>66</sup> BELLO, Andrés, *Principios de derecho de gentes*, Santiago, 1832, nuevas ediciones bajo el título *Principios de Derecho Internacional*, Valparaíso, 1844; Madrid, 1883, Buenos Aires, 1976.

<sup>67</sup> DONOSO, Justo, *Instituciones de derecho canónico americano*, Valparaíso, 1848-1849, nuevas ediciones, París, 1854; Santiago, 1861-1862; Friburgo (Brisgovia), 1909.

<sup>68</sup> STEGER, *op. cit.*, (n. 6); él mismo, “Hochschulplanung in Lateinamerika” en: *Zeitschrift fuer Lateinamerika-Wien*, Viena, 1971; él mismo: “Die Bedeutung des römischen Rechtes fuer die Lateinamerikanische Universität im 19. und 20. Jahrhundert”, en: CATALANO, Pierangelo (ed.), *Diritto romano e Università nell'America Latina*, Università de Sassari, Sassari, 1973.

No sin razón ha comparado Steger la “significación de la Universidad de Chile en Iberoamérica, con la que tuvo en los países de habla alemana la Universidad de Berlín, fundada por Guillermo von Humboldt en 1810”<sup>69</sup>. Ambas tienen en común que no se limitan a responder a las necesidades del país al que pertenecen, sino que de algún modo abarcan todo el conjunto de pueblos de habla alemana o castellana y portuguesa. Esto fue posible porque cada una tiene tras de sí una tradición propia, varias veces secular. Ninguna de las dos es fruto de la imitación extranjera.

El predominio del abogado o *bacharel*, como se lo llama en Brasil, se prolongó en términos generales, hasta mediados del XX, esto es por dos centurias. Estuvo muy ligado a la modernización, la burocracia y la codificación. Frente a la pluralidad de Estados que sucedieron a la monarquía española y portuguesa, el letrado formado en el derecho romano, se convirtió en portador e interprete de un derecho anterior y superior al de cada uno de ellos y a sus pretensiones de diferenciación respecto de los demás<sup>70</sup>. Pasó a ser el ciudadano por excelencia, capaz de manejar toda clase de asuntos, públicos y privados, profanos y eclesiásticos. Más aún, cumplió una suerte de función legitimadora del predominio oligárquico, al fundamentar el papel dirigente del núcleo urbano frente al grueso de la población, en su mayor parte rural e iletrada, cuya mentalidad barroca chocaba con la ilustrada. Sería arbitrario nombrar aquí algunas figuras prominentes. Baste señalar a título ilustrativo, los presidentes-letrados y los obispos-letrados de la época, para no decir nada de los ministros, intendentes, parlamentarios, escritores y por supuesto, jueces. La

<sup>69</sup> STEGER notas 6 y 68. VENANCIO Filho, Alberto, *Das Arcadas ao bacharelismo. 150 anos de ensino jurídico no Brasil*, São Paulo, 1982, 2; WANDER BASTOS, Aurelio (ed), *Os cursos jurídicos e las élites políticas brasileiras*, Brasilia, 1978. Ver también REALE, Miguel, “Faculdades de Direito na história do Brasil”, en: *Revista da Faculdade de Direito*, 51, São Paulo, 1961; BRAVO Lira, Bernardino, “Los abogados y el Estado en Chile. Del Estado modernizador al subsidiario 1758-1998”, en: *Revista de Derecho y Jurisprudencia*, N° 94, Santiago, 1997; BRAVO Lira, Bernardino, “Cultura de abogados en Hispanoamérica, antes y después de la Codificación (1750-1950)”, en: *Roma e América. Diritto Romano Comune*, XII, Módena, 2001.

<sup>70</sup> BRAVO Lira, Bernardino, “Universidad y modernidad en Hispanoamérica. Autoafirmación de Chile y del Nuevo Mundo frente al Viejo, del Barroco a la Post-modernidad”, en: *Boletín de la Academia Chilena de la Historia*, N° 108-109, Santiago, 1999.

serie de los presidentes se extiende desde Manuel Montt hasta Gabriel González Videla, es decir el período cubierto entre los años 1851 y 1952, y la de los obispos, desde Martínez de Aldunate hasta Campillo, o sea, desde 1811 a 1939<sup>71</sup>.

#### 4.6 *Quiebra del núcleo dirigente*

A medida que avanzaba el siglo XIX, el escenario mundial cambió drásticamente. La industrialización de Europa y Estados Unidos, dejó atrás la contraposición ilustrada entre pueblos civilizados y no civilizados, que situaba a Iberoamérica junto a Europa entre los primeros. Ahora se la relegó a un lugar subalterno, junto a los demás países preindustriales<sup>72</sup>. Bajo estas premisas, la universidad, se volcó hacia la formación profesional con la mira de acortar la brecha respecto a las naciones más adelantadas. Crecieron facultades como Ingeniería, Medicina y Filosofía, esta última en el plano pedagógico. Se contrataron profesores europeos, especialmente de Alemania y se enviaron estudiantes becados a ese país. El giro práctico que asumió la universidad en la segunda mitad del siglo se refleja en la distribución de los graduados. En 1920 fueron 94 licenciados en derecho, 72 médicos, 48 dentistas y 16 ingenieros.

El enfoque utilitarista de los estudios no tardó en conducir a un quiebre del núcleo dirigente. Se prestaba para disociar la ciencia de la creencia, el más acá natural, conocido mediante la razón, del más allá sobrenatural, conocido mediante la razón iluminada por la fe. Se impugnaron las humanidades, la filosofía, la teología<sup>73</sup>. La unidad del núcleo dirigente dejó paso a los enfrentamientos. La trilogía Dios-patria-ley perdió su fuerza aglutinante y la llamada modernización tradicional, esto es, dirigida desde arriba por la minoría ilustrada, no sólo

<sup>71</sup> Sobre la modernización en Iberoamérica, GÓNGORA, Mario, "Materialismo neocapitalista, nuevo ídolo del foro", en *Dilemas*, N° 2, Santiago, 1966, ahora en él mismo *Civilización de masas y esperanza*, Santiago, 1987; MORANDÉ, Pedro, *Cultura y modernización en América Latina*, Santiago, 1984. Sobre el desarrollismo él mismo, *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*, Santiago, 1981 acerca de las planificaciones globales.

<sup>72</sup> SOLAR Correa, Eduardo, *La muerte del humanismo en Chile*, Santiago, 1933.

<sup>73</sup> BRAVO Lira, Bernardino, *Historia de las instituciones políticas de Chile e Hispanoamérica*, 2ª ed., Santiago 1993.

No sin razón ha comparado Steger la “significación de la Universidad de Chile en Iberoamérica, con la que tuvo en los países de habla alemana la Universidad de Berlín, fundada por Guillermo von Humboldt en 1810”<sup>69</sup>. Ambas tienen en común que no se limitan a responder a las necesidades del país al que pertenecen, sino que de algún modo abarcan todo el conjunto de pueblos de habla alemana o castellana y portuguesa. Esto fue posible porque cada una tiene tras de sí una tradición propia, varias veces secular. Ninguna de las dos es fruto de la imitación extranjera.

El predominio del abogado o *bacharel*, como se lo llama en Brasil, se prolongó en términos generales, hasta mediados del xx, esto es por dos centurias. Estuvo muy ligado a la modernización, la burocracia y la codificación. Frente a la pluralidad de Estados que sucedieron a la monarquía española y portuguesa, el letrado formado en el derecho romano, se convirtió en portador e interprete de un derecho anterior y superior al de cada uno de ellos y a sus pretensiones de diferenciación respecto de los demás<sup>70</sup>. Pasó a ser el ciudadano por excelencia, capaz de manejar toda clase de asuntos, públicos y privados, profanos y eclesiásticos. Más aún, cumplió una suerte de función legitimadora del predominio oligárquico, al fundamentar el papel dirigente del núcleo urbano frente al grueso de la población, en su mayor parte rural e iletrada, cuya mentalidad barroca chocaba con la ilustrada. Sería arbitrario nombrar aquí algunas figuras prominentes. Baste señalar a título ilustrativo, los presidentes-letrados y los obispos-letrados de la época, para no decir nada de los ministros, intendentes, parlamentarios, escritores y por supuesto, jueces. La

<sup>69</sup> STEGER notas 6 y 68. VENANCIO Filho, Alberto, *Das Arcadas ao bacharelismo. 150 anos de ensino jurídico no Brasil*, São Paulo, 1982, 2; WANDER BASTOS, Aurelio (ed), *Os cursos jurídicos e las elites políticas brasileiras*, Brasilia, 1978. Ver también REALE, Miguel, “Faculdades de Direito na história do Brasil”, en: *Revista da Faculdade de Direito*, 51, São Paulo, 1961; BRAVO Lira, Bernardino, “Los abogados y el Estado en Chile. Del Estado modernizador al subsidiario 1758-1998”, en: *Revista de Derecho y Jurisprudencia*, N° 94, Santiago, 1997; BRAVO Lira, Bernardino, “Cultura de abogados en Hispanoamérica, antes y después de la Codificación (1750-1950)”, en: *Roma e América. Diritto Romano Comune*, XII, Módena, 2001.

<sup>70</sup> BRAVO Lira, Bernardino, “Universidad y modernidad en Hispanoamérica. Autoafirmación de Chile y del Nuevo Mundo frente al Viejo, del Barroco a la Post-modernidad”, en: *Boletín de la Academia Chilena de la Historia*, N° 108-109, Santiago, 1999.

serie de los presidentes se extiende desde Manuel Montt hasta Gabriel González Videla, es decir el periodo cubierto entre los años 1851 y 1952, y la de los obispos, desde Martínez de Aldunate hasta Campillo, o sea, desde 1811 a 1939<sup>71</sup>.

#### 4.6 *Quiebra del núcleo dirigente*

A medida que avanzaba el siglo XIX, el escenario mundial cambió drásticamente. La industrialización de Europa y Estados Unidos, dejó atrás la contraposición ilustrada entre pueblos civilizados y no civilizados, que situaba a Iberoamérica junto a Europa entre los primeros. Ahora se la relegó a un lugar subalterno, junto a los demás países preindustriales<sup>72</sup>. Bajo estas premisas, la universidad, se volcó hacia la formación profesional con la mira de acortar la brecha respecto a las naciones más adelantadas. Crecieron facultades como Ingeniería, Medicina y Filosofía, esta última en el plano pedagógico. Se contrataron profesores europeos, especialmente de Alemania y se enviaron estudiantes becados a ese país. El giro práctico que asumió la universidad en la segunda mitad del siglo se refleja en la distribución de los graduados. En 1920 fueron 94 licenciados en derecho, 72 médicos, 48 dentistas y 16 ingenieros.

El enfoque utilitarista de los estudios no tardó en conducir a un quiebre del núcleo dirigente. Se prestaba para disociar la ciencia de la creencia, el más acá natural, conocido mediante la razón, del más allá sobrenatural, conocido mediante la razón iluminada por la fe. Se impugnaron las humanidades, la filosofía, la teología<sup>73</sup>. La unidad del núcleo dirigente dejó paso a los enfrentamientos. La trilogía Dios-patria-ley perdió su fuerza aglutinante y la llamada modernización tradicional, esto es, dirigida desde arriba por la minoría ilustrada, no sólo

<sup>71</sup> Sobre la modernización en Iberoamérica, GÓNGORA, Mario, "Materialismo neocapitalista, nuevo ídolo del foro", en *Dilemas*, N° 2, Santiago, 1966, ahora en él mismo *Civilización de masas y esperanza*, Santiago, 1987; MORANDÉ, Pedro, *Cultura y modernización en América Latina*, Santiago, 1984. Sobre el desarrollismo él mismo, *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*, Santiago, 1981 acerca de las planificaciones globales.

<sup>72</sup> SOLAR Correa, Eduardo, *La muerte del humanismo en Chile*, Santiago, 1933.

<sup>73</sup> BRAVO Lira, Bernardino, *Historia de las instituciones políticas de Chile e Hispanoamérica*, 2ª ed., Santiago 1993.

dejó de ser unánime sino que se convirtió en fuente de conflictos. El partidismo hizo desaparecer la unidad en torno a los fines supremos y permanentes del Estado. Se disputó ardorosamente entre confesionalidad y aconfesionalidad del Estado, preeminencia presidencial o de los partidos y regulación legal o contractual de las relaciones económico-sociales. Expresión de este clima son las llamadas luchas teológicas, por la secularización de las instituciones<sup>74</sup>. La Universidad de Chile se halló, en cierto modo, en el centro de la pugna doctrinaria.

Se perfilaron dos corrientes conservadoras opuestas. Una de raigambre más tradicional, militar y clerical, reafirmó el ideal católico y nacional de la Universidad. Su principal representante fue Joaquín Larraín Gandarillas (1822-1897), el más señero discípulo de Bello, decano de Teología, y fundador de la Universidad Católica de Chile en 1888<sup>75</sup>. Para hacerlo se remitió a las mismas razones de Bello en la instalación de la Universidad de Chile, la cual se había alejado del ideal católico y nacional<sup>76</sup>, consagrado por la constitución en el juramento presidencial<sup>77</sup>. La otra corriente, de raigambre más doctrinaria, profesional y burocrática, se identificaba con el de *orden y progreso* positivista y tuvo un representante connotado en Valentín Letelier (1852-1919), secretario de la Legación de Chile en Alemania, catedrático de derecho administrativo y rector de la Universidad de Chile<sup>78</sup>. Al terminar el período, el tema volvió a ser abordado por Enrique Molina. (1871-1964), fundador y rector de la Universidad de Concepción, quien, se creyó en la necesidad de precisar que ella “no nació como órgano del Estado ni a la sombra de la Iglesia”<sup>79</sup>. La época de la Ilustración tocaba a su fin.

<sup>74</sup> VERGARA Antúnez, Rodolfo, *Vida y obra de don Joaquín Larraín Gandarillas*, Santiago, 1914.

<sup>75</sup> LARRAÍN Gandarillas, Joaquín, “Discurso inaugural de la Universidad Católica”, 8 de septiembre de 1888, en: *Anuario de la Universidad Católica de Chile*, N° 1, 1888-1987, Santiago, 1902, p. 32 ss.

<sup>76</sup> *Constitución Política de la República de Chile...*, Santiago, 1833, art. 81.

<sup>77</sup> GALDAMES, Luis, *Don Valentín Letelier y su obra 1852-1919*, Santiago, 1937.

<sup>78</sup> MOLINA Garmendia, Enrique, “A los veinticinco años”, en él mismo, *Discursos universitarios*, Santiago, 1945.

<sup>79</sup> JOHNSON, Paul, *Modern Times*, Nueva York, 1983, traducción castellana, Buenos Aires, 1988; TERNON, Yves, *L'Etat criminel, les génocides du xx<sup>e</sup> siècle*, Paris 1994, traducción castellana, Barcelona 1995; LYOTARD, Jean François, *La condition postmoderne*, Paris, 1979, traducción castellana, Madrid, 1984.

## 5. POSTMODERNIDAD.

### UNIVERSIDADES MÚLTIPLES Y FACULTADES MÚLTIPLES (1927 ADELANTE)

La Primera Guerra Mundial, supuso un verdadero cataclismo. Terminó la época, de las ilusiones y abrió otra de desilusiones, catástrofes y a la postre, de *metarrelatos*, desdeñoso calificativo con que se descartan la creencia en el progreso indefinido y en general, los ideales de la Ilustración<sup>80</sup>. En medio de estos desmoronamientos materiales e intelectuales, se abrió paso una Postmodernidad de contornos indefinidos<sup>81</sup>. Se esbozó a un nuevo horizonte, abierto como un abanico en múltiples direcciones: desde una visión cosmocéntrica, para

<sup>80</sup> El término postmodernidad es difícil de definir. Tampoco en los albores de la Modernidad en el siglo xv podía anticiparse su contenido. Esto explica, en buena parte, la proliferación de obras sobre el tema. Cada cual habla de fin de la Modernidad, según le va en él. De esta suerte, se perfilan tres directrices principales. En Europa y los Estados Unidos, epicentro del hundimiento, reina la decepción. Con el racionalismo se viene abajo toda su visión antropocéntrica del mundo. Unos buscan salvarla de algún modo y otros no ven más salida que un cosmocentrismo. Para Hispanoamérica, en cambio, este ocaso del racionalismo es reconfortante. Muchos no atinan sino a seguir, como siempre, las aguas de Europa, pero otros, desde Sampay en 1942 hasta Steger en 1992, caen en la cuenta de que al desmoronarse la Modernidad ilustrada, el retraso de Hispanoamérica en asimilarla se ha convertido en ventaja suya. Para Europa y los Estados Unidos, por todos KOSLOWSKI, Peter; SPAEMANN, Robert; LEW, Reinhard (eds.), *Moderne oder Postmoderne* Weinheim, 1986; KOSLOSKI, Peter, *Die Postmoderne Kultur*, Munich, 1988. Para Hispanoamérica: SAMPAY, Arturo Enrique, *La crisis del Estado de derecho liberalburgués*, Buenos Aires, 1942; FRANKL, Viktor, *Espíritu y camino de Hispanoamérica*, t. 1, *La cultura hispanoamericana y la filosofía europea*, Bogotá, 1953. MORANDÉ, *op. cit.*, (n.a 71); él mismo, "Identidad cultural hispanoamericana", en M. 8 de octubre de 1995; COUSIÑO, Carlos, *Die Verwaisung Lateinamerikas*, Munich, 1985; FOLLARI, Roberto A., *Modernidad y postmodernidad: una óptica desde América Latina*, Buenos Aires, 1990; BRAVO Lira, Bernardino, "América en la Historia mundial. Su lugar en el mundo moderno unificado bajo la preponderancia europea", en: *Boletín de la Academia Chilena de la Historia*, N° 100, Santiago, 1989; STEGER, Hanns-Albert, "América Latina", en: *Encuentros*, N° 1, Caracas, 1987; él mismo, "Deutschland und Lateinamerika, Gedanken zur Anthropologie gegenseitigen Verstehens oder Misverstehens", en: *Jahrbuch f. Geschichte, von Staat, Wirtschafts und Gesellschaft Lateinamerikas*, 25, Colonia-Viena, 1988, p. 831 ss.

<sup>81</sup> VATTIMO, Gianni, *La fine della Modernità*, Turín, 1985, traducción castellana, Barcelona, 1986; él mismo y otros, *En torno a la Postmodernidad*, Barcelona, 1990.

la cual el hombre no es más que una partícula en el universo<sup>82</sup>, hasta otra teocéntrica, que lo sitúa debajo de Dios, pero por encima del resto de la creación<sup>83</sup>.

En estas condiciones la modernización comienza a dar signos de agotamiento. Se deduce a industrialización y crecimiento económico. Ya no se distingue entre países civilizados y no civilizados, según cuenten o no con centros, como las universidades, donde pueda formarse un núcleo dirigente propio. Se los divide entre desarrollados y no desarrollados, según su grado de industrialización. Se equipara así modernización y desarrollo, entendido como reproducir en el propio país de un modelo realizado fuera por las potencias industrializadas<sup>84</sup>. Modernización se tornó sinónimo de imitación.

### 5.1 *Universidad de doble fin*

A estas alturas, se volvió más urgente que nunca el papel formador del núcleo dirigente de la universidad. Ella misma experimentó una transformación, acaso la mayor de su historia. Ante todo, dejó de ser única en el país, como la Universidad de San Felipe, pues se volvió a la universidad múltiple anterior a ella. Entre 1927 y 1957 se extendió el privilegio de graduar a siete nuevas universidades: Católica de Chile, Católica de Valparaíso y del Norte, de Concepción, Austral y dos técnicas<sup>85</sup>.

Más decisiva que la ampliación de los estudios fue la de sus fines. Además de docente, como lo era desde su nacimiento en el siglo XVII, desde 1927 la universidad pasó a ser investigadora. Dotada de cinco Facultades desde 1738, pasó a tener varias más. Pero, sin duda, lo decisivo fue que recuperó su autogobierno. Desde 1927 junto con restablecerse el grado de doctor, el gobierno renun-

<sup>82</sup> SAMPAY, *op. cit.*, (n. 80); FRANKL, *op. cit.*, (n. 80); KOSLOWSKI, *op. cit.*, (n. 80); MORANDÉ, *op. cit.*, (n. 71 y 80).

<sup>83</sup> GÓNGORA, *op. cit.*, (n. 71); MORANDÉ, *op. cit.*, (n. 71).

<sup>84</sup> *Vd.* n. 13.

<sup>85</sup> Estatuto Universitario. Decretos con fuerza de ley 2327, de 19 de mayo de 1927, 4926 de 29 de agosto de 1927; *Estatuto Universitario*, 4807 de 4 de noviembre de 1929, nueva versión del anterior; y 280 de 20 de mayo de 1931, tercera versión, que fue definitiva. MARSHALL, Enrique L., *Universidad de Chile. Leyes, decretos y reglamentos, recopilación y notas*, vol. 1, Santiago, 1953; BRAVO Lira, *op. cit.*, (n. 10).

ció a inmiscuirse en los nombramientos universitarios. Un nuevo estatuto le devolvió la posibilidad de fundar y suprimir facultades, escuelas, institutos y demás. También le restituyó la personalidad jurídica y el patrimonio propio, manejado con total independencia<sup>86</sup>. Culminó así el largo proceso por el cual la Universidad de Chile reconstruyó en su favor la triple autonomía que tuvo la Universidad de San Felipe: docente, económica y administrativa. Sólo faltó un elemento relevante, el poder de dictarse su propio estatuto.

La Universidad de Chile pudo iniciar así una nueva etapa y asumir un nuevo papel en la vida nacional. Junto a la labor docente, se convirtió en generadora de un núcleo científico, capaz de juzgar por sí mismo los avances y tendencias de la investigación. Han transcurrido casi noventa años y en el curso de ellos se ha consolidado como el mayor y más productivo centro de investigación del país, lo que a estas alturas, venido a ser condición de esa independencia de pensamiento de que hablaba Bello. Dentro de sus posibilidades, las nuevas universidades siguieron también esta orientación.

Expresión institucional de la universidad de doble fin son los institutos de investigación y Facultades docentes. No obstante, la clave del crecimiento fueron las cátedras de jornada completa. Las Facultades últimas aumentaron entre 1933 y 1948 de 5 a 12, lo mismo que las escuelas, sedes, institutos, laboratorios, bibliotecas e instalaciones. De esta suerte, al tiempo que la primacía de Derecho y Teología cedió paso a la de otras áreas como Medicina, Economía e Ingeniería., la universidad se extendió hacia nuevas áreas del saber o del quehacer, tales como Ciencias experimentales, Economía, Agronomía, Arquitectura, Bellas Artes. Paralelamente proliferaron otras actividades, especialmente de extensión.

## *5.2 Ocaso de la cultura de abogados*

La tres veces centenaria Facultad de Teología fue suprimida en 1927<sup>87</sup> y la cultura de abogados llagó su ocaso. Conforme a la tradición de la universidad, sus miembros de la extinguida Facultad mantuvieron

<sup>86</sup> HANISCH Espíndola, Walter, "La Facultad de Teología de la Universidad de Chile 1842-1927", en: *Historia*, N° 20, Santiago, 1985.

<sup>87</sup> MORIN, Edgar, *La révolte des faits contre le code*, Paris, 1920.

su calidad de tales, pero incorporados a la de Filosofía y no fueron reemplazados. De todos modos, la desaparición de Teología, donde se habían formado tantos obispos y figuras eminentes de la vida nacional, desde el fiscal de la Real Audiencia, Juan de la Cerda Contreras (c. 1625-1713) hasta el último decano, el obispo de Valparaíso Rafael Lira Infante (1879-1958), significó el abandono de toda un área del saber y dejó el campo libre para que la Universidad Católica fundara, por su parte, una Facultad de Teología

Los estudios jurídicos se anquilosaron. Los letrados no supieron o no pudieron trascender el horizonte decimonónico de la constitución y las leyes Reducido derecho romano a un año en 1863 y reemplazado el canónico por Historia del Derecho desde 1912, quedaron anclados en un derecho codificado, cada vez más sobrepasado por la vida jurídica: lo que en 1920 denunció Morin como *revuelta de los hechos contra el código*<sup>88</sup> y, medio siglo más tarde, Irti como descodificación<sup>89</sup>. Frente a los cambios de todo orden en la vida nacional e internacional, el hombre de derecho se encontró desarmado. No atinó sino a proclamar y reclamar la necesidad de refundir y modificar la

<sup>88</sup> IRTI, Natalino, "L'età de la decodificazione", en: *Diritto e Società* (1978), ahora en él mismo *L'età de la decodificazioni*, Milán, 1979, con traducción al castellano por Alejandro GUZMÁN Brito, "Codificación, descodificación y recodificación", en: *Revista de Derecho y Jurisprudencia*, N° 90, Santiago, 1993; HESPANHA, Antonio, *Panorama de la cultura jurídica europea*, Lisboa-Macao, 1994; PEIRANO, Facio, Jorge, *La descodificación en el derecho actual*, 1995; LORENZETTI, Ricardo L., "La descodificación", en: *La Ley*, Buenos Aires, 1996; CARONI, Pío, *Lecciones catalanas sobre la historia de la codificación*, Barcelona, 1998.

<sup>89</sup> Al respecto es ilustrativa la bibliografía sobre crisis del derecho, Vd. LIRA Urquieta, Pedro, "La crisis del Derecho" (1934), en: *Temas universitarios*, Santiago, 1945, pp. 77-96; de él mismo, *De la necesidad de refundir y modernizar nuestra legislación*, Santiago, 1958; NOVOA Monreal, Eduardo, "La crisis del sistema legal chileno", en: *Mensaje*, N° 134, Santiago, 1964 y en *Revista de Derecho y Jurisprudencia*, N° 62, Santiago, 1965, ahora en él mismo, *Una crítica al derecho tradicional*, Santiago, 1993; VELASCO Letelier, Eugenio, *El Derecho y los cambios sociales*, Santiago, 1968; BRAVO Lira, Bernardino, "La positivación del Derecho", en: *Revista de Derecho y Jurisprudencia*, N° 62, Santiago, 1965, con bibliografía; SALVAT Monguillot, Manuel, "Necesidad de la perspectiva histórica en los estudios de Derecho", en: *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, Universidad de Chile, N° 7, Santiago, 1967; hay separata, se reimprimió en: DOUGNAC Rodríguez, Antonio; VICENCIO Eyzaguirre, Felipe (editores). *La Escuela Chilena de Historiadores del Derecho y los estudios jurídicos en Chile*, Santiago: Universidad Central de Chile, Facultad de Derecho, 1999-2000, t. I, pp. 261-285.

legislación para apuntalar ese derecho codificado que constituía todo su saber profesional<sup>90</sup>.

El abogado se redujo así a ser una suerte de perito legal y su saber, a la destreza para manejarse en el laberinto de las leyes y dar con un modo de proceder apropiado. Lo que equivale, en definitiva a hallar una suerte de legitimación por el procedimiento<sup>91</sup>. Incapaz de abordar situaciones nuevas en el foro y fuera del foro, en las múltiples actividades nacionales, el abogado es mirado en los medios empresariales y gobernantes, como retardatario, cuando no como un estorbo. Reflejo de ello fue la perceptible pérdida de significación de la Facultad de Derecho. Cesó de ser el puntal de la universidad y la de mayor peso en la vida nacional.

### 5.3 *Tecnócratas y funcionarios internacionales*

El vacío dejado por la declinación de la cultura de abogados, que, de uno u otro modo, había dado estabilidad a los núcleos dirigentes iberoamericanos<sup>92</sup>, fue llenado, por una variada gama de tecnócratas, principalmente economistas e ingenieros, a menudo ligados a organismos internacionales. Su mentalidad les inclinó a partir de cero, como si cualquiera teoría o ensayo venido de fuera pudiera prosperar en los países iberoamericanos. Para ellos la modernización equivalía al desarrollo, tal como lo entendían la CEPAL y otras instituciones internacionales y sólo podía conseguirse por la vía del dirigismo estatal. Al promediar la década de 1960 esta tendencia culmina en lo que Góngora llamó grandes planificaciones globales<sup>93</sup>. La iniciativa pasó, entonces, a profesionales más dinámicos y emprendedores que los abogados, como economistas, ingenieros, empresarios, dirigentes gremiales, políticos de partido, etc. Este relevo es visible al promediar el siglo XX hasta en el hecho de que, termina la larga serie de

<sup>90</sup> LUHMANN, Niklas, "Offentliche Meinung", en él mismo, *Politische Planung*, Opladen, 1971; él mismo, "Oeffentliche Meinung", en: LANGERBUCHER, W. (ed.), *Zur Theorie politischer Kommunikation*, Munich, 1974; él mismo *Legitimation durch verfahren*, 2ª ed., Neuwied, 1975.

<sup>91</sup> STEGER, *op. cit.*, (n 6 y 68); BRAVO Lira, *op. cit.*, (n. 69).

<sup>92</sup> GÓNGORA del Campo, Mario, *Ensayo sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*, Santiago, 1981.

<sup>93</sup> GÓNGORA, *op. cit.*, (n. 71); MORANDÉ, *op. cit.*, (n. 71).

presidentes abogados. En lo sucesivo, de siete, hubo sólo dos letrados; los demás fueron, dos militares, dos ingenieros y un médico.

La propia universidad generó una reacción contra la tendencia estatista de los teóricos y organismos internacionales. Al igual que otros estudiosos en Iberoamérica, Góngora y Morandé Court cuestionaron la Modernidad antropocéntrica, impulsada por las potencias industrializadas y las instituciones internacionales, en cuanto se intenta imponerla a costa de las propias creencias, costumbres y modo de ser<sup>94</sup>. Por otra parte, desde la década de 1970 se revierte la actitud frente crecimiento del Estado y de su papel en la vida nacional, y economistas e ingenieros, abogan por una reducción.

#### 5.4 Crisis de identidad

En la década de 1960, la universidad se dejan sentir en la universidad síntomas de crisis de identidad. Se ve aplastada por las múltiples tareas que ha asumido. La burocracia que relega a catedráticos e investigadores a un plano subalterno. Lúcidamente describió esta situación el profesor Martínez Bonati: “La acción de nuestra universidad es una mezcla tan variada de empresas artísticas, técnicas, de diversa investigación, pre-industriales, políticas, deportivas y, en fin, académicas, que el perfil propio de la institución ha desaparecido...”<sup>95</sup>. En unas palabra, se desdibuja la diferencia entre cultivo del saber, que es su razón de ser, y enseñanza. Sin darse mucha cuenta de ello, se reduce todo a enseñanza, dentro de la cual se incluyen los estudios universitarios, junto a la elemental y a la media. Al respecto, el rector de la Universidad Católica Juan de Dios Vial Correa no vaciló en hablar de “*Universidad-oficina*, concebida como un gigantesco servicio de educación superior, entendiendo por tal simplemente a aquella que alcanzó un nivel superior a la enseñanza media”<sup>96</sup>.

Diversos factores externos como la politización y el partidismo y la falta de financiamiento estatal contribuyeron a que la crisis se hiciera

<sup>94</sup> MARTÍNEZ Bonati, Félix, “La misión humanística y social de nuestra universidad”, en: *Anales de la Universidad de Chile*, 119, Santiago, 1960, p. 114 ss.

<sup>95</sup> VIAL Correa, Juan de Dios, “Vocación de la universidad”, en *Realidad*, N° 5, Santiago, 1979.

<sup>96</sup> Un adelanto en BRAVO Lira, *La Universidad en la historia de Chile (1622 1992)*, cit. (n. 10).

endémica. Las nuevas universidades resistieron, mejor la de Chile. En general, su autonomía les permitió organizar y programar los estudios con mayor agilidad. Se renovaron e hicieron esfuerzos por adoptar el modelo investigador y docente. Esto permitió a la Universidad Católica de Chile adquirir una posición de primera línea, en algunas áreas como medicina y economía.

A partir de 1981, el panorama cambió violentamente. Al amparo de la ley de ese año, el último cuarto de siglo vio surgir toda una gama de novísimas universidades y multiplicarse tanto las carreras como el número de estudiantes. Esta transformación apenas ha merecido la atención de los estudiosos. Por tanto, nuestra exposición debe detenerse aquí. Queda inconclusa. Se limita a la antigua universidad y a las nuevas, sin entrar a ocuparse de las novísimas.

## 6. SÍNTESIS

La conclusión fluye por sí sola. En Chile, situado en el extremo del mundo moderno, los pilares de la formación de un núcleo dirigente fueron: las órdenes religiosas, de donde salió la universidad conventual y el ejército permanente. La universidad incorporó por etapas al país al cultivo del saber. En el curso de ellas echó raíces en Chile ese modo de trabajo intelectual, nacido en Europa y desconocido fuera de ella: primero con los estudios eclesiásticos, luego también con los profanos, lo que últimamente hizo posible la apertura a la investigación.

A su vez, los estudios y los grados, permitieron a la universidad contribuir, como en el viejo continente, a la forja de un núcleo dirigente y, por este camino a situar al país dentro del concierto internacional.

El papel de la universidad es, en cierto modo, paralelo al del ejército permanente. Nacidos en una época difícil de la historia de Chile, el ejército en 1601 y la universidad en 1622, han sido desde entonces puntales de la formación de la nacionalidad. Su significación llegó un punto culminante en la segunda mitad del siglo XVIII, tras la renovación del ejército y erección de la Universidad de San Felipe. Entonces Chile inició la carrera de su engrandecimiento entre los reinos de la monarquía. Hombres salidos de las filas de ejército como

Bulnes, vencedor de Yungay, o de las de las aulas de la Universidad de San Felipe, como Montt, catedrático de derecho romano, bajo cuyo gobierno se promulgó el código civil, transformaron a Chile, a la vez, en primera potencia del Pacífico Sur y foco de una cultura de abogados de alcance iberoamericano. Tal vez lo que mejor resume esta historia sea la paráfrasis de Iamblico *non armis tantum sed litteris* que encabeza estas páginas.

ANEXO

1. *Rectores de la Universidad de Santo Tomás (1622-1747)*

|                                    |           |
|------------------------------------|-----------|
| 1. Fr. Martín de Salvatierra       | 1622-1628 |
| 2. D. Diego de Urbina              | 1628-1634 |
| 3. Fr. Gabriel de Covalada         | 1634-1638 |
| 4. Fr. Baltazar Verdugo Valenzuela | 1638-1642 |
| 5. Fr. Miguel Delgado              | 1642-1646 |
| 6. Fr. Juan del Castillo Velasco   | 1646-1654 |
| 7. Fr. Antonio Abreu               | 1654-1658 |
| 8. Fr. Alonso Liceras              | 1658-1666 |
| 9. Fr. Diego de Urbina             | 1666-1671 |
| 10. Fr. Melchor Encinas            | 1671-1675 |
| 11. Fr. Pedro Bustamante           | 1675-1683 |
| 12. Fr. Cosme Sofia                | 1683-1687 |
| 13. Fr. Félix Salinas              | 1687-1691 |
| 14. Fr. Pedro Bustamante           | 1691-1695 |
| 15. Fr. Pedro Velez                | 1695-1699 |
| 16. Fr. Félix Salinas              | 1699-1701 |
| 17. Fr. Antonio de la Orden        | 1701      |
| 18. Fr. Manuel Olivera             | 1701-1702 |
| 19. Fr. Antonio Queró              | 1702-1703 |
| 20. Fr. Vicente Prado              | 1703-1705 |
| 21. Fr. José Barahona              | 1705      |
| 22. Fr. Pedro de Torres            | 1705-1709 |
| 23. Fr. Antonio Miguel Ovalle      | 1709-1712 |
| 24. Fr. Gaspar de Soto             | 1713-1717 |
| 25. Fr. Domingo Valcazar           | 1717      |
| 26. Fr. Antonio de Utrera          | 1717-1718 |

|                             |           |
|-----------------------------|-----------|
| 27. Fr. Ambrosio Cisternas  | 1718-1719 |
| 28. Fr. José Godoy          | 1720-1723 |
| 29. Fr. Sebastián Vásquez   | 1723-1729 |
| 30. Fr. Tomás Carvajal      | 1729-1733 |
| 31. Fr. José Godoy          | 1733-1737 |
| 32. Fr. Pedro de la Barrera | 1738-1741 |
| 33. Fr. Antonio de Utrera   | 1742-1746 |

*2. Rectores de la Universidad de San Felipe  
(1747-1839)*

|  |           |
|--|-----------|
| 1. Tomás de Azúa e Iturgoyen           | 1747-1757 |
| 2. Pedro de Tula Bazán                 | 1757-1758 |
| 3. José Valeriano de Ahumada           | 1758-1761 |
| 4. Estanislao de Andía Irarrázanbal    | 1761-1762 |
| 5. Alonso de Guzmán                    | 1762-1764 |
| 6. José Antonio Martínez de Aldunate   | 1764-1767 |
| 7. José de Ureta y Mena                | 1767-1768 |
| 8. Gregorio Eulogio de Tapia y Zegarra | 1768-1769 |
| 9. Manuel José de Salamanca            | 1769-1770 |
| 10. José Joaquín Gaete                 | 1770-1771 |
| 11. Fernando Bravo de Naveda           | 1771-1772 |
| 12. Antonio Rodríguez                  | 1772-1773 |
| 13. Francisco López                    | 1773-1774 |
| 14. Juan José de Los Ríos y Terán      | 1774-1775 |
| 15. Juan Miguel Martínez de Aldunate   | 1775-1777 |
| 16. Estanislao de Recabarren           | 1777-1779 |
| 17. Agustín Seco y Santa Cruz          | 1779-1781 |
| 18. José Díez de Arteaga               | 1781-1784 |
| 19. José Ignacio de Guzmán             | 1784-1788 |
| 20. José Santiago Rodríguez            | 1788-1790 |
| 21. Juan Antonio Zañartu               | 1790-1792 |
| 22. José Gregorio de Cabrera           | 1792-1794 |
| 23. Francisco Javier de Errázuriz      | 1794-1796 |
| 24. José Antonio Errázuriz             | 1796-1798 |
| 25. Martín de Ortúzar                  | 1798-1800 |
| 26. Manuel José de Vargas              | 1800-1802 |
| 27. Miguel de Eyzaguirre               | 1802-1803 |
| 28. José Santiago Rodríguez            | 1803-1804 |
| 29. Juan José del Campo                | 1805-1808 |
| 30. Vicente Martínez de Aldunate       | 1808-1810 |

|                                  |           |
|----------------------------------|-----------|
| 31. Juan José del Campo          | 1810-1811 |
| 32. Vicente Martínez de Aldunate | 1811      |
| 33. José Tadeo Quesada           | 1811-1813 |
| 34. Juan Infante                 | 1813-1816 |
| 35. José Ignacio Infante         | 1816-1817 |
| 36. Fernando Errázuriz           | 1817      |
| 37. José Gregorio de Argomedo    | 1817-1819 |
| 38. Manuel José Verdugo          | 1819-1821 |
| 39. José Gregorio Argomedo       | 1821-1823 |
| 40. Juan Aguilar de los Olivos   | 1823-1828 |
| 41. Santiago Mardones            | 1828-1830 |
| 42. Juan Francisco Meneses       | 1830-1839 |

3. *Rectores de la Universidad de Chile*  
(1839 en adelante)

|                               |           |
|-------------------------------|-----------|
| 1. Juan Francisco Meneses     | 1839-1842 |
| 2. Andrés Bello López         | 1842-1865 |
| 3. Manuel Antonio Tocornal    | 1865-1867 |
| 4. Ignacio Domeyko            | 1867-1883 |
| 5. Jorge Hunneus Zegers       | 1883-1888 |
| 6. José Joaquín Aguirre       | 1889-1893 |
| 7. Diego Barros Arana         | 1893-1897 |
| 8. Diego San Cristóbal        | 1897-1901 |
| 9. Manuel Barros Borgoño      | 1901-1903 |
| 10. Osvaldo Rengifo           | 1903-1906 |
| 11. Valentín Letelier         | 1906-1911 |
| 12. Domingo Amunátegui Solar  | 1911-1923 |
| 13. Gregorio Amunátegui Solar | 1923-1924 |
| 14. Ruperto Bahamonde         | 1924-1926 |
| 15. Claudio Matte             | 1926-1927 |
| 16. Daniel Martner            | 1928-1929 |
| 17. Armando Quezada Acharán   | 1929-1930 |
| 18. Gustavo Lira Manso        | 1930-1931 |
| 19. Armando Larraguibel       | 1931-1932 |
| 20. Juvenal Hernández Jaque   | 1933-1953 |
| 21. Juan Gómez Millas         | 1953-1963 |
| 22. Eugenio González Rojas    | 1963-1967 |
| 23. Ruy Barbosa               | 1967-1969 |
| 24. Edgardo Boeninger         | 1969-1973 |
| 25. César Ruiz Danyau         | 1973-1974 |

|                               |                      |
|-------------------------------|----------------------|
| 26. Agustín Rodríguez Pulgar  | 1974-1975            |
| 27. Julio Tapia Falk          | 1975-1976            |
| 28. Agustín Toro Dávila       | 1976-1980            |
| 29. Enrique Morel Donoso      | 1980                 |
| 30. Alfredo Medina Lois       | 1980-1983            |
| 31. Roberto Soto Mackeney     | 1983-1987            |
| 32. José Luis Federicci Rojas | 1987                 |
| 33. Juan de Dios Vial Larraín | 1987-1990            |
| 34. Jaime Lavados Montes      | 1990-1998            |
| 35. Luis A. Riveros Cornejo   | 1998 <i>adelante</i> |

#### *4. Rectores de la Pontificia Universidad Católica de Chile (1888 en adelante)*

|                                |                       |
|--------------------------------|-----------------------|
| 1. Joaquín Larraín Gandarillas | 1888-1897 *           |
| 2. Rodolfo Vergara Antúnez     | 1898-1914             |
| 3. Martín Rucker Sotomayor     | 1915-1919             |
| 4. Carlos Casanueva Opazo      | 1920-1953             |
| 5. Alfredo Silva Santiago      | 1953-1967             |
| 6. Fernando Castillo Velasco   | 1967-1973             |
| 7. Jorge Swett Madge           | 1973-1985             |
| 8. Juan de Dios Vial Correa    | 1985-2000             |
| 9. Pedro Pablo Rosso           | 2000- <i>adelante</i> |

#### *5. Rectores de la Universidad de Concepción (1919 en adelante)*

|                                  |                       |
|----------------------------------|-----------------------|
| 1. Enrique Molina Garmendia      | 1919-1956             |
| 2. David Stitchkin Branover      | 1956-1962             |
| 3. Ignacio González Ginouves     | 1962-1968             |
| 4. David Stitchkin Branover      | 1968                  |
| 5. Edgardo Enríquez Froedden     | 1969-1972             |
| 6. Carlos Von Plessing Baentsch  | 1973                  |
| 7. Guillermo González Bastías    | 1973-1975             |
| 8. Heinrich Rochna Viola         | 1975-1980             |
| 9. Guillermo Cleircus Echevoyen  | 1980-1987             |
| 10. Carlos Von Plessing Baentsch | 1987-1990             |
| 11. Augusto Parra Muñoz          | 1991-1997             |
| 12. Sergio Lavanchy Merino       | 1997- <i>adelante</i> |

\*En 1888 actuó como Promotor de la Universidad Católica.

**6. Rectores de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
(1928 en adelante)**

|                                  |                       |
|----------------------------------|-----------------------|
| 1. Rubén Castro Rojas            | 1928-1934             |
| 2. Malaquías Morales Muñoz       | 1934-1951             |
| 3. Jorge González Foster         | 1951-1961             |
| 4. Hernán Larraín Acuña          | 1961-1963             |
| 5. Arturo Zavala Rojas           | 1964-1967             |
| 6. Raúl Allard Neumann           | 1967-1973             |
| 7. Luis Alvarez de la Maza       | 1973-1974             |
| 8. Hugo Cabezas Videla           | 1974                  |
| 9. Víctor Wilson Amenábar        | 1974-1976             |
| 10. Matías Valenzuela Labra      | 1976-1983             |
| 11. Raúl Bertelsen Repetto       | 1983-1985             |
| 12. Juan Enrique Froemel Andrade | 1985-1990             |
| 13. Bernardo Donoso Riveros      | 1990-1998             |
| 14. Alfonso Muga Naredo          | 1998- <i>adelante</i> |

**7. Rectores de la Universidad Austral de Valdivia  
(1954 en adelante)**

|                                   |                       |
|-----------------------------------|-----------------------|
| 1. Eduardo Morales Miranda        | 1954-1962             |
| 2. Félix Martínez Bonati          | 1962-1968             |
| 3. William Thayer Arteaga         | 1968-1973             |
| 4. Gustavo Dupuy Pinillos         | 1973-1976             |
| 5. Pedro Palacios Cameron         | 1976-1980             |
| 6. Jaime Ferrer Fougá             | 1980-1986             |
| 7. Juan Jorge Ebert               | 1986-1990             |
| 8. Erwin Haverbeck Ojeda          | 1990-1994             |
| 9. Manfred Max-Neef               | 1994-2002             |
| 10. Carlos Alberto Amtmann Moyano | 2002- <i>adelante</i> |

# LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA EN TIEMPOS DE DECISIÓN

FERNANDO LOLAS STEPKE

*Academia Chilena de la Lengua*

*Vicepresidente del Consejo Superior de Educación*

## RESUMEN

El texto refleja no solo las ideas de su autor, sino que incluye una síntesis de la discusión generada al interior de la Academia Chilena de la Lengua respecto al tópico.

Se reconoce que la educación superior chilena está conformada en la actualidad por instituciones de diversa naturaleza, lo que ha permitido ampliar la cobertura del sistema educativo, diversificando la oferta, y haciendo que su presencia abarque prácticamente casi todas las regiones del país. Esta expansión, no obstante, hace que se formulen ciertas preguntas, que apuntan a la homogeneidad y calidad de las instituciones involucradas, y a la existencia de un adecuado sistema de regulación y control de la oferta educacional, que vele por la calidad, especialmente en aquellos aspectos de la oferta educativa más sensibles a los imperativos del mercado.

Otro aspecto que se aborda es el de la equidad necesaria al acceso de la educación superior, lo que por sí solo justificaría la existencia de instituciones estatales, comprometidas con el cumplimiento de metas y tareas que por su naturaleza no producen ganancias pecuniarias manifiestas, pero que son esenciales para la vida del país. Se acepta de este modo el papel subsidiario del Estado.

*Palabras claves:* acceso equitativo a la enseñanza; calidad de la enseñanza; enseñanza universitaria; institucionalidad universitaria.

6. *Rectores de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
(1928 en adelante)*

|                                  |                       |
|----------------------------------|-----------------------|
| 1. Rubén Castro Rojas            | 1928-1934             |
| 2. Malaquías Morales Muñoz       | 1934-1951             |
| 3. Jorge González Foster         | 1951-1961             |
| 4. Hernán Larraín Acuña          | 1961-1963             |
| 5. Arturo Zavala Rojas           | 1964-1967             |
| 6. Raúl Allard Neumann           | 1967-1973             |
| 7. Luis Alvarez de la Maza       | 1973-1974             |
| 8. Hugo Cabezas Videla           | 1974                  |
| 9. Víctor Wilson Amenábar        | 1974-1976             |
| 10. Matías Valenzuela Labra      | 1976-1983             |
| 11. Raúl Bertelsen Repetto       | 1983-1985             |
| 12. Juan Enrique Froemel Andrade | 1985-1990             |
| 13. Bernardo Donoso Riveros      | 1990-1998             |
| 14. Alfonso Muga Naredo          | 1998- <i>adelante</i> |

7. *Rectores de la Universidad Austral de Valdivia  
(1954 en adelante)*

|                                   |                       |
|-----------------------------------|-----------------------|
| 1. Eduardo Morales Miranda        | 1954-1962             |
| 2. Félix Martínez Bonati          | 1962-1968             |
| 3. William Thayer Arteaga         | 1968-1973             |
| 4. Gustavo Dupuy Pinillos         | 1973-1976             |
| 5. Pedro Palacios Cameron         | 1976-1980             |
| 6. Jaime Ferrer Fouga             | 1980-1986             |
| 7. Juan Jorge Ebert               | 1986-1990             |
| 8. Erwin Haverbeck Ojeda          | 1990-1994             |
| 9. Manfred Max-Neef               | 1994-2002             |
| 10. Carlos Alberto Amtmann Moyano | 2002- <i>adelante</i> |

# LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA EN TIEMPOS DE DECISIÓN

FERNANDO LOLAS STEPKE  
*Academia Chilena de la Lengua*  
*Vicepresidente del Consejo Superior de Educación*

## RESUMEN

El texto refleja no solo las ideas de su autor, sino que incluye una síntesis de la discusión generada al interior de la Academia Chilena de la Lengua respecto al tópico.

Se reconoce que la educación superior chilena está conformada en la actualidad por instituciones de diversa naturaleza, lo que ha permitido ampliar la cobertura del sistema educativo, diversificando la oferta, y haciendo que su presencia abarque prácticamente casi todas las regiones del país. Esta expansión, no obstante, hace que se formulen ciertas preguntas, que apuntan a la homogeneidad y calidad de las instituciones involucradas, y a la existencia de un adecuado sistema de regulación y control de la oferta educacional, que vele por la calidad, especialmente en aquellos aspectos de la oferta educativa más sensibles a los imperativos del mercado.

Otro aspecto que se aborda es el de la equidad necesaria al acceso de la educación superior, lo que por sí solo justificaría la existencia de instituciones estatales, comprometidas con el cumplimiento de metas y tareas que por su naturaleza no producen ganancias pecuniarias manifiestas, pero que son esenciales para la vida del país. Se acepta de este modo el papel subsidiario del Estado.

*Palabras claves:* acceso equitativo a la enseñanza; calidad de la enseñanza; enseñanza universitaria; institucionalidad universitaria.

### ABSTRACT

The text captures not only the author's ideas, but also it includes a synthesis of the discussion generated inside of the Chilean Language Academy to that respect.

It is recognized that the Chilean higher education is nowadays composed by institutions of different nature, which has permitted to expand the coverage of the educational system, diverging the offer, and making that its presence reaches practically almost all the regions of the country. Nevertheless, this expansion produces the arising of some questions which are focused the homogeneity and quality of the institutions involved, and the existence of an adequate regulation and control system of the educational offer, which shall supervise its quality, specially in those aspects in which the educational offer is more sensible to the market's imperatives.

Another aspect that is approached is the equity needed for the access to higher education, which by it self justifies the existence of state institutions, involved with the accomplishment of goals and tasks which because of its nature do not produce explicit pecuniary earnings, but that are essential for the country's life. The subsidiary role of the state is accepted in this modality.

*Key words:* equitative access to education; quality of the education; university education; university institutionality.

### INTRODUCCIÓN

El texto que entrego a continuación surge de un cometido encargado por la Academia Chilena de la Lengua. Con el fin de presentar no solamente mi punto de vista sino también el de otros académicos, hice una invitación a que me fueran remitidos pensamientos e ideas que pudiera incorporar a mis reflexiones. En lo que sigue he tratado de reflejar aquello que me fue enviado. Me excuso de situar las contribuciones recibidas en el contexto de mi propia experiencia.

En la Universidad de Chile fui estudiante, investigador, docente, vicerrector, directivo superior y miembro de sus cuerpos asesores y consultivos. En representación de la Academia Chilena de la Lengua y por encargo del Instituto de Chile, he pertenecido desde el año 2000 al Consejo Superior de Educación, organismo autónomo del

Estado que desde 1990 supervisa el sistema privado de educación superior. El examen de estos dos ámbitos, el de la clásica universidad pública y el de la enseñanza superior privada, me ha permitido fraguar una imagen de nuestra actual institucionalidad que, si bien no coincide con la visión oficial de ninguna institución a que he estado afiliado, responde a una experiencia que se ofrece como un modesto aporte al debate actual. A estas experiencias debo agregar mi participación, entre 1999 y 2004, en la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, en cuyo seno se elaboró una propuesta para legislar sobre sistemas de acreditación de instituciones de educación superior, cuyos primeros efectos se han dejado sentir en nuestras universidades en el año 2004.

He llegado al convencimiento de que la universidad latinoamericana, y la chilena en particular, debiera recuperar –o tal vez adquirir en forma diferente al pasado– la tarea fundamental de anticipar los escenarios complejos y producir aventuras intelectuales que, aunque conduzcan al resultado práctico de formar las elites y las burocracias, trasciendan esta misión y se concentren en aquellos riesgos inherentes al proceso civilizador que exigen pensamiento y sensibilidad. Tal objetivo parece desvinculado del habitual discurso “desarrollista” con que en nuestras latitudes suelen justificarse la ciencia y el trabajo académico. Pero también es posible que una sólida reflexión en este ámbito desterrara la satanización con que se tratan los intereses económicos que cada día con mayor imperio aparecen en el escenario universitario. Nada mejor que una dosis de realismo práctico para abordar los verdaderos problemas y las substantivas temáticas que hoy propone la coyuntura histórica. Se precisa mayor originalidad en los planteamientos de las autoridades educacionales y nuestra circunstancia parece gravitar pasivamente en torno a los lineamientos que hace dos décadas modificaron tan profundamente nuestras percepciones y nuestras instituciones.

## I

La educación superior chilena hoy día está conformada por instituciones de diversa naturaleza. Existen universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. Hay además instituciones bajo

la tutela de las fuerzas armadas y de orden, que las reformas de 1980 equipararon a las más clásicas.

La primera observación relevante es la ampliación de la cobertura del sistema educativo post secundario, que en la actualidad acoge a uno de cada tres jóvenes entre los 18 y los 24 años. Cabe hacer notar la diversificación de la oferta educativa, repartida entre universidades, centros de formación técnica e institutos profesionales. Aunque el Estado no tiene instituciones de educación no universitaria, las universidades –amparadas por los estatutos que garantizan su autonomía– han incursionado en áreas de formación técnica.

Otro desarrollo interesante es la presencia de instituciones de educación superior en casi todas las regiones del país y en comunidades que hasta hace poco carecían de este tipo de oferta educacional. La creación de instituciones sin aportes estatales directos y la reducción de éstos a las tradicionales, eliminaron la gratuidad de la enseñanza, que es aún la marca de instituciones semejantes en otros países latinoamericanos.

Una característica antigua del sistema chileno, a diferencia de otros, es la no participación directa de los estudiantes y egresados en la elección de autoridades o la gestión institucional a través de voto. No existe formalmente un cogobierno estudiantil, aunque podría argumentarse que si bien los estudiantes no votan, en ocasiones vetan.

La expansión de un sistema de instituciones sociales plantea preguntas relativas a su homogeneidad y a su calidad. La primera de ellas se vincula con la autonomía tradicionalmente otorgada a las instituciones de enseñanza. Autonomía para decidir sus áreas de interés y su administración, que en Chile fue coartada durante el régimen militar, entre 1973 y 1990, por consideraciones relativas a la seguridad nacional y al orden público. Cuando se pide homogeneidad al sistema –si la suma de instituciones constituyera en realidad un sistema– no se trata de igualar misiones y visiones sino de calidad mínima y de niveles de excelencia en gestión y en oferta que permitan asegurar que se salvaguarda la fe pública depositada en las instituciones. Ello lleva aparejada la inquietud por la excelencia o, más modestamente, la calidad de los servicios educacionales.

La discusión de estos asuntos suele enfrentar a personas con diversas creencias o convicciones sobre cómo deben ser las instituciones de educación superior en sus variedades más comunes. Ya la polise-

mia del término universidad es irritante, toda vez que esta designación incluye instituciones que realizan investigación científica, enseñanza avanzada, actividades de difusión cultural, prestación de servicios con fines de lucro y educación continuada de profesionales. Hay quienes reservan el término universidad para aquellos planteles que crean conocimiento generalizable o cultivan desinteresadamente las ciencias y las artes, pero la inercia de los hábitos sociales ha hecho imposible volver a una "edad de oro" en la cual existió algo semejante. Por otro lado, siempre ha habido quienes exigen compromiso social a la institución universitaria y desearían verla involucrada en la resolución de los grandes problemas nacionales participando políticamente en las orientaciones de la sociedad y del Estado<sup>1</sup>. Quienes provienen del ámbito académico tienden a pensar que sus trabajos constituyen excepciones a la dinámica general de las relaciones económicas y abogan por un cierto "desinterés institucionalizado" que daría a la labor universitaria dignidad y nobleza<sup>2</sup>. Esta tradición es tan fuerte, que incluso en regiones y países con larga evolución de las economías de mercado, la idea de una universidad con fines de lucro precisa aclaraciones y descargos<sup>3</sup>.

Los hechos irreductibles y obstinados no dan la razón a ninguno de los numerosos pontífices que dictaminan cómo han de ser nuestras universidades y centros de estudio. Casi cabe aseverar que la lentitud con que se desarrollan los cambios y procesos sociales es un buen antídoto a las prescripciones de todo tipo que suelen propalarse con notable liviandad<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> LOLAS, Fernando, "Universidad: polisemia, aporías, metáforas: una mirada prospectiva" en: *Diálogo sobre Universidad. Cuadernos Rector Juvenal Hernández*, N° 3, Santiago, 1997, pp. 33-42.

<sup>2</sup> LOLAS, Fernando, "Algunas aporías de la institución universitaria en Chile". en RIVEROS, L., SAPAG, N. (eds.), *Retos y dilemas de la gestión universitaria*, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas - CIADE, 1996, pp. 75-89.

<sup>3</sup> LOLAS, Fernando, "Sobre el trabajo universitario: una nota personal", en: Amanda FULLER, editora, *Huella y Presencia*, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Medicina, Editorial Mediterráneo, 1998, tomo II.

<sup>4</sup> LOLAS, Fernando, "Las universidades chilenas y sus entornos. Dilemas y problemas", en RIVEROS, L., SAPAG, N. (eds.) *op. cit.*, pp. 45-56.

## II

En sus aportaciones, algunos académicos destacaron la penosa situación en que llegan los estudiantes a las universidades e institutos profesionales. Rosa Cruchaga destaca la escasa comprensión de lo leído o escuchado, la incapacidad de expresar ideas, la ortografía deficiente, los nulos o insuficientes hábitos de estudio. Entre otras deficiencias, éstas llevan a preguntarse qué puede hacer la universidad para cumplir su papel de renovación social si quienes acuden a ella están mal preparados y difícilmente podrían elevarse a la reflexión filosófica, la adquisición de valores éticos y una suerte de responsabilidad social frente a los desafíos de la comunidad mayor. Difícil tarea, ya que no podría exigirse a la institución universitaria compensar inequidades ya establecidas en el sistema educativo o reparar deficiencias fundamentales. Los estudiantes de algunas regiones de Chile, o aún de ciertos barrios de las ciudades importantes, son muy diferentes entre sí y negar tales diferencias sólo acrecienta la frustración. No obstante ello, las observaciones de José Luis Samaniego destacan con justicia lo importante de realizar esfuerzos para mantener la excelencia intelectual y moral en las instituciones de enseñanza superior.

La autonomía de las universidades es destacada en forma casi unánime por los académicos. En opinión del profesor Cedomil Goic, ella no debiera supeditarse a ninguna forma de supervisión o control externo, aunque reconoce que las nuevas instituciones debieran manifestar públicamente su adhesión a códigos de excelencia que las hagan comparables a las instituciones tradicionales. Aunque la acreditación y la evaluación permanentes son deseables, también es deseable que se transparenten los criterios bajo los cuales quienes laboran en las instituciones demuestran capacidad y excelencia en forma periódica. Tales criterios son difíciles de cumplir en forma cabal. Se da una paradoja que ya conoció la universidad que fundara en Berlín Wilhelm von Humboldt a comienzos del siglo XIX. Iban a ella sabios que deseaban dedicarse a los altos estudios mas se les remuneraba por la dictación de clases. Nuestras instituciones premian a sus miembros destacados con obligaciones administrativas, lo que termina reduciendo su dedicación a la investigación y la docencia y los expone a la ineficiencia al demandarles rendimientos para los cuales su vida académica previa no los ha preparado. Destacar, como hace el

profesor Edwin Haverbeck, la dimensión social de la comunidad particular que constituyeron –y constituyen– las universidades complejas de investigación, es un buen incentivo para formular apropiados sistemas de evaluación del trabajo académico que no sean mero control de rendimientos. La pertenencia a una institución académica o cultural no se reduce –o no debiera reducirse– a la realización de una tarea remunerada sino incluir también un compromiso con sus fines trascendentes.

El profesor Ernesto Livacic, en sendos discursos de apertura del año académico en una universidad regional, sugiere armonizar tradición e innovación en el ámbito universitario. Su reconocida experiencia en materias educacionales le dicta reflexiones de singular valor para un debate amplio.

La preocupación por los destinos de la universidad chilena es compartida por todos los académicos, si bien con énfasis diferentes. La proliferación de universidades, de sedes universitarias, de carreras en todos los ámbitos, si no va acompañada de un adecuado sistema de regulación y control, puede convertirse en un desarrollo negativo para la enseñanza superior y finalmente para el país. La autorregulación del sistema no ha sido hasta ahora posible, especialmente en aquellos aspectos de la oferta educativa más sensibles a los imperativos del mercado. La competencia entre instituciones se ha acentuado y la necesidad de armonizar equidad con calidad plantea dilemas de compleja solución.

### III

El escenario futuro de la educación superior plantea inéditos desafíos. Las últimas reformas del sistema pueden situarse en la década de los años 80, con la autorización para crear instituciones sin aporte fiscal directo, en los años 90, con la instalación del Consejo Superior de Educación, que introdujo la cultura de la acreditación en el sistema privado, y en los años 2000, en que se generaliza la idea del aseguramiento universal de la calidad a través de una legislación apropiada. Estos tres momentos reflejan una historia jalonada de debates. Los actores y agentes sociales relacionados con la enseñanza superior han aumentado y se ha diversificado su modo de operar. Existen

desafíos no anticipados hace algunas décadas, como los derivados del proceso de internacionalización de las profesiones y globalización de los procesos económicos. Los problemas derivados de armonizar acceso equitativo con excelencia y calidad universales han adquirido dimensiones impensadas y llevan a aporías que enfrentan a personas e instituciones<sup>5</sup>.

Cabe suponer que siempre operará un cierto grado de resistencia por parte de algunas personas a la idea de un control estatal de las instituciones y sus planes de desarrollo. De otra parte, no existe base para pensar que una liberalización extrema, entregando a la conciencia de los gestores la calidad y la estrategia de desarrollo, sea necesariamente la solución a los desafíos de la educación superior. Ni el mercado ni el Estado, aisladamente, formulan y menos resuelven adecuadamente los problemas<sup>6</sup>.

Durante muchos años, la pregunta de por qué el Estado debiera tener universidades no ha sido formulada en Chile de modo coherente<sup>7</sup>. Si se la responde afirmando que debe existir una institucionalidad estatal, entonces es lógico esperar que el Estado –más allá de las pasajeras orientaciones de los gobiernos y sus políticas puntuales– debiera hacerse cargo de ella, diseñándola, orientándola y financiándola. Esto significa, por ejemplo, que las instituciones pertenecientes al sistema estatal no son entes aislados sino pertenecen a una unidad mayor que asigna a cada parte del conjunto una función específica y una modalidad de trabajo que contribuye a la perfección del conjunto. Ello no ocurre en Chile actualmente. El panorama de las universidades estatales es el de un conjunto de instituciones que intentan imitar a las universidades privadas compitiendo con ellas y entre sí por financiamientos esquivos, mientras propugnan un ideario de más valor cosmético que práctico. En el imaginario social actual, estas instituciones suelen caracterizarse por una plañidera solicitud de mayores aportes económicos, por un lenguaje populista de parte de sus autoridades y por la creciente pérdida de ascendiente social en sectores

<sup>5</sup> DITTBORN, P.; LOLAS, F.; SALAZAR, J.M., “El mercado y la educación superior”, en *Calidad en la Educación* (Consejo Superior de Educación, Santiago de Chile), N° 20, pp. 197-209, julio 2004.

<sup>6</sup> LOLAS, Fernando, “Universidades chilenas: Entre la inercia y el cambio”, en *Economía y Administración*, N° 128, Santiago, mayo - junio 1996, pp. 23-55.

<sup>7</sup> “Universidad nacional”, en *El Mercurio*, Santiago, 19 de noviembre de 1997.

clave de la vida académica. A ello se une un lenguaje provocativamente elitista que capitaliza un pasado luminoso y una autoatribución de nobles intenciones.

Es evidente que una buena razón para tener instituciones estatales es compensar inequidades de acceso, servir a la nación desinteresadamente y velar por el cumplimiento de metas y tareas que por su naturaleza no producen ganancias pecuniarias manifiestas pero son esenciales para la vida del país<sup>8</sup>. Eso no significa bajar los estándares de calidad y por cierto no implica derroche en iniciativas sin significación. Pero de aceptar la idea de un “subsistema de educación superior estatal” éste debiera, efectivamente, ser conducido como unidad, desarrollando formas de gestión y participación que eviten la competencia entre instituciones y la replicación infinita de “mini-universidades-complejas” en que todos quieren hacer de todo.

Las instituciones de clara orientación confesional tienen de hecho un papel ya establecido en el escenario chileno. Si se toma en serio la noción de libertad de enseñanza, es aceptable que algunos grupos deseen cumplir metas específicas y seleccionar personas a través de criterios adicionales a la excelencia académica. Adicionales, no alternativos, es aquí fundamental. Los criterios que definen a una buena institución universitaria han de ser universales. Sobre ellos, mas no en su reemplazo, pueden agregarse otros, como la orientación religiosa o filosófica.

Cabe anticipar que la dinámica que se observa en el sector privado se acentuará en los próximos años y que asistiremos a las formas de competencia que caracterizan a otras actividades, con fusiones de instituciones, desaparición de aquellas no viables, posiblemente instalación de consorcios extranjeros y transnacionales, actividades comerciales suplementarias y derivadas y relaciones novedosas entre los sectores productivos y la academia<sup>9, 10</sup>. Los desafíos para planificadores y líderes se situarán en preservar la necesaria equidad global de acceso a los bienes de la educación y la ciencia junto a una gestión

<sup>8</sup> LOLAS, Fernando, “Equidad y universidad”, en *El Mercurio*, Santiago, 4 de enero de 1998.

<sup>9</sup> LOLAS, Fernando, “Desafíos de la educación superior”, en *El Mercurio*, Santiago, octubre 8, 2003, p. 2.

<sup>10</sup> LOLAS, Fernando, “Lucro y educación superior”, en *El Mercurio*, Santiago, febrero 18, 2004, p. 2.

que, sin renegar de la racionalidad económica, mantenga los fines nobles y la dignidad de la dimensión académica y espiritual que la tradición de Occidente ha depurado y que difícilmente se reconoce hoy en la parafernalia del mercadeo y la proclama cosmética de consignas y sinrazones<sup>11</sup>.

La experiencia sugiere mantener una pluralidad de ofertas y perspectivas. No cabe dudar que compete a la institucionalidad pública (y estatal) velar por una adecuada *información* sobre el sistema de la educación superior y sus subsistemas (universitario, técnico-profesional, estatal, privado, o cualquier otra forma de descripción). El problema mayor de la información es que debe ser corroborada en forma independiente sin que ello sea considerado desconfianza o indebida intromisión. Un organismo público (no necesariamente estatal, pero de preferencia independiente de los operadores privados) debe asumir esa tarea, debidamente respaldado por la confianza universal. Tal vez la primera tarea consista en uniformar el vocabulario usado para referirse a los elementos del sistema. Incluso la definición de alumno regular puede dar lugar a debates y ciertamente, como lo demuestra el ejemplo europeo, la iniciativa de uniformar requerimientos y procesos no es sencilla.

Si el sistema de información ha de funcionar correctamente, debe proporcionar a las instituciones y los usuarios precisas indicaciones sobre cursos, créditos académicos, grados, títulos, requisitos y condiciones para los estudiantes, sistemas de admisión, docentes y todo aquello que permita una taxonomía de instituciones y procesos académicos libre de conflictos de interés y adecuada para tomar decisiones. Actualmente, la información existe diseminada en diversos lugares y bajo distintas formas. Como todo el mundo sabe, una base de datos no es difícil de iniciar, pero compleja de administrar y mantener actualizada<sup>12</sup>. La tarea, por ende, es muy difícil porque a todo el trabajo que supone producir, mantener y actualizar la información debe agregarse una auditoría constante de su calidad y actualidad,

<sup>11</sup> LOLAS, Fernando, "Calidad y excelencia", en *El Mercurio*, Santiago, noviembre 25, 2003, p. 2.

<sup>12</sup> Con la información proporcionada por las instituciones cada año, el Consejo Superior de Educación elabora la publicación *Índices*, tal vez la más completa presentación de la totalidad del sistema.

que incluso las propias instituciones no siempre realizan aunque se trata de datos fundamentales para la gestión. Hay que recordar que la naturaleza del sistema es muy cambiante, en lo cuantitativo y en lo cualitativo, y eso dificulta garantizar la calidad tanto de los datos básicos como de sus derivaciones.

El otro aspecto decisivo, mirando el sistema de la educación superior en su conjunto, es por cierto el de garantizar la *calidad*. Aunque la cultura de la acreditación y el aseguramiento de la calidad son antiguos principios en muchas esferas del servicio y la producción de bienes, en la educación superior el concepto es más moral que técnico. Igual ocurre en la prestación de servicios de salud o la defensa nacional y en cualquier ámbito en que los agentes individuales son finalmente los depositarios de las decisiones finales. Tanto como cumplimiento de normas y estándares y como adhesión a las propias misiones, la calidad ha sido frecuentemente confundida con capacidad de gestión o con la presencia de personalidades y “nombres” en las instituciones. No queda cabalmente reflejada en las cifras que indican competencias del personal de una institución ni tampoco en los éxitos revelados por estudiantes o graduados que publicitan sus instituciones de modo no siempre desinteresado. En realidad, la calidad depende de una cultura institucional de permanente autoevaluación y de decisiones apropiadas respecto de los rumbos institucionales. A lo sumo, un sistema público (estatal o no) puede garantizar mínimos, y podría entregarse a agencias especializadas el logro de fines específicos o de excelencias en áreas particulares. La discusión en Chile, conducida a veces más por prejuicio que por razones, tiende a segregar algunas profesiones y a considerar que son más importantes socialmente. Ello justificaría que su adecuado control y su regulación fueran entregados a un ente estatal, suponiendo que ello significa mayor neutralidad. Lo cual, como sabemos, dista de la verdad.

Reducido a sus aspectos más fundamentales, el problema siempre radicará en la capacidad de los agentes y actores educacionales para presentar una adecuada transparencia en la oferta institucional. Ningún sistema de acreditación, por sí solo, puede garantizar eso. Vale la pena generar un clima de mayor confianza y lograr la autorregulación de los componentes del sistema, de modo que las expectativas coincidan con las demandas y las respuestas a unas y otras sean

acordes con lo que realmente existe como oferta. Ello también es importante en el contexto internacional, toda vez que las fronteras nacionales no son ya límites para la difusión de personas, conocimientos y destrezas pero implican regulaciones diferentes y entornos jurídicos a veces discrepantes<sup>13</sup>.

#### IV

Desde el punto de vista de las instituciones de alta cultura de la nación, como las academias del Instituto de Chile, lo que acontezca con las universidades y otras instituciones de educación terciaria en estos momentos de decisión no puede ser irrelevante. El sistema educativo en su conjunto es una creación social que, si bien no puede planificarse totalmente, precisa ser constantemente examinada y en cierta medida reinventada. Los valores —entendidos aquí como universales de sentido que orientan y regulan la acción social— son quizá lo más nuclear de este examen y deben ser frecuentemente repetidos y enriquecidos en significación por las nuevas circunstancias. No cabe duda que su consecución afectará en forma diversa, y será responsabilidad distinta, si se trata de líderes políticos, de planificadores públicos, de empresarios privados, de usuarios de servicios o simplemente de público en general. Por muy obvio que parezca introducir nociones de excelencia y equidad en el debate, es conveniente que quienes lo hacen aclaren el significado de sus afirmaciones y que quienes abogan por mayores aportes financieros para ciertos fines ofrezcan soluciones y no problemas a la comunidad nacional. De otro modo, se puede pensar que enarbolan el argumento de la igualdad y de los altos fines de la educación superior simplemente para lograr esa efímera notoriedad demagógica a que parece condenarnos la imitación de modelos foráneos y la falta de verdadero liderazgo intelectual y moral.

Que siempre debiera existir un compromiso público y estatal con la educación superior en todas sus formas es una convicción a la que no encuentro argumentos para renunciar. Lo que exige de todos

<sup>13</sup> LOLAS, Fernando, "Profesiones y movilidad internacional", en *El Mercurio*, Santiago, octubre 3, 2004.

nosotros la actual circunstancia es cierta creatividad para dar nuevas formas a viejos contenidos y renovar los argumentos en el contexto del entorno institucional, económico y jurídico que a veces muta más velozmente de lo que imaginamos. El ambiente académico tradicional de la universidad latinoamericana es "cronofílico", ama los tiempos largos de las decisiones enrevesadas y de una deleitable burocracia que ahora se enfrenta a la "cronofobia" de la urgencia económica, del espíritu expansivo de las grandes empresas, a la hegemonía a veces sin contrapeso de la racionalidad económica. Tengo para mí que un adecuado equilibrio entre altos fines, nobles aspiraciones y excelencia intelectual con las demandas del mercado, la industria de la educación como negocio y el reto de superar la pobreza y la exclusión es posible si los interlocutores del diálogo social ponen esa "buena voluntad" de la que dice Kant pueden esperarse buenos frutos: Constituir un sistema estatal armónico y solvente, permitir la pluralidad, asegurar la excelencia, facilitar las iniciativas privadas que no vulneren los fines generales de la nación, formar contingentes de personas responsables, insertarse en los nuevos escenarios internacionales, he ahí algunos de los desafíos que es necesario considerar.

A formularlos y acometerlos están prestas las academias del Instituto de Chile.



# DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS CRÍTICO DEL ACTUAL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

ALEJANDRO GOIC GOIC  
*Presidente de la Academia Chilena de Medicina  
Consejo Superior de Educación*

## RESUMEN

Hasta 1980, la educación superior era predominantemente pública y gratuita. En 1981, una ley dio término a la educación pública gratuita, estimuló la inversión privada, creó un sistema de créditos para pago de aranceles y definió tres tipos de instituciones: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica (CFT). El cambio fue dramático: las universidades aumentaron de 8 a 62; las sedes universitarias de 32 a alrededor de 500 y se crearon 45 institutos profesionales y 115 CFT. La matrícula total de pregrado se multiplicó por 5 y la cobertura en el grupo etario 18-24 años aumentó de 7.4 a 33.6 %. La oferta educacional es hoy predominantemente privada. Pese a estos logros cuantitativos, el sistema enfrenta serios problemas: calidad de las nuevas instituciones y carreras, costo de la educación, equidad y eventual plétora de profesionales. Un Consejo Superior de Educación de carácter público otorga el licenciamiento a los nuevos proyectos de universidades e Institutos y, una Comisión Nacional, acredita instituciones y carreras. Un proyecto de ley persigue formalizar los mecanismos de control de calidad. Las universidades tradicionales lideran la educación, la investigación científica (6 de ellas obtienen el 75% de los proyectos nacionales concursables) y el postgrado; no se espera que esto cambie en un futuro previsible. Sólo algunas universidades privadas compiten con las tradicionales en el pregrado. La realidad muestra que hay 3 tipos de universidades: de investigación, exclusivamente docentes y docentes que realizan alguna investigación. La cobertura educacional en el quintil de ingresos más altos es 5 veces mayor que el de más

bajos ingresos. Parece indispensable mejorar la calidad y pertinencia de la información; otorgar becas a los estudiantes pobres; conceder crédito total a los de condición económica intermedia y establecer un "observatorio de recursos humanos" que permita prever un exceso de profesionales.

*Palabras claves:* evolución universitaria chilena (siglo xx); sistema educacional superior; educación pública, educación privada; cobertura educacional; oferta educacional.

#### ABSTRACT

Up to 1980, higher education was predominantly public and free. In 1981, a law ended the free public education, stimulating private investment, as well as creating a payment system of the tuition fees based on credit and defined three types of institutions: universities, professional institutes and technical formation centers (TFC). The change was dramatic: the universities increased from 8 to 62; the university branches from 32 to 500 and 45 professional institutes were created and 115 TFC. The total number of enrollments in pre-graduates was multiplied by 5 and the coverage of the age group from 18-24 years old increased from 7.4 to 33.6%. Today the educational offer is mainly private. In spite of these quantitative achievements, the system faces serious problems: quality of the new institutions and careers, costs of education, equity and eventual plethora of professionals. A Higher Educational Council with a public capacity grants the licenses to the new university and institutes projects, and a National Commission, certifies the institutions and careers. A bill pursues the formalization of a quality assurance control mechanism. The traditional universities lead the education, the scientific research (6 of them gets 75% of the national contestable projects) and the postgraduate; there are no hopes that this will change in a foreseeable future. Only a few private universities compete against the traditional ones in the pre-graduate level. Our reality shows that there are three types of universities: research, in which exclusively academics and professors carry out some research projects. The educational coverage in the quintile of higher incomes is 5 times bigger than the one of lower incomes. It seems essential to improve the quality and the pertinence of the information; grant scholarships to the poor students, extend total credits to those of an intermediate eco-

nomie state, and establish an "observatoire" of human resources that allows to foresee an excess of professionals.

*Key words:* Public education; Private education; Higher education system; Educational coverage; Educational offer; Evolution of Chilean universities (xx century)

## 1. INTRODUCCIÓN

Hasta 1981, la Educación Superior en Chile mostraba un escenario simple, homogéneo, estable y predecible. Sumariamente, se caracterizaba por la existencia de un número relativamente bajo de universidades; dos de ellas, de mayor desarrollo relativo, eran de carácter estatal: la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, y seis, eran universidades privadas. Éstas, aunque gozaban de autonomía, estaban bajo la supervisión académica de la Universidad de Chile, que tenía la representación del Estado en materias de educación y era la única que podía otorgar títulos profesionales y grados académicos reconocidos por él, así como reconocer y convalidar los títulos obtenidos en universidades extranjeras. Este privilegio se fue liberalizando desde los años 50 en forma paulatina, primero respecto a las licenciaturas y luego a algunos títulos profesionales. En las décadas de los 50 y 60, las dos universidades públicas se extendieron a lo largo del país, establecieron "sedes" o "colegios universitarios" regionales, aumentando así su cobertura educacional. Crearon, además, nuevas Facultades, carreras y centros de investigación y extensión<sup>1</sup>. El ingreso de estudiantes a las universidades era selectivo, exigiéndoles, todas ellas, la aprobación de una prueba nacional de ingreso (desde 1931, el denominado *Bachillerato*, y, desde 1967, la *Prueba de Aptitud Académica*). La universidades fijaban cupos limitados de ingreso, que eran llenados por los estudiantes que obtenían los mejores puntajes en las pruebas de admisión. Los estudios en las universidades públicas eran prácticamente gratuitos. La creación y autorización de funcionamiento de nuevas universidades se hacía por ley de la República. Todas las universidades, públicas y privadas, tenían prestigio académico nacional e internacional y los profesores universitarios

<sup>1</sup> *Vd. CONSEJO DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS, Anuario estadístico 1981* (documento). Santiago, 1982; también: LEMAITRE, J. (*et al.*). "La educación superior en Chile", en: *El sistema educacional chileno...*, Santiago, 1986.

gozaban de un alto reconocimiento social. La Reforma Universitaria de 1968, fue un acontecimiento que conmovió el funcionamiento académico tradicional y pausado de las universidades.

A raíz de los dramáticos acontecimientos políticos de 1973, las universidades fueron intervenidas por el Gobierno Militar, designándose “rectores delegados”, la mayoría de ellos miembros de las fuerzas armadas en actividad o en retiro, quienes nombraban a las restantes autoridades académicas y administrativas y concentraban en sus manos las funciones de gobierno y normativas de cada una de ellas. Durante este gobierno, se dictaron decretos que reformaron drásticamente el sistema de Educación Superior: se suprimieron las sedes regionales de las Universidades de Chile y Técnica del Estado, dejándolas reducidas a la Región Metropolitana, así como se les desprendieron sus facultades de educación. Las sedes regionales y las facultades pedagógicas dieron lugar a nuevas universidades públicas autónomas. Además, se dio término a la educación gratuita, de modo que los estudiantes de las universidades públicas debieron cancelar directamente el costo de sus estudios o postular a un sistema de créditos fiscales. La situación de las universidades sólo se normalizó por completo en 1990, al recuperar el país su normalidad democrática.

## 2. LA EXPANSIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Hace 25 años, Chile tenía 8 universidades reconocidas por el Estado: las universidades de Chile, Católica de Chile y Técnica del Estado, en Santiago; la Universidad de Concepción; la Universidad Técnica Santa María y la Universidad Católica, en Valparaíso; la Universidad Austral de Valdivia y la Universidad del Norte, en Antofagasta. La Universidades de Chile y Católica de Chile, fueron fundadas en el siglo XIX y, el resto durante el siglo XX. En su conjunto, estas Universidades tenían 38 *sedes* a lo largo del país, incluidas sus sedes centrales, ubicadas en la mayoría de las capitales de las Provincias del país, siendo las Universidades Técnica del Estado y de Chile las que tenían el mayor número: 11 y 10, respectivamente<sup>2</sup>. Podríamos decir

<sup>2</sup> CONSEJO DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS, *op. cit.* (n. 1); BRUNNER, José Joaquín (*et al.*), *Estado, mercado y conocimiento: Políticas y resultados en la educación superior chilena, 1960-1990*, Santiago, 1992.

que, en esa época, existían en el país 38 instituciones, “sedes” o “colegios universitarios”, en los que se dictaba educación post secundaria. Había, además, una gama abigarrada, desregulada y difícil de clasificar de academias, institutos y otro tipo de centros en que se enseñaban oficios o carreras de corte técnico, estimándose que, en 1978, eran 571 instituciones<sup>3</sup>.

En 1980, de una población de más de un millón y medio de jóvenes entre 18 y 24 años, egresaron de la educación secundaria 85.262 estudiantes, se inscribieron en la Prueba de Aptitud Académica (PAA) 120.239 y, la rindieron, 110.508. La capacidad de las universidades y sus sedes era de 32.954 vacantes anuales y la matrícula total de 118.978 estudiantes<sup>4</sup>. El 63 % del total de vacantes y de la matrícula total la tenían las Universidades de Chile y Técnica del Estado (Tabla 1).

El sistema universitario había tenido un período de expansión controlada de la matrícula en el período 1964 - 1970, y, luego, una fuerte expansión entre 1972 y 1973: las vacantes ofrecidas por las universidades alcanzaron su punto más alto en 1973, con 47.214 cupos, y la matrícula total llegó, en 1975, a 147.049 estudiantes. Sin embargo, en los años siguientes se produjo una disminución sostenida alcanzando, en 1981, a 31.743 vacantes de primer año, una cifra menor que la de diez años antes, y una matrícula total de 104.247 estudiantes<sup>5</sup>. La tasa de jóvenes chilenos entre 18 y 24 años que estaban en la educación superior era, en 1980, muy baja (7,4%). En la realidad educacional de la época, las universidades no estaban en capacidad de absorber más de un tercio, aproximadamente, de la demanda por educación superior. Esta demanda era alta, si se presume, razonablemente, que los jóvenes que rendían la PAA tenían la intención o el deseo de proseguir sus estudios en el nivel terciario.

A comienzos de los años 80 se produce un quiebre en la evolución que, por muchas décadas anteriores, había tenido la educación superior chilena y el escenario se volvió inestable e impredecible. El

<sup>3</sup> BERNASCONI, A.; ROJAS, F., *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*, Santiago, 2004.

<sup>4</sup> CONSEJO DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS, *op. cit.* (n. 1); BERNASCONI, A.; ROJAS, F., *op. cit.* (n. 3).

<sup>5</sup> FRANZ, Carlos. “Expansión y masificación de la universidad en Chile”, en su: *Teoría y práctica del financiamiento universitario*, Santiago, 1983; LEMAITRE, M. J. (editor). *La Educación Superior en Chile: Un sistema en transición*, Santiago, 1990.

análisis que, en la época, hicieron las organizaciones internacionales involucrados en educación y los expertos, aconsejaba la expansión y diversificación de las instituciones educacionales<sup>6</sup>, como un modo de romper el conflicto entre una demanda creciente de parte de los jóvenes egresados de la educación secundaria y la incapacidad de satisfacerla. Adicionalmente, se facilitó la inversión privada en educación superior para enfrentar la insuficiencia relativa del Estado para financiar con sus recursos una expansión de la educación superior, debido a su alto costo.

Tabla 1  
UNIVERSIDADES, CHILE 1980.  
VACANTES OFRECIDAS Y MATRÍCULA TOTAL DE PREGRADO

| Universidades             | Vacantes |       | Matrícula total |       |
|---------------------------|----------|-------|-----------------|-------|
|                           | N°       | %     | N°              | %     |
| 1. de Chile               | 13.544   | 41,1  | 48.834          | 41,0  |
| 2. Católica de Chile      | 3.757    | 11,4  | 13.664          | 11,5  |
| 3. de Concepción          | 2.735    | 8,3   | 9.791           | 8,2   |
| 4. Católica de Valparaíso | 1.878    | 5,7   | 6.765           | 5,7   |
| 5. Técnica Santa María    | 989      | 3,0   | 3.590           | 3,0   |
| 6. Técnica del Estado*    | 7.283    | 22,1  | 26.375          | 22,2  |
| 7. Austral de Chile       | 1.219    | 3,7   | 4.426           | 3,7   |
| 8. Católica del Norte     | 1.549    | 4,7   | 5.533           | 4,7   |
| Total                     | 32.954   | 100,0 | 118.978         | 100,0 |

Población del país: 11.144.769.

Población grupo etario entre 18 y 24 años: 1.601.562.

Egresados de la Educación Media: 85.262.

Rinden P.A.A.\*\* 110.508.

Fuente: FRANZ, *op. cit.*, (n. 5).

\* Hoy Universidad de Santiago de Chile.

\*\* Actualmente, Prueba de Selección Universitaria (PSU).

<sup>6</sup> BERNASCONI, *op. cit.* (n. 3); BRUNNER, José Joaquín. *América Latina: políticas de educación superior durante los años 90: dinámicas y efectos*, Santiago, 2000.

Esta es una de las razones que explica la promulgación, en 1981, de los decretos con fuerza de ley N° 1, 5 y 24, que promovieron la expansión y diversificación de las instituciones de educación post secundaria, fijando las normas para el reconocimiento oficial de tres tipos de instituciones: las *universidades*, los *institutos profesionales* y los *centros de formación técnica*. La ley determinó las características diferenciales de estas instituciones, bajo criterios más bien arbitrarios o convencionales y, por cierto, discutibles. Así, se tipificaron como *universidades* a aquellas instituciones que ofrecían alguna de las doce carreras (después, 17)<sup>7</sup> que requerían la obtención del grado académico de Licenciado y que eran las de mayor tradición, de estudios más prolongados y de más alto prestigio social. Además, las universidades así definidas, eran las únicas que podían otorgar grados académicos superiores. Los *institutos profesionales* se caracterizaron como aquellas entidades docentes que entregan carreras profesionales y técnicas en las que no se exige el grado de Licenciado, excluidas, por lo tanto, las carreras definidas como exclusivamente universitarias; y, los *centros de formación técnica* (en adelante CFT), aquellas instituciones que ofrecen carreras de duración breve, generalmente dos años y que conducen a un título técnico de nivel superior.

Todo esto fue sellado por la *Ley N° 18982 Orgánica Constitucional de Enseñanza* (LOCE), dictada en marzo de 1990, poco antes del término del Gobierno Militar. Esta ley, enfatizó el concepto de “libertad de enseñanza”, estableciendo el derecho a crear instituciones educacionales sin más restricción que la de no atentar contra la moral y las buenas costumbres, así como la facultad de las personas de elegir la institución educacional que prefieran. La ley disminuyó la importancia relativa del Estado en la educación superior, así como el gasto público y fomentó el autofinanciamiento y la eficiencia de la gestión de las instituciones subsidiadas con recursos fiscales. La creación de universidades dejó de estar sujeta, como antaño, a la promulgación por el Congreso Nacional de una ley específica, y sólo necesitó de exigencias de carácter administrativo.

<sup>7</sup> El aumento del número inicial de carreras consideradas exclusivamente universitarias, se debió a presiones de los gremios profesionales involucrados, lo que confirma la arbitrariedad de la clasificación. Recientemente, por ejemplo, se concedió esta condición a la carrera de Asistente Social.

Con el fin de expandir el sistema educacional, la ley promovió y facilitó la creación de universidades e institutos privados con requisitos mínimos y, la de CFT bajo la simple inscripción en un registro especial en el Ministerio de Educación. La primeras universidades privadas creadas bajo la nueva ley, surgieron en 1982: la Universidad Diego Portales y la Universidad Gabriela Mistral, las que obtendrían su autonomía académica once años después, es decir, en 1993.

La reestructuración de la educación superior chilena ha provocado, en los últimos 25 años, un crecimiento explosivo en el número de universidades, institutos profesionales y CFT, tanto del ámbito público como privado<sup>8</sup>: el número total de instituciones en el año 2005 es de 222 (302, en 1990). Del total de instituciones, 62 son universidades (70, en 1995), 45 son institutos profesionales (81, en 1990) y 115 CFT<sup>9</sup> (161, en 1990) (Tabla 2).

Tabla 2  
SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR  
EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE INSTITUCIONES EDUCACIONALES  
1980-2005  
(por quinquenios)

| Años                     | 1980 | 1985 | 1990 | 1995 | 2000 | 2005 |
|--------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Tipo de instituciones    | n    | n    | n    | n    | n    | n    |
| Universidades            | 8 *  | 21   | 60   | 70   | 64   | 62   |
| Institutos profesionales | (-)  | 25   | 81   | 73   | 60   | 45   |
| CFT                      | (-)  | 102  | 161  | 127  | 116  | 115  |
| Total                    | 8    | 148  | 302  | 270  | 240  | 222  |

Fuente: BERNASCONI, *op. cit.*, (n. 3); Secretaría Técnica CSE. 2005.

\* Las ocho universidades, en conjunto, tenían 38 sedes, incluidas sus sedes centrales.

<sup>8</sup> BERNASCONI, *op. cit.* (n. 3); BRUNNER. *América Latina...*, cit. (n. 6); CRUZ-COKE, Ricardo. "Evolución de las universidades chilenas: 1981-2004", en: *Revista Médica de Chile*, N° 132, Santiago, 2004.

<sup>9</sup> La cobertura de la información que proporcionan las instituciones y recoge *Índices 2005* (Consejo Superior de Educación), es del 100% en el caso de las universidades, del 76% en los institutos y del 36% en los centros de formación técnica.

Al observar la evolución de las instituciones desde 1980 al 2005, el número de universidades parece haberse estabilizado en el último decenio, en alrededor de 60, disminuyendo marcadamente el de institutos y CFT, si se toma como referencia el punto más elevado que alcanzaron en 1990.

Pero, no sólo aumentó el número de universidades, institutos y CFT, sino que, además, se incrementó el número de sedes que estas instituciones han ido abriendo a lo largo del país, alcanzando, desde la década de los 90, a más de 400. Este aumento se observa especialmente en los CFT pero, también, en las universidades, incluidas las tradicionales, y en los institutos profesionales<sup>10</sup> (Tabla 3).

Tabla 3  
SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR.  
EVOLUCIÓN DE LAS SEDES DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS  
1980-2002  
(por años seleccionados)

| Años                     | Sedes |      |      |      |      |       |
|--------------------------|-------|------|------|------|------|-------|
|                          | 1980  | 1986 | 1990 | 1995 | 2000 | 2002  |
| Tipo de institución      | n     | n    | n    | n    | n    | n     |
| Universidades            | 38    | 35   | 79   | 89   | 100  | 116   |
| Institutos profesionales | 0     | 30   | 127  | 123  | 110  | 125   |
| CFT                      | 0     | 234  | 278  | 228  | 190  | 248   |
| Total                    | 38    | 299  | 484  | 440  | 400  | 489 * |

Fuente: *Expansión de las instituciones de educación autónomas, 2005 y Sedes de instituciones de Educación Superior en Chile, 2003.*

\* Sólo 420 contaban efectivamente con matrícula vigente, aunque las instituciones las mantenían oficialmente registradas.

<sup>10</sup> CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, SECRETARÍA TÉCNICA. *Expansión de las instituciones de educación autónomas.* [Santiago], marzo de 2005; COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN (CNAP). "Sedes de instituciones de Educación Superior en Chile", marzo de 2003, en: <http://cnap.cl/estudios/informe%20sedes.pdf>

Con el fin de expandir el sistema educacional, la ley promovió y facilitó la creación de universidades e institutos privados con requisitos mínimos y, la de CFT bajo la simple inscripción en un registro especial en el Ministerio de Educación. La primeras universidades privadas creadas bajo la nueva ley, surgieron en 1982: la Universidad Diego Portales y la Universidad Gabriela Mistral, las que obtendrían su autonomía académica once años después, es decir, en 1993.

La reestructuración de la educación superior chilena ha provocado, en los últimos 25 años, un crecimiento explosivo en el número de universidades, institutos profesionales y CFT, tanto del ámbito público como privado<sup>8</sup>: el número total de instituciones en el año 2005 es de 222 (302, en 1990). Del total de instituciones, 62 son universidades (70, en 1995), 45 son institutos profesionales (81, en 1990) y 115 CFT<sup>9</sup> (161, en 1990) (Tabla 2).

Tabla 2  
SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR  
EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE INSTITUCIONES EDUCACIONALES  
1980-2005  
(por quinquenios)

| Años                     | 1980 | 1985 | 1990 | 1995 | 2000 | 2005 |
|--------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Tipo de instituciones    | n    | n    | n    | n    | n    | n    |
| Universidades            | 8 *  | 21   | 60   | 70   | 64   | 62   |
| Institutos profesionales | (-)  | 25   | 81   | 73   | 60   | 45   |
| CFT                      | (-)  | 102  | 161  | 127  | 116  | 115  |
| Total                    | 8    | 148  | 302  | 270  | 240  | 222  |

Fuente: BERNASCONI, *op. cit.*, (n. 3); Secretaría Técnica CSE. 2005.

\* Las ocho universidades, en conjunto, tenían 38 sedes, incluidas sus sedes centrales.

<sup>8</sup> BERNASCONI, *op. cit.* (n. 3); BRUNNER. *América Latina...*, cit. (n. 6); CRUZ-COKE, Ricardo. "Evolución de las universidades chilenas: 1981-2004", en: *Revista Médica de Chile*, N° 132, Santiago, 2004.

<sup>9</sup> La cobertura de la información que proporcionan las instituciones y recoge *Índices 2005* (Consejo Superior de Educación), es del 100% en el caso de las universidades, del 76% en los institutos y del 36% en los centros de formación técnica.

Al observar la evolución de las instituciones desde 1980 al 2005, el número de universidades parece haberse estabilizado en el último decenio, en alrededor de 60, disminuyendo marcadamente el de institutos y CFT, si se toma como referencia el punto más elevado que alcanzaron en 1990.

Pero, no sólo aumentó el número de universidades, institutos y CFT, sino que, además, se incrementó el *número de sedes* que estas instituciones han ido abriendo a lo largo del país, alcanzando, desde la década de los 90, a más de 400. Este aumento se observa especialmente en los CFT pero, también, en las universidades, incluidas las tradicionales, y en los institutos profesionales<sup>10</sup> (Tabla 3).

Tabla 3  
SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR.  
EVOLUCIÓN DE LAS SEDES DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS  
1980-2002  
(por años seleccionados)

| Años                     | Sedes |      |      |      |      |       |
|--------------------------|-------|------|------|------|------|-------|
|                          | 1980  | 1986 | 1990 | 1995 | 2000 | 2002  |
| Tipo de institución      | n     | n    | n    | n    | n    | n     |
| Universidades            | 38    | 35   | 79   | 89   | 100  | 116   |
| Institutos profesionales | 0     | 30   | 127  | 123  | 110  | 125   |
| CFT                      | 0     | 234  | 278  | 228  | 190  | 248   |
| Total                    | 38    | 299  | 484  | 440  | 400  | 489 * |

Fuente: *Expansión de las instituciones de educación autónomas, 2005 y Sedes de instituciones de Educación Superior en Chile, 2003.*

\* Sólo 420 contaban efectivamente con matrícula vigente, aunque las instituciones las mantenían oficialmente registradas.

<sup>10</sup> CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, SECRETARÍA TÉCNICA. *Expansión de las instituciones de educación autónomas.* [Santiago], marzo de 2005; COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN (CNAP). "Sedes de instituciones de Educación Superior en Chile", marzo de 2003, en: <http://cnap.cl/estudios/informe%20sedes.pdf>

Por su parte, la *cobertura* de la educación superior creció, entre 1980 y 2005, de un modo impresionante: en 1980, la *matrícula total de pregrado* era de 118.978 estudiantes, en tanto que, en el 2005, cursan estudios en el sistema 610.824 estudiantes<sup>11</sup>, un aumento de 5 veces o 413%. Esto significa que la cobertura, para el grupo etario de 10 a 24 años, aumentó desde 7,4% en 1980, a 33,6% en el 2005 (Tabla 4).

Tabla 4  
SISTEMA DE EDUCACION SUPERIOR  
EVOLUCIÓN DE LA MATRICULA TOTAL DE PREGADO,  
SEGÚN TIPO DE INSTITUCION  
(1985-2005)

| Años                | 1980      | 1985       | 1990       | 1995       | 2000       | 2005       | %<br>del total |
|---------------------|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|----------------|
| Tipo de Institución | n         | n          | n          | n          | n          | n          | año<br>2005    |
| Universidades       | 118.978   | 113.625    | 127.628    | 223.889    | 302.572    | 429.678    | [70,3]         |
| Institutos          | 0         | 32.233     | 40.006     | 40.980     | 79.904     | 119.402    | [19,6]         |
| CFT                 | 0         | 50.425     | 77.774     | 72.735     | 57.082     | 61.744     | [10,1]         |
| Total               | 118.978   | 196.283    | 245.408    | 337.604    | 439.558    | 610.824    | [100,0]        |
| Población           |           |            |            |            |            |            |                |
| Chile               | 11.144.76 | 12.121.677 | 13.173.348 | 14.237.280 | 15.271.965 | 16.096.229 |                |
| Grupo etario        |           |            |            |            |            |            |                |
| 18-24 años          | 1.601.582 | 1.749.908  | 1.733.095  | 1.710.067  | 1.603.475  | 1.817.828  |                |
| Cobertura           | 7,4       | 11,2       | 14,1       | 19,7       | 27,4       | 33,6       |                |

Fuente: BERNASCONI, *op. cit.* (n. 3); Secretaría Técnica CSE.

A su vez, la *matrícula de primer año* se multiplicó 6 veces: de 32.146 estudiantes, en 1980, aumentó a 195.598, en 2005 (508%). Este cre-

<sup>11</sup> BRUNNER (*et al.*). *Estado...*, cit. (n. 2); BRUNNER. *América Latina...*, cit. (n. 6); CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. "Matrículas de pregrado por tipo y categoría institucional", en: [www.mineduc.cl/superior/compendio/estadisticas.htm](http://www.mineduc.cl/superior/compendio/estadisticas.htm)

cimiento se observa, fundamentalmente, en las universidades e institutos profesionales, siendo marginal en los CFT<sup>12</sup>. (Tabla 5).

Tabla 5  
SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR  
EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE PRIMER AÑO SEGÚN TIPO DE INSTITUCIÓN  
(1980-2002)

| Tipo de institución | 1980<br>n | 1985<br>n | 1990<br>n | 1995<br>n | 2000<br>n | 2005<br>n |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Universidades       | 32.146    | 30.772    | 39.931    | 62.774    | 84.270    | 113.418   |
| Institutos          | –         | 11.291    | 15.849    | 16.338    | 32.697    | 50.931    |
| CFT                 | –         | 29.703    | 37.627    | 34.801    | 27.757    | 31.249    |
| Total               | 32.146    | 71.766    | 93.407    | 113.913   | 44.724    | 95.598    |

Fuente: CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Evolución de la matrícula*; Secretaría Técnica CSE.

Si bien en las universidades tradicionales ha aumentado la *matrícula total de pregrado*, el mayor aumento relativo se observa en las universidades privadas e institutos profesionales, en tanto que en los CFT se aprecia una estabilización en los últimos años. Diez de las 25 *universidades tradicionales* concentran a nivel nacional casi el 40% del total de la matrícula de pregrado, en tanto que, 10 de las 37 *universidades privadas*, participan con alrededor del 25%. La Universidad de Chile, entre las tradicionales, y las universidades de las Américas, Andrés Bello y Mayor, entre las privadas, son las que muestran la mayor matrícula total de pregrado, en sus respectivas categorías. En términos geográficos, la mayor concentración de matrículas se observa en la Región Metropolitana, tanto en el caso de las universidades públicas como privadas, aunque con mayor fuerza en estas últimas.

Respecto a los *institutos profesionales*, INACAP y DUOC reúnen casi el 55% de la matrícula total de su sector, en tanto que diez *CFT*

<sup>12</sup> CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. "Evolución de la matrícula de primer año", en: [www.mineduc.cl/superior/compendio/estadisticas.htm](http://www.mineduc.cl/superior/compendio/estadisticas.htm)

concentran más del 65% de la matrícula total del suyo, destacando los CFT Santo Tomás e INACAP<sup>13</sup>.

En el conjunto del sistema de educación superior, las *áreas del conocimiento* con la matrícula total más numerosa son: Tecnología (147.730 estudiantes), Administración y Comercio (90.324), Educación (89.527), Salud (67.765), Ciencias Sociales (61.198) y Derecho (44.117). En ellas, las *sub-áreas* de mayor matrícula son, respectivamente: Computación e Informática (38.515 estudiantes), Administración (47.072), Educación Media (37.643), Enfermería (26.244), Psicología (21.323) y Derecho (36.419)<sup>14</sup>.

En lo que respecta a las *carreras exclusivamente universitarias*, actualmente las con mayor número total de alumnos son: Ingeniería Civil, Educación Media, Derecho, Ingeniería Comercial, Psicología y Educación Básica; y las carreras cuya matrícula total ha crecido proporcionalmente más entre 1996 y el 2005, son: Educación Básica (552%), Odontología (322%), Educación Media (167,3%), Psicología (144,7%), Medicina Veterinaria (132,1%) y Química y Farmacia (115,2%) y, en una proporción menor, Medicina (92,5%), Bioquímica (87,3%), Educación Diferencial (82,9%), Derecho 60,6%), Educación Parvularia (60,2%) y Arquitectura (59,3%)<sup>15</sup>. (Tabla 6).

En el conjunto de las carreras universitarias, la única en que se observa una caída en la matrícula total es Ingeniería Forestal (-39,1%), debido a su disminución en las universidades privadas.

En el caso de las *universidades tradicionales*, cinco carreras concentran más del 60% de la *matrícula total de pregrado*: Ingeniería Civil, Educación Media, Educación Básica, Ingeniería Comercial y Derecho y, en las privadas, predomina Derecho, seguida de Psicología, Educación Media, Ingeniería Comercial y Educación Básica.

El mayor *número de titulados* (año 2002) se aprecia también en estas mismas carreras: Ingeniería Comercial (2.920 titulados), Ingeniería Civil (2.790), Derecho (1.248) y Psicología (1.093), así como en Educación Media (1.156), Parvularia (1.143) y Básica (1.143).

<sup>13</sup> CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. "Matrícula para carreras exclusivamente universitarias", en su: Educación superior: Compendio estadístico, [http://www.mineduc.cl/edudup/pags/comp\\_matr\\_educ\\_sup.html](http://www.mineduc.cl/edudup/pags/comp_matr_educ_sup.html)

<sup>14</sup> Datos facilitados por la Secretaría Técnica del Consejo Superior de Educación.

<sup>15</sup> CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. "Matrícula para carreras..." (n. 13), también: "Estructura del mercado de Educación Superior", en: [http://www.gemines.cl/p4\\_gemines/site/artic/20050428/pags/200050428123156](http://www.gemines.cl/p4_gemines/site/artic/20050428/pags/200050428123156)

En los *institutos profesionales*, el 56,2% de la matrícula está dada por las carreras de Ingeniería de Ejecución en Prevención de Riesgo, Servicio Social, Ingeniería de Ejecución en Computación e Informática, Ingeniería de Ejecución en Administración de Empresas, Ingeniería de Ejecución en Gestión Informática y Contador Auditor; y, en los CFT, el 53,2% de la matrícula de las principales carreras se concentra en las de Técnico en Enfermería, Administración, Secretariado, Contabilidad y Programación<sup>16</sup>.

Tabla 6  
SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

MATRÍCULA TOTAL POR CARRERAS EXCLUSIVAMENTE UNIVERSITARIAS (N=17).  
Variación porcentual años 1996 y 2005

| Carreras              | Total universidades |                | variación<br>% |
|-----------------------|---------------------|----------------|----------------|
|                       | 1996<br>n           | 2005<br>n      |                |
| Ingeniería civil      | 26.526              | 37.479         | 41,3           |
| Educación media       | 13.624              | 36.415         | 167,3          |
| Derecho               | 17.426              | 27.984         | 60,6           |
| Ingeniería comercial  | 21.690              | 22.894         | 5,5            |
| Psicología            | 8.791               | 21.513         | 144,7          |
| Educación básica      | 3.240               | 21.125         | 552,0          |
| Arquitectura          | 7.992               | 12.731         | 59,3           |
| Educación parvularia  | 5.737               | 9.193          | 60,2           |
| Medicina              | 4.551               | 8.759          | 92,5           |
| Periodismo            | 7.449               | 8.403          | 12,8           |
| Medicina veterinaria  | 3.540               | 8.217          | 132,1          |
| Agronomía             | 5.980               | 8.102          | 35,5           |
| Odontología           | 1.412               | 5.959          | 322,0          |
| Educación diferencial | 2.442               | 4.466          | 82,9           |
| Química y farmacia    | 1.630               | 3.507          | 115,2          |
| Bioquímica            | 1.009               | 1.890          | 87,3           |
| Ingeniería forestal   | 2.907               | 1.770          | [-39,1]        |
| <b>Total</b>          | <b>135.946</b>      | <b>240.407</b> | <b>76,8</b>    |

Fuente: CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. "Matrícula para carreras...", cit. (n. 13); Secretaría Técnica CSE.

<sup>16</sup> "Estructura del mercado de Educación Superior", cit. (n. 15).

La *matrícula de postgrado* es todavía discreta en el país (7.664 estudiantes) aunque, en quince años, ha aumentado tres veces en las universidades del Consejo de Rectores, representando el 85% del total de estudiantes de este nivel<sup>17</sup>. Igualmente, el número total de programas de postgrado que ofrece el sistema universitario en su conjunto<sup>18</sup>, aumentó de 179, en 1990, a 660, en 2003.

Es sabido que en el sistema educacional chileno se distinguen dos grupos de universidades: las más antiguas, llamadas *universidades tradicionales*, que incluyen a todas las universidades públicas, financiadas, en parte, por el Estado, pero, además a algunas universidades privadas que, por razones históricas, son subsidiadas por el Estado. Este grupo de universidades, 25 en total (8 tradicionales y 17 derivadas) pertenecen a un organismo de coordinación, el *Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas*. El segundo grupo está constituido por 37 *universidades privadas* creadas después de 1981. Sin embargo, ésta es una clasificación más bien de carácter práctico e histórico, pero no de desarrollo académico. Si se pone atención, por ejemplo, en la *investigación científica*, observamos que, en el período 1995-2005, de las 62 universidades existentes, 44 aprobaron alguno de los 4.988 proyectos llamados a concurso por el *Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica* (FONDECYT)<sup>19</sup>. El 84% del total de proyectos lo obtuvieron, en conjunto, 12 universidades, de las cuales 11 son universidades tradicionales; y, el 75%, por 6 de ellas, todas tradicionales: las universidades de Chile, Católica de Chile, de Santiago de Chile, de Concepción, Católica de Valparaíso y Austral de Chile. (Tabla 7).

Otras once universidades obtuvieron 236 proyectos (el 4,7% del total), con un promedio de cuatro o menos proyectos aprobados por año (menos del 1% del total de proyectos); y, de acuerdo a los registros de FONDECYT, 18 universidades no tienen ningún proyecto FONDECYT aprobado en los últimos diez años. Estos datos muestran las diferencias marcadas que, respecto a la investigación científica, existen entre las universidades, la que sigue siendo liderada por las universidades tradicionales, en tanto que es discreta y, en mu-

<sup>17</sup> "Estructura del mercado de Educación Superior", cit. (n. 15).

<sup>18</sup> CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. "Matrícula de postgrado para años 1983-2003", en: [www.mineduc.cl/educsup/pags/comp\\_matr-educ\\_sup.html](http://www.mineduc.cl/educsup/pags/comp_matr-educ_sup.html)

<sup>19</sup> CONICYT. "Concurso Nacional de proyectos Fondecyt: Proyectos aprobados", en: [http://www.conicyt.cl/bases/index\\_x2.html./=/institucion](http://www.conicyt.cl/bases/index_x2.html./=/institucion)

chos casos inexistente, en las nuevas universidades. Como se comprende, este es un hecho de la mayor significación para estimar el desarrollo académico de una universidad.

Tabla 7

## SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

## PROYECTOS FONDECYT APROBADOS EN LAS UNIVERSIDADES EN EL DECENIO 1995-2005

| Universidades con 5 o más proyectos aprobados por año o el 1% o más del total | total de proyectos aprobados en el período<br>n | porcentaje del total | promedio anual proyectos<br>n |
|---|---|----------------------|-------------------------------|
| 1. De Chile   | 1.165   | 23,4                 | 165,6                         |
| 2. P. Universidad Católica  | 1.131   | 22,7                 | 113,1                         |
| 3. De Concepción  | 517   | 10,4                 | 51,7                          |
| 4. De Santiago de Chile   | 448   | 9,0                  | 44,8                          |
| 5. P.U. Católica de Valparaíso  | 203   | 4,1                  | 20,3                          |
| 6. Austral de Chile   | 197   | 4,0                  | 19,7                          |
| 7. Santa María  | 169   | 3,4                  | 16,9                          |
| 8. De la Frontera   | 94  | 1,9                  | 9,4                           |
| 9. De Talca   | 82  | 1,6                  | 8,2                           |
| 10. Católica del Norte  | 79  | 1,5                  | 7,9                           |
| 11. De los Andes  | 56  | 1,1                  | 5,6                           |
| 12. De Valparaíso   | 54  | 1,0                  | 5,4                           |
| <b>Total</b>  | <b>4.195</b>                                    | <b>84,1%</b>         | <b>39,0</b>                   |

Fuente: CONICYT. "Concurso Nacional de proyectos...", cit. (n. 9).

\* Incluye proyectos del concurso regular y de los concursos de doctorado, de postdoctorado, para completar tesis de doctorado, de incentivo a la cooperación internacional, sectorial de biomas y climas terrestres, de líneas complementarias y FONDAF.

### 3. EL CONTROL DE CALIDAD DEL SISTEMA

#### 3.1 Rol del Consejo Superior de Educación

En la década de los 90, los gobiernos crearon organismos destinados a resguardar la calidad del sistema educacional<sup>20</sup>: el *Consejo Superior de Educación* (CSE) y la *Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado* (CNAP). El CSE es un organismo público de carácter autónomo, que tiene la responsabilidad legal de otorgar la Certificación de Autonomía (o Licenciamiento) de nuevas universidades e institutos profesionales<sup>21</sup>. Está formado por ocho miembros, designados por instituciones de educación superior y otras organizaciones sociales: universidades estatales, universidades privadas autónomas, institutos profesionales autónomos, las Academias del Instituto de Chile y la Excma. Corte Suprema de Justicia; además, lo integra un académico designado, alternadamente, por el Consejo Superior de Ciencias y el Consejo Superior de Desarrollo Tecnológico y un representante de las FF.AA. El Consejo lo preside el Ministro de Educación pero, en la práctica, esta función es ejercida por un Consejero con el título de Vicepresidente. Tiene una *Secretaría Técnica* que opera, fundamentalmente, a través del trabajo de consultores y evaluadores calificados, contratados para fines específicos. El CSE tiene la responsabilidad legal de:

- 1) examinar los *proyectos de nuevas universidades e institutos profesionales*, aprobarlos o rechazarlos dentro de los plazos establecidos por la ley;
- 2) someter a *supervisión el desarrollo de los proyectos aprobados*, durante un lapso mínimo de 6 años, y,
- 3) conceder la *certificación de autonomía* a las instituciones cuyos proyectos hayan satisfecho los criterios de evaluación establecidos o, en su defecto, solicitar al Ministerio de Educación el cierre de las instituciones que no los han satisfecho.

<sup>20</sup> CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN. *El aseguramiento de la calidad de la Educación Superior*, Santiago, 2004; CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, [http://www.cse.cl/asp/web\\_cse\\_acerca.asp](http://www.cse.cl/asp/web_cse_acerca.asp); COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN (CNAP), <http://cnap.cl/cnap/cnap.htm>

<sup>21</sup> CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, [http://www.cse.cl/asp/web\\_cse\\_acerca.asp](http://www.cse.cl/asp/web_cse_acerca.asp), cit. (n. 20).

Los criterios de evaluación son: integridad institucional; propósitos institucionales; administración, gobierno y autorregulación; progresión y logros de los estudiantes; servicios para los estudiantes; académicos; carreras y otros programas académicos; investigación y creación artística; extensión y servicios a la comunidad; recursos educacionales; administración financiera y recursos; infraestructura física e instalaciones.

El CSE evalúa, primero, los proyectos de nuevas universidades e institutos profesionales, incluyendo una certificación de recursos, y puede formularles observaciones, rechazarlos o aprobarlos. Si lo rechaza, el proyecto se da por no presentado; si le formula observaciones, la institución tiene un plazo para subsanarlas y volver a presentarlo; si es aprobado por el Consejo, el proyecto institucional obtiene un reconocimiento oficial.

Desde ese momento, el CSE somete a la institución a un proceso de *supervisión del desarrollo del proyecto institucional por 6 años*. Este proceso es llamado de acreditación, aunque, en estricto rigor, es de certificación de autonomía o licenciamiento. Durante este período, la institución debe presentar al CSE un conjunto de antecedentes académicos, administrativos y financieros para que sean evaluados. El Consejo puede llevar a cabo auditorías financieras y administrativas; ordenar "acciones" (por ejemplo, académicas o de administración académica) que deben ser cumplidas en plazos preestablecidos; aprobar todo nuevo programa o carrera que la institución desea ofrecer o las modificaciones que propone hacer a los programas o carreras ya aprobados; someter a los estudiantes a examinación; suspender el ingreso de estudiantes o solicitar al Ministerio de Educación la clausura de la institución si no responde satisfactoriamente las acciones requeridas en los plazos fijados. También, debe visitar las instituciones periódicamente para confirmar el grado de avance del proyecto institucional.

Al cumplirse el plazo de seis años de supervisión, el CSE hace una evaluación global y, si considera que el proyecto se ha consolidado y satisface los criterios de acreditación preestablecidos, le otorga la Certificación de Autonomía a la institución, autonomía que la LOCE la define como "*la facultad de otorgar libremente todo tipo de títulos y grados*".

En caso que, en el período de seis años, el proyecto no haya alcanzado un grado de desarrollo satisfactorio, el Consejo puede ex-

tender la supervisión hasta por cinco años más. En consecuencia, las instituciones pueden estar bajo supervisión del CSE hasta por once años desde el inicio de sus actividades, al cabo de los cuales puede conceder la autonomía o bien solicitar al Ministerio de Educación el cierre definitivo de la institución. Desde su creación, en 1990, el CSE ha concedido la autonomía a veinticuatro universidades y nueve institutos profesionales y, en igual lapso, ha solicitado al Ministerio el cierre de doce universidades y veintiún institutos profesionales<sup>22</sup>. El período promedio de otorgamiento de autonomía a las instituciones ha sido de 11 años, el plazo máximo; sólo una universidad ha logrado su autonomía en el plazo mínimo de supervisión de seis años: la Universidad Alberto Hurtado.

Además, el CSE se ha debido pronunciar en 491 oportunidades respecto a proyectos de nuevas carreras presentados por las instituciones educacionales, de los cuales ha aprobado el 60% (295 carreras) y rechazado el 40% (196). Además, ha efectuado más de doscientas visitas a instituciones, más de un centenar de exámenes a instituciones y sobre un millar de exámenes a asignaturas<sup>23</sup> (Tabla 8).

#### 4. ROL DE LA COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE PREGRADO

La CNAP fue creada por el Ministerio de Educación en 1999, en calidad de organismo asesor<sup>24</sup>. Le fue encargada la tarea de diseñar e implementar un proceso experimental de acreditación de carreras de pregrado de carácter voluntario, y de generar un proyecto de acreditación que pudiera proponerse como proyecto de ley<sup>25</sup>, de carácter voluntario.

<sup>22</sup> CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, SECRETARÍA TÉCNICA, *Resumen de la labor realizada: 1990-2004* (documento), Santiago, 2004.

<sup>23</sup> *Ibid.*

<sup>24</sup> COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE PREGRADO (CNAP), <http://cnap.cl/cnap/cnap.htm>, cit. (n. 20).

<sup>25</sup> COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE PREGRADO (CNAP), "Normas y procedimientos para la acreditación de carreras de pregrado", en: [www.cnap.cl/documentos/materiales](http://www.cnap.cl/documentos/materiales).

Tabla 8  
RESUMEN DE LAS ACTIVIDADES  
DEL CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN

| Actividades                | Universidades | Institutos<br>profesionales | Total |       |
|----------------------------|---------------|-----------------------------|-------|-------|
|                            | n             | n                           | n     | %     |
| Proyectos institucionales: |               |                             |       |       |
| aprobados                  | 10            | 9                           | 19    | 57,0  |
| rechazados                 | 9             | 6                           | 15    | 43,0  |
| Carreras                   |               |                             |       |       |
| aprobadas                  | s.i.          | s.i.                        | 295   | 60,0  |
| rechazadas                 | s.i.          | s.i.                        | 196   | 40,0  |
| Visitas de verificación    | 115           | 89                          | 204   | 100,0 |
| Instituciones examinadas   | 71            | 57                          | 128   | 100,0 |
| Asignaturas examinadas     | 816           | 468                         | 1.284 | 100,0 |
| Autonomías:                |               |                             |       |       |
| certificadas               | 24            | 9                           | 33    | 50,0  |
| cerradas                   | 12            | 21                          | 33    | 50,0  |

Fuente: CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, SECRETARÍA TÉCNICA, *Resumen...* (n. 22).  
s.i.= sin información

Este organismo público tiene 13 miembros, designados por el Ministerio de Educación y una *Secretaría Técnica* que coordina y administra los procesos de acreditación. Los criterios y procedimientos para la acreditación se diseñaron con la colaboración de académicos, profesionales en actividad, colegios profesionales y empleadores de las distintas áreas y carreras<sup>26</sup>. La evaluación se centra en el análisis del perfil de egreso de las carreras y en el cumplimiento de los criterios de evaluación, tales como: propósitos, integridad institucional, administración, estructura curricular, recursos humanos, recursos para la enseñanza, efectividad del proceso de enseñanza-apren-

<sup>26</sup> En 1994, la Asociación Chilena de Facultades de Medicina (ASOFAMECh) había enviado al Ministerio de Educación una propuesta de acreditación de las escuelas de Medicina, incluyendo el procedimiento y los estándares para la acreditación.

dizaje, etc. La satisfacción de estos criterios se evalúan sobre la base de un proceso de autoevaluación que realizan las instituciones o carreras y una evaluación externa, que lleva a cabo una comisión de especialistas nacionales y extranjeros. Con el fin de desarrollar las capacidades institucionales de autorregulación, el desarrollo de sistemas de información y análisis institucional, de gestión y planificación, la CNAP realizó previamente una serie de seminarios y reuniones técnicas en las instituciones educacionales con especialistas nacionales y extranjeros.

Actualmente, en el conjunto del sistema de educación superior, existen 6.664 carreras, 49% de las cuales son carreras universitarias y 30% de institutos profesionales<sup>27</sup>. En el año 2004, había más de 500 programas en proceso de acreditación, que representan alrededor del 35% de la matrícula de pregrado, de los cuales 104 la han obtenido. Se estima que, en el curso del 2005, alrededor de 200 carreras tendrán una decisión de acreditación<sup>28</sup>. La decisión de acreditación que adopta la CNAP puede ser positiva o negativa. Si es aprobatoria, la acreditación puede extenderse por un mínimo de dos años y un máximo de siete, dependiendo del grado de satisfacción de los criterios de acreditación y de las propuestas de mejoramiento que presenten las instituciones o carreras.

Además de la acreditación de carreras de pregrado, la *Comisión Nacional de Acreditación* tiene, desde el 2003, la responsabilidad de la *acreditación institucional*<sup>29</sup>, que se basa en la existencia y operación eficaz de políticas y mecanismos para verificar el cumplimiento de los propósitos institucionales, en el marco general de criterios de calidad. Las instituciones que solicitan la acreditación deben demostrar que cuentan con mecanismos eficaces de autorregulación en las áreas de gestión institucional y docencia de pregrado. También pueden considerar, si lo desean, que se acreditan otras áreas, como docencia de postgrado, investigación, vinculación con el medio, infraestructura y equipamiento u otras que ellas mismas propongan. El primer paso es la *evaluación interna* (o *autoevaluación*) que realizan las instituciones, la que tiene tres compo-

<sup>27</sup> Datos facilitados por la Secretaría Técnica del Consejo Superior de Educación.

<sup>28</sup> "Estructura del mercado de Educación Superior", en: [http://www.gemines.cl/p4\\_gemines/site/artic/200050428/pags/20050428123156](http://www.gemines.cl/p4_gemines/site/artic/200050428/pags/20050428123156), cit. (n. 15); COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE PREGRAD, *op. cit.*, (n. 15).

<sup>29</sup> "Acreditación institucional", en: [http://www.universia.cl/contenidos/gestion/acreditacion/acreditacion\\_vigenciaacreditacion2005.htm/-/top](http://www.universia.cl/contenidos/gestion/acreditacion/acreditacion_vigenciaacreditacion2005.htm/-/top)

nentes: una revisión crítica de las políticas y normas relativas a la definición y cumplimiento de los propósitos institucionales para cada una de las áreas mencionadas; una consulta a informantes claves en los distintos niveles de la institución para verificar la aplicación y resultados de dichas políticas y normas; y, estudios de casos, para ejemplificar la aplicación de las políticas y normas de autorregulación identificadas por la institución. Luego, esta evaluación interna se complementa con una *evaluación externa* a cargo de expertos nacionales e internacionales. En base a estos antecedentes, la CNAP toma una decisión de acreditación o no acreditación y define el plazo de vigencia de ella.

Actualmente, hay 59 instituciones en acreditación: el primer ciclo se completó en agosto del 2004, el segundo a fines de ese año y, en el resto de las instituciones, el proceso se completará en el curso del año 2005. Hasta ahora, sólo 18 de las 62 universidades han completado el proceso de acreditación institucional, de las cuales 4 son universidades privadas. De los 45 institutos profesionales, sólo 2 han sido acreditados<sup>30</sup>. (Tabla 9).

Hay que destacar que las instituciones actualmente acreditadas cubren el 49% de la matrícula del nivel superior. Se espera que para fines del presente año estén acreditadas alrededor de 50 instituciones.

En el Congreso Nacional está en trámite el *Proyecto de Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*, que pretende dar un marco legal a los procesos experimentales de acreditación institucional y de carreras. El proyecto plantea una acreditación de carácter voluntario, con excepción de carreras de alto impacto social, como las pedagogías y medicina, cuya acreditación sería obligatoria. Mantiene las funciones de certificación de autonomía en el CSE y de la acreditación en la CNAP, discutiéndose la integración de esta última al Consejo. Agrega el requisito de licenciamiento para los Centros de Formación Técnica, a cargo del CSE, y deja en manos del Ministerio de Educación lo relativo a la recolección, procesamiento y difusión de la información del Sistema de Educación Superior. La CNAP acreditaría directamente a las instituciones y, la acreditación de carreras y programas, se haría a través de agencias externas privadas, las que requieren ser acreditadas y autorizadas por ella para operar. En el

<sup>30</sup> "Acreditación institucional", *op. cit.*, (n. 29).

Congreso Nacional el proyecto ha sido muy controvertido y se le han hecho varios centenares de indicaciones.

Tabla 9  
SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR.  
UNIVERSIDADES E INSTITUTOS PROFESIONALES ACREDITADOS

| Instituciones                    | Áreas acreditadas | Vigencia de la acreditación |
|----------------------------------|-------------------|-----------------------------|
| <i>Universidades:</i>            |                   |                             |
| De Chile                         | 1,2,3,4,5,6       | 2011                        |
| Católica de Chile                | 1,2,3,4,5,6       | 2011                        |
| De Concepción                    | 1,2,3,4,5,6       | 2010                        |
| Católica de Valparaíso           | 1,2,3,4           | 2009                        |
| De Santiago de Chile             | 1,2,3,4,5,6       | 2008                        |
| Austral de Chile                 | 1,2,3,4           | 2009                        |
| De Valparaíso                    | 1,2,3             | 2009                        |
| Del Bío-Bío                      | 1,2,5,6           | 2009                        |
| De la Frontera                   | 1,2,3             | 2008                        |
| De Magallanes                    | 1,2               | 2006                        |
| De Talca                         | 1,2,3,6           | 2009                        |
| De Tarapacá                      | 1,2,6             | 2007                        |
| Diego Portales                   | 1,2,6             | 2008                        |
| Adolfo Ibañez                    | 1,2,4             | 2009                        |
| Andrés Bello                     | 1,2,6             | 2008                        |
| Del Pacífico                     | 1,2               | 2007                        |
| Católica del Maule               | 1,2,5,6           | 2009                        |
| Católica de la Stma. Concepción  | 1,2,6             | 2008                        |
| <i>Institutos profesionales:</i> |                   |                             |
| INACAP                           | 1,2,6             | 2010                        |
| DUOC-UC                          | 1,2,6             | 2010                        |

Fuente: "Acreditación institucional", *op. cit.*, (n. 29), (adaptada).

\* Áreas acreditables: 1= Gestión institucional; 2= Docencia de pregrado; 3= Investigación; 4= Docencia de postgrado; 5= Vinculación con el medio; 6= Infraestructura y equipamiento.

## 5. ANÁLISIS CRÍTICO DEL NUEVO ESCENARIO EDUCACIONAL

Las profundas modificaciones en el sistema de educación superior han provocado reacciones encontradas en diversos sectores académicos y en la opinión pública, cuando no algún grado de desconcierto y preocupación. Esto no es de extrañar, si se considera que *se ha pasado de un sistema relativamente homogéneo, estable y previsible, a otro que se muestra diverso, inestable e impredecible.*

Los cambios en el sector han sido dramáticos: *el número de instituciones ha aumentado en forma significativa y la cobertura educacional se ha expandido notablemente.* En los años 80, Chile tenía un índice de jóvenes del grupo etario 18 - 24 años que seguían estudios superiores de 7,2 %, muy inferior al de otros países latinoamericanos como México, Brasil, Venezuela y Argentina, en tanto que hoy es de 33,6%, superior al de todos ellos, salvo Argentina<sup>31</sup>. Esto se debe a que el número total de estudiantes en el sistema postsecundario se ha incrementado de un modo espectacular: 4,7 veces (o 371%). Habría que hacer la salvedad que en 1980 existían, informalmente, “academias”, “institutos” o “centros” que impartían carreras u oficios técnicos de corta duración, con un número de estudiantes matriculados que se estimaba<sup>32</sup> en alrededor de 66.000, dato que habitualmente no se incluye al calcular el incremento de la cobertura educacional. Con todo, *hoy día, en Chile hay más de 600.000 estudiantes –casi un tercio de los jóvenes chilenos entre 18 y 24 años– en el sistema de educación superior y se proyecta un crecimiento sostenido en los próximos años, que alcanzaría, en el 2010, a más de 800.000 estudiantes<sup>33</sup>, con una cobertura del 41,3%.*

Por su parte, las vacantes de primer año ofrecidas por el sistema han aumentado 3,4 veces (o 434 %), lo que está determinado, principalmente, por las nuevas universidades privadas. Esto significa que si, en 1980, menos de un tercio de los estudiantes que rendían la PAA tenían cabida en las universidades, hoy día, la satisfacción de la demanda es significativamente mayor, como lo revelan las siguientes

<sup>31</sup> BERNASCONI, A.; ROJAS, F. *Informe sobre la educación superior en Chile...*, cit. (n. 3).

<sup>32</sup> *Ibid.*

<sup>33</sup> *Ibid.*

cifras: en el año 2004 egresaron de la educación media 193.414 estudiantes y rindieron la Prueba de Selección Universitaria (PSU) 169.376; la matrícula de primer año en el conjunto del sistema de educación superior en el 2005, fue de 195.598 alumnos y, en el sub-sistema universidades, de 113.418.

Lo cierto es que, el modelo implantado, ha generado un alto dinamismo en la oferta de matrículas y una gran competitividad entre las instituciones. También, ha puesto en evidencia la alta demanda y el gran valor que las familias chilenas otorgan a la educación superior.

Además, la apertura del sistema provocó una fuerte inversión de recursos privados, difícil de estimar pero que, en todo caso, es cuantioso a juzgar por los inmuebles y equipamiento que muestran muchos de sus establecimientos en diversas regiones del país. Esto ha contribuido a aliviar, en parte, la carga económica que significaría para el Estado el financiamiento de la educación superior de todos los jóvenes chilenos.

Se ha producido, también, una presencia territorial de instituciones educacionales, talvez, más equilibrada que en el pasado, por la existencia de universidades, institutos y centros de formación técnica prácticamente en todas las regiones, situación que en alguna medida se daba antes de 1981, aunque no con la extensión y diversidad actual. Si se garantizara la calidad de estas instituciones, podría ser un elemento muy favorecedor del desarrollo socioeconómico y cultural de las regiones.

Es interesante comprobar también que, en el conjunto de universidades, está representada una amplia gama de ideologías, expresión de la diversidad de pensamientos existente en la sociedad chilena. No deja de ser un asunto de interés sociológico y político la importancia que los diferentes grupos ideológicos y religiosos le han dado a la creación de instituciones de educación superior de su propio signo.

Sin embargo, *el cambio más substancial que ha sufrido el sistema de educación superior es el de su orientación: el énfasis no está ya puesto, como antaño, en instituciones educacionales públicas al servicio de las necesidades del país<sup>34</sup>, sino que en un sistema educacional al servicio de las prefe-*

<sup>34</sup> Por instituciones públicas me refiero, en este caso, no sólo a las universidades del Estado, sino que, también, a las universidades privadas tradicionales que, de hecho, poseían el carácter de "corporaciones privadas de servicio público".

*rencias de los individuos de acuerdo a la demanda y las capacidades económicas*<sup>35</sup>. Es evidente que en los últimos 25 años, el peso relativo de la educación universitaria pública en nuestro país ha disminuido notablemente en relación al conjunto del sistema educacional terciario, pasando a predominar la educación privada en términos del número relativo de vacantes que ofrece y la matrícula total de estudiantes. En tanto que la matrícula privada es creciente, el aporte relativo del Estado a las universidades públicas, es decreciente. De hecho, en Chile, la oferta pública en educación superior ha disminuido, en contraposición a la tendencia de los países desarrollados que cuentan, en su mayoría, con una sólida y extendida oferta pública que es del 100% en Alemania y Australia, cerca del 100% en Dinamarca, del 90% en Francia y Noruega y del 76% en Estados Unidos de América. Aunque todavía hay más estudiantes en el conjunto de las universidades del Consejo de Rectores que en las privadas, sólo un 31,5% de jóvenes chilenos cursa sus estudios en universidades estatales<sup>36</sup>. También, el gasto público de educación superior ha disminuido en términos relativos y ha crecido fuertemente el gasto privado: se estima que el gasto total del país en educación superior es del orden del 1,5 % del Producto Interno Bruto en el que, alrededor del 1%, corresponde a gasto privado. *A nivel internacional, el sistema de educación superior chileno es uno de los más abiertos al mercado y con mayor grado de privatización*. También, se ha pasado de una suerte de monopolio histórico del Estado en lo que se refiere al otorgamiento y reconocimiento de títulos y grados académicos, a una liberación casi completa del sistema.

En este escenario, *el rol que cumple actualmente el Estado, aunque distinto y, en muchos aspectos, menos aparente que en el pasado, es de decisiva importancia para garantizar la seriedad y calidad del nivel terciario de la educación*<sup>37</sup>. Es así como interviene en el licenciamiento de nuevas

<sup>35</sup> GONZÁLEZ Fiegehen, L. E. "Reflexiones sobre la educación superior en Chile (foro)", en: [http://www.piie.cl/secciones/foro/reflexiones\\_%20educaci%3n\\_superior.htm](http://www.piie.cl/secciones/foro/reflexiones_%20educaci%3n_superior.htm); KREMERMAN, Marco. "Crisis en el sistema de educación superior en Chile: Análisis y propuestas", en: [http://www.terram.cl/docs/Rpp17\\_educacion.pdf](http://www.terram.cl/docs/Rpp17_educacion.pdf)

<sup>36</sup> KREMERMAN, *op. cit.* (n. 35).

<sup>37</sup> CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN. *El aseguramiento...* cit. (n. 20); ARMANET, P. "Formación universitaria para el siglo XXI", en: [http://www.expansiva.cl/en\\_foco/documentos/09052005/pdf](http://www.expansiva.cl/en_foco/documentos/09052005/pdf)

universidades e institutos profesionales y en la acreditación institucional y de carreras; proporciona financiamiento directo parcial a las universidades públicas y privadas tradicionales; hace aportes a todas las instituciones del sistema en función de la calidad de los alumnos que ingresan a ellas; entrega ayudas estudiantiles, especialmente en forma de créditos y becas, recursos para el desarrollo institucional y proporciona fondos para la investigación científica y tecnológica, a través de concursos abiertos y competitivos. Sin embargo, *no es claro si estas acciones del Estado se utilizan simplemente como instrumentos correctivos a las imperfecciones del mercado u obedecen a una estrategia de desarrollo social y económico de largo aliento.*

*Pese al éxito que ha tenido el sistema de educación superior del punto de vista cuantitativo, tiene facetas muy negativas, que es indispensable reconocer y, sobre todo, resolver.* Los principales problemas se aprecian respecto a su calidad y equidad y al costo de la educación.

El énfasis puesto en la última década en el control de calidad del sistema<sup>38</sup> es más que justificado, en razón de la multiplicidad y variedad de instituciones educacionales y porque toda masificación de la enseñanza tiende a resentir en algún grado su calidad. Esto es, precisamente, lo que se pretende formalizar legalmente a través del Proyecto de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, actualmente en trámite en el Congreso Nacional.

El CSE, un organismo público autónomo, ha demostrado independencia e idoneidad en la certificación de autonomía de las nuevas universidades e institutos profesionales<sup>39</sup>. Sus integrantes, designados por instituciones educacionales u otras organizaciones sociales relevantes, son personas independientes que tienen una trayectoria destacada en sus respectivos ámbitos. A su vez, la *Secretaría Técnica* es servida por personas idóneas en el campo de la organización y

<sup>38</sup> BRUNNER. *América Latina...*, cit. (n. 6); CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN. *El aseguramiento...* cit. (n. 20); CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, [http://www.cse.cl/asp/web\\_cse\\_acerca.asp](http://www.cse.cl/asp/web_cse_acerca.asp), cit. (n. 20); COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE PREGRADO (CNAP), <http://cnap.cl/cnap/cnap.htm>, cit. (n. 20); "Acreditación institucional", en: [http://www.universia.cl/contenidos/gestion/acreditacion/acreditacion\\_vigencia-acreditacion2005.htm/-/top](http://www.universia.cl/contenidos/gestion/acreditacion/acreditacion_vigencia-acreditacion2005.htm/-/top), cit. (n. 29).

<sup>39</sup> CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, [http://www.cse.cl/asp/web\\_cse\\_acerca.asp](http://www.cse.cl/asp/web_cse_acerca.asp), cit. (n. 20); CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, SECRETARÍA TÉCNICA. *Resumen de la labor realizada: 1990-2004*, cit. (n. 22).

gestión educacionales. El trabajo de evaluación de los proyectos institucionales, aunque centralizado en su conducción, es descentralizado en su ejecución, dado que lo llevan a cabo expertos independientes, contratados en cada oportunidad según su especialidad y cuyos informes técnicos, debidamente ponderados, son los que ilustran las decisiones que adoptan de los miembros del Consejo. Por esta razón, se puede tener la seguridad de que las instituciones a quienes el Consejo ha otorgado autonomía, cumplen con los requisitos básicos de calidad establecidos. Sin embargo, la supervisión que ejerce el CSE para garantizar la solidez de los proyectos institucionales tiene restricciones legales que le impiden ser más eficaz en el control de calidad del sistema, evidenciándose algunos problemas que, lamentablemente, puede constatar pero no resolver. Por ejemplo, *en la práctica se ha observado que las universidades e institutos, una vez obtenida la autonomía, abren carreras y sedes no contempladas en el proyecto institucional original y cuya calidad no se puede garantizar, en la medida que no están sujetas a ningún procedimiento de evaluación y licenciamiento.* Esto puede ser particularmente grave en el caso de carreras de alto impacto social.

Por su parte, *Comisión Nacional* que conduce la acreditación de las universidades e institutos autónomos y de las carreras de pregrado, ha hecho una labor encomiable en una materia de suyo compleja y de gran envergadura<sup>40</sup>. Aunque la acreditación de carreras no ha alcanzado todavía un pleno desarrollo, ha demostrado su validez y eficacia y, en general, goza de aceptación en el ambiente académico. Lo propio se puede afirmar respecto a la acreditación institucional, pese a que, hasta ahora, compromete sólo a una minoría del número total de instituciones; sin embargo, las que han sido acreditadas concentran un alto porcentaje de las matrículas.

Una opinión que predomina entre los académicos es que *el número de universidades parece excesivo si se considera el tamaño y la población del país y, principalmente, la limitación en la disponibilidad de docentes e investigadores calificados.* Tal vez, es conveniente hacer notar que, en 1980, las

<sup>40</sup> COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE PREGRADO (CNAPE), <http://cnap.cl/cnap/cnap.htm>, cit. (n. 20); "Acreditación institucional", en: [http://www.universia.cl/contenidos/gestion/acreditacion/acreditacion\\_vigenciaacreditacion2005.htm/-/top](http://www.universia.cl/contenidos/gestion/acreditacion/acreditacion_vigenciaacreditacion2005.htm/-/top), cit. (n. 29).

Universidades de Chile y Técnica del Estado (hoy Universidad de Santiago de Chile) tenían, en conjunto, 19 sedes universitarias (excluidas sus sedes centrales en Santiago), de las cuales surgieron en los años siguientes, nueve universidades públicas autónomas, denominadas “universidades derivadas” en razón que se formaron en torno a las estructuras regionales de aquellas universidades. Estas nueve universidades derivadas son: la de Antofagasta, de Atacama, de La Serena, de Tarapacá, de Valparaíso, de Talca, del Bío-Bío, de La Frontera en Temuco y la de Magallanes<sup>41</sup>. Adicionalmente, fueron desprendidas de la Universidad de Chile sus facultades de educación, las que constituyeron las llamadas, primero, “Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas”, y, luego, se transformaron en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, respectivamente. En consecuencia, de la Universidad de Chile y de la Técnica del Estado derivaron, inicialmente, once universidades autónomas de carácter público: nueve provenientes de las sedes regionales y dos de sus facultades de educación, a las que hay que sumar las sedes centrales de las ocho universidades existentes en la época; en total 19 instituciones. Posteriormente, en 1984, se formó en Iquique la Universidad Arturo Prat, derivada de la antigua sede en esa ciudad de la Universidad de Chile y las universidades públicas de Los Lagos, en Llanquihue, y la Tecnológica Metropolitana<sup>42</sup> en Santiago, en 1993. Podemos decir, entonces que, en 1980 existían en potencia, al menos, 22 de las 62 universidades que hay en la actualidad, a lo que hay que agregar otras tres, derivadas en 1991 de las sedes de la Pontificia Universidad Católica de Chile: la Católica de la Santísima Concepción, Católica del Maule y Católica de Temuco. *Esto, desdramatiza, en parte, el alto número actual de universidades en el país.*

También, *existe la impresión que la educación que entrega un número de las nuevas universidades es de discutible calidad.* Esto sería particularmente así en el caso de carreras que requieren no sólo de docentes idóneos sino que también de laboratorios de investigación, de bibliotecas y sistemas de información adecuados, amén de otros recursos académicos.

<sup>41</sup> “Historia de las universidades chilenas”, en: [http://www.universia.cl/contenidos/universidades/historia/universidades\\_historia.htm](http://www.universia.cl/contenidos/universidades/historia/universidades_historia.htm)

<sup>42</sup> *Ibid.*

Lo cierto es que la gran mayoría de los docentes de estas instituciones provienen de las universidades tradicionales y no podría haber sido de otra manera; de tal modo que, en principio, se puede confiar en que son personas calificadas para enseñar. Sin embargo, habría que hacer la salvedad de que la calidad de la enseñanza no depende sólo de los profesores y de los alumnos, sino que también del ambiente académico que rodea el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Difícilmente se puede pensar que profesores contratados por horas de clase, que es lo habitual en la mayoría de las nuevas universidades, puedan desarrollar con plenitud las tareas académicas y tener un sólido compromiso con la institución que los contrata, lo cual puede incidir negativamente en la calidad de la enseñanza.* Además, si las nuevas universidades no fueran capaces de generar sus propios docentes, querría decir que su dependencia de las universidades tradicionales se perpetuará en el tiempo.

El carácter voluntario de la acreditación es otro asunto controvertido. Está determinado por las disposiciones de la LOCE, que privilegia la completa independencia de las instituciones para adoptar las decisiones que estimen convenientes una vez obtenida la autonomía. *Si bien hay argumentos teóricos y prácticos atendibles a favor o en contra de la voluntariedad de la acreditación, habría que decir que si, en definitiva, se optara por la acreditación voluntaria de carreras, parece necesario que se consideren excepciones, especialmente en lo que se refiere a aquellas de alto impacto social, cuya acreditación, creemos, debería ser obligatoria.*

Otra materia crítica es lo que podríamos denominar el abuso que las instituciones hacen de su autonomía institucional, que se expresa, por una parte, en la creación de carreras complejas no previstas en el proyecto institucional casi inmediatamente después de obtener la autonomía; y, por otra parte, en la apertura de numerosas sedes a lo largo del país que no están sujetas a ningún control de calidad. En el año 2002 había en el país 400 sedes de universidades, institutos y centros de formación técnica. A este fenómeno han contribuido especialmente los CFT y los institutos profesionales, pero también, aunque en menor medida, las universidades, tanto las privadas como las del Consejo de Rectores<sup>43</sup>. En algunos casos, la expansión de

<sup>43</sup> CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, SECRETARÍA TÉCNICA. *Expansión de las instituciones de educación autónomas*. [Santiago], marzo de 2005, cit. (n. 10); COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN (CNAP). "Sedes de instituciones de Educación Superior en Chile", marzo de 2003, en: <http://cnap.cl/estudios/informe%20sedes.pdf>, cit. (n. 10).

carreras y sedes una vez obtenida la autonomía, ha sido explosiva y desmesurada (Tabla 10).

Tabla 10  
SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR.  
EXPANSIÓN DE CARRERAS Y SEDES DESPUÉS DE OBTENER LA AUTONOMÍA,  
EN INSTITUCIONES SELECCIONADAS

| Instituciones                | año de la<br>Autonomía<br>n | después de la<br>autonomía<br>n | porcentaje<br>de variación |
|------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|----------------------------|
| <b>Expansión de carreras</b> |                             |                                 |                            |
| Instituto a                  | 3                           | 125                             | 4.067                      |
| Instituto b                  | 11                          | 65                              | 491                        |
| Instituto c                  | 22                          | 48                              | 118                        |
| Universidad a                | 18                          | 110 *                           | 511                        |
| Universidad b                | 12                          | 48                              | 300                        |
| Universidad c                | 8                           | 26                              | 225                        |
| Universidad d                | 10                          | 26                              | 160                        |
| Universidad e                | 3                           | 8                               | 167                        |
| Universidad f                | 16                          | 41                              | 156                        |
| Universidad g                | 104                         | 246                             | 137                        |
| Universidad h                | 13                          | 28                              | 115                        |
| <b>Expansión de sedes</b>    |                             |                                 |                            |
| Instituto a                  | 1                           | 4                               | 300                        |
| Instituto b                  | 2                           | 7                               | 250                        |
| Universidad a                | 1                           | 11 *                            | 1000                       |
| Universidad b                | 1                           | 10                              | 900                        |
| Universidad c                | 1                           | 3                               | 200                        |

Fuente: CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, *Expansión de las instituciones de educación autónomas*, 2005 y COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE PROYECTO, "Sedes de instituciones de educación superior en Chile", (adaptada).

\* El mismo año de la autonomía.

Es muy difícil de asimilar, y menos de fundamentar, un crecimiento de un 500 o 2000% en la matrícula de ingreso de un año para otro. Lo comprensible sería un crecimiento paulatino de la matrícula anual

tras una minuciosa planificación, llevada a cabo con la debida antelación. *No se puede dejar de pensar que, al margen de la demanda, la creación desmesurada de sedes, en muchos casos, se debe fundamentalmente a consideraciones de orden financiero.* Estas experiencias negativas hacen recomendable que se establezcan mecanismos que regulen, tanto la creación de sedes a lo largo del país, como de nuevas carreras. *El inusitado crecimiento de carreras y sedes, no puede sino interpretarse como una manera de eludir el control de calidad que, sobre las propuestas de carreras o sus modificaciones, ejerce el CSE antes de que las instituciones obtengan su autonomía.* Claramente, podían haber propuesto las nuevas carreras durante el período en que estuvieron sometidas a supervisión, garantizándose así su calidad. Esta expansión acelerada escapa legalmente a la supervisión del CSE, debido a que gozan de autonomía. En su momento, el Ministerio de Educación se vio obligado a hacer un llamado de atención formal y solicitar una explicación fundada a los institutos y universidades que mostraban los crecimientos más desproporcionados. Si bien puede parecer excesivo y preocupante que las 62 universidades existentes tengan 100 sedes, resulta verdaderamente insólito que el conjunto de instituciones del sistema tenga 400 sedes en el país. Probablemente, lo que correspondería hacer es que la creación de nuevas sedes no contempladas en el proyecto institucional original, previo a la autonomía, tendría que estar sujeta a algún control de calidad por el CSE, en el sentido de evaluar, al menos, los recursos docentes y de infraestructura que ellas cuentan; lo propio, respecto a la creación de nuevas carreras. También, es necesario que se apliquen procedimientos básicos de evaluación de calidad a los Centros de Formación Técnica, con el fin de resguardar la confianza de los estudiantes y sus familias en los estudios técnicos que ellos ofrecen. Esta tarea la podría asumir el CSE, tal como está contemplado en el Proyecto de Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

*Pese a que la ley caracterizó a las universidades como instituciones que realizan integradamente docencia, investigación y extensión, la realidad demuestra que no es así en un gran número de ellas.* Esto se hace evidente en diferentes indicadores, sea en el ámbito de los recursos docentes y sus calificaciones, en el desarrollo del postgrado, y, particularmente, en la relativo a la investigación científica. Estos factores determinan diferencias cualitativas entre las universidades respecto a su complejidad y al desarrollo integral de las funciones académicas.

Si consideramos, por ejemplo, la investigación científica, una tarea universitaria fundamental, se aprecian diferencias sustanciales entre las instituciones. Así, en la base de datos de FONDECYT<sup>44</sup>, de las 62 universidades existentes, 44 aparecen registradas con algún proyecto de investigación aprobado en el último decenio y 18 no aparecen registradas, lo que hace altamente probable que no desarrollan investigación alguna y sólo se dedican a la docencia. De las universidades con proyectos aprobados, las 5 más antiguas reúnen el 75% de ellos, con 20 o más proyectos aprobados por año, en promedio; en tanto que, otras 21, tienen en promedio menos de 1 proyecto aprobado por año, lo que revela que su investigación es más bien esporádica y circunscrita. Es posible, aunque poco probable, que algunas instituciones tengan otras fuentes sustentables de financiamiento de la investigación que no sea del FONDECYT.

Similar fenómeno se observa, en algunas instituciones, respecto a la expansión de la matrícula de primer año (Tabla 11).

Tabla 11  
SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR.  
EXPANSIÓN DE LA MATRÍCULA DE PRIMER AÑO DESPUÉS DE LA AUTONOMÍA  
EN INSTITUCIONES SELECCIONADAS

| Instituciones | Matrícula de 1 <sup>er</sup> Año |                                   | Porcentaje de variación |
|---------------|----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|
|               | Año antes de la autonomía<br>n   | Año posterior a la autonomía<br>n |                         |
| Instituto a   | 138                              | 2.901                             | 2002                    |
| Instituto b   | 711                              | 3.367                             | 374                     |
| Universidad a | 98                               | 651                               | 564                     |
| Universidad b | 1.409                            | 4.587                             | 226                     |
| Universidad c | 1.257                            | 5.386                             | 322                     |
| Universidad d | 635                              | 1.747                             | 175                     |
| Universidad e | 726                              | 12.792                            | 147                     |
| Universidad f | 1.420                            | 3.274                             | 129                     |

Fuente: CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, *Expansión...*, cit. (n. 10) (adaptada).

<sup>44</sup> CONICYT. "Concurso Nacional de proyectos Fondecyt: Proyectos aprobados", en: [http://www.conicyt.cl/bases/index\\_x2.html./=/institucion](http://www.conicyt.cl/bases/index_x2.html./=/institucion), cit. (n. 19).

En consecuencia, si tomamos en cuenta ésta y otras realidades, se aprecia claramente que *en nuestro país se pueden diferenciar tres grupos de universidades: las que hacen investigación en forma sistemática, sostenida y cuantitativamente significativa; las que la hacen esporádicamente en algunos departamentos o en áreas específicas del conocimiento, y las que, presumiblemente, no hacen investigación, sino solamente docencia*. Nos parece que la ley debería adecuar la definición que hace de las universidades a esta realidad, distinción que permitiría, entre otras cosas, compatibilizar las exigencias de calidad con la categorización académica y naturaleza de las funciones que, efectivamente, llevan a cabo las distintas universidades.

Se podría tomar otros indicadores, como ser el número de jornadas completas equivalentes, el número de docentes con grados académicos superiores o especialización, la complejidad de las bibliotecas y sistemas de información, la disponibilidad de laboratorios complejos, etc., pero no parece caber duda que el indicador investigación revela, en buena medida, el grado de desarrollo académico que ha alcanzado una universidad. En efecto, para llevar a cabo investigación una universidad debe tener académicos con altas calificaciones y con un compromiso horario que les permitan dedicarse a esta actividad, que es altamente consumidora de tiempo, además de cumplir con sus obligaciones docentes, de administración académica y de extensión.

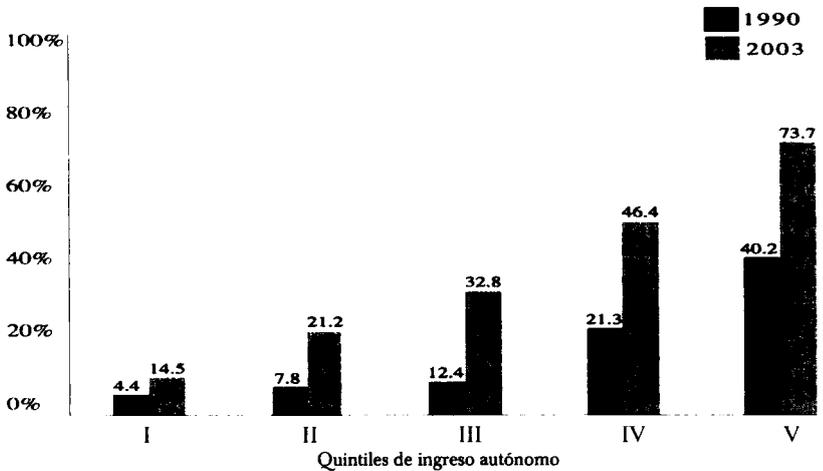
*Respecto a la equidad del sistema de educación superior, sus graves carencias están vinculadas a la marcada desigualdad en la distribución de los ingresos de los hogares chilenos, lo que se refleja en la heterogénea cobertura educacional en este nivel*<sup>45</sup>. En efecto, ésta sigue siendo muchísimo mayor en el quintil de hogares de mayores ingresos que en el de más bajos ingresos (Figura 1).

Algo similar se observa al comparar la población estudiantil que proviene de los hogares de más altos con la de más bajos ingresos según el tipo de instituciones: en las universidades privadas, estudian proporcionalmente 22 veces más estudiantes provenientes de hogares de altos ingresos que de bajos ingresos, proporción que es de sólo 5 veces en el caso de las universidades del Consejo de Recto-

<sup>45</sup> "Distribución del ingreso y pobreza en Chile", en: [http://cep.cl/cenda/cen\\_documentos/pub.js/propuesta\\_d1.doc](http://cep.cl/cenda/cen_documentos/pub.js/propuesta_d1.doc)

res<sup>46</sup>. Lo propio ocurre, aunque en menor grado, respecto a los institutos profesionales y CFT.

Figura 1  
COBERTURA DE EDUCACIÓN SUPERIOR POR QUINTIL  
DE INGRESO AUTÓNOMO PER CÁPITA DEL HOGAR,  
1990 Y 2003



Fuente: KREMERMANN, *op. cit.*, (n. 35).

En todo caso, es un signo alentador que, en el último decenio, se aprecie un incremento en la cobertura educacional de los hogares de quintiles de más bajos ingresos; y un hecho igualmente significativo es que, 7 de cada 10 estudiantes universitarios, son de primera generación, es decir, los primeros en sus respectivas familias que siguen estudios superiores. Como se comprende, esto tiene gran relevancia en términos de la promoción y homogenización social.

En nuestro país parece haberse incorporado la cultura de que la educación superior tiene que ser pagada bajo el argumento que, por una parte, ella constituye una importante inversión privada, ya que es sabido que el salario de un trabajador con educación universitaria completa es alrededor de cuatro veces superior al de quien tiene sólo edu-

<sup>46</sup> "Distribución...", (n. 45); KREMERMANN, *op. cit.* (n. 35); LARRAÑAGA, O. *Elementos para una reforma del sistema de crédito estudiantil en Chile*. Santiago, mayo 2002.

cación secundaria; y, por otra parte, que una educación superior gratuita se paga con los impuestos de todo los chilenos cualquiera sean sus ingresos. Ambos factores inciden en la desigual distribución de la riqueza en el país y justifican cobrar a los estudiantes, al menos en parte, el costo de la educación superior. Sin embargo, debe tomarse en consideración que *la mayoría de las familias chilenas carecen, en el presente, de los recursos necesarios para financiar el costo de los estudios superiores de sus hijos*. Por ello, el acceso de estas familias a instrumentos de financiamiento estudiantil público es indispensable, si se considera que el 80% de los hogares chilenos poseen un ingreso mensual autónomo neto inferior a \$ 430.000 (alrededor de US\$ 735), y el 40% de ellos menos de \$226.000 (US\$ 386)<sup>47</sup>, en tanto que los aranceles anuales en las universidades superan, en general, \$1.500.000 (US\$ 2,600) y, en algunas carreras, los 4 millones de pesos (US\$ 7.500), a lo que hay que agregar el valor de la matrícula que, en algunos casos, alcanza a más de US\$ 900. De ahí que, *parece incongruente el argumento de que los estudiantes deben pagar el costo de su educación en razón de ingresos potenciales, si es que no se proveen HOY los medios para que en el futuro ello sea posible*<sup>48</sup>. *El Estado debería asumir el costo de otorgar créditos y becas que cubran a todo el universo de estudiantes de la educación superior que lo requieran y sean académicamente capaces y disponer de mecanismos que aseguren la recuperación del crédito para que sirva a las nuevas generaciones*. Si bien esto implica una alta inversión pública, no es menos cierto que es un gasto incomparablemente menor que si el Estado tuviera que financiar a la totalidad de las instituciones de educación superior, como ocurre en algunos países del mundo desarrollado y en desarrollo.

El funcionamiento del sistema de créditos estudiantiles ha tenido muchos sobresaltos a lo largo de los años y ha sido criticado por las instituciones, los académicos y alumnos<sup>49</sup>, considerándolo insuficiente, a pesar de su magnitud y los incrementos anuales de su monto; además, por los disímiles criterios de evaluación socioeconómica de los estudiantes que utilizaban las universidades. Por su parte, el Ministerio de Educación ha resentido la relativamente baja tasa de recuperación que ha demostrado el sistema a lo largo de los años, que

<sup>47</sup> BERNASCONI, *op. cit.* (n. 3); "Distribución del ingreso y pobreza en Chile", cit. (n. 45); LARRAÑAGA, *op. cit.* (n. 46).

<sup>48</sup> "Distribución del ingreso y pobreza en Chile", cit. (n. 45).

<sup>49</sup> *Ibid.*; LARRAÑAGA, *op. cit.* (n. 46).

no supera el 50%. A medida que se ha incrementado fuertemente el ingreso de estudiantes a las universidades, los montos de crédito, en términos relativos, se han hecho aún más insuficientes. Alrededor de un tercio de los alumnos de las universidades tradicionales reciben crédito y, ninguno, de las privadas. Algunas de las imperfecciones del sistema de crédito universitario se han ido corrigiendo con el tiempo y, recientemente, se aprobó una modificación que lo extenderá a los estudiantes de las instituciones privadas a través de préstamos bancarios con el aval del Estado. Creemos que *el crédito lo debería administrar una agencia pública autónoma y no estar en manos de las universidades porque es una función que le es ajena, las distrae de sus tareas específicas, tiene un costo de administración y es origen de frecuentes conflictos que perturban sus actividades.*

Finalmente, *motivo de especial preocupación pública es el exceso de profesionales que se estarían formando en algunas carreras y que podría conducir a una plétora y, eventualmente, a una cesantía profesional.* Se teme que el número actual de estudiantes que están cursando estudios y el número anual de egresados en las 17 carreras denominadas universitarias, pudiera sobrepasar las posibilidades reales de empleo. En promedio, la matrícula total en las carreras universitarias ha aumentado, entre 1996 y el 2005, en un 76,8%. El fuerte crecimiento de la matrícula que se observa en el período está determinado, principalmente, por las universidades privadas, aunque en algunas de estas carreras ha habido, también, un marcado aumento en las tradicionales. Es interesante observar que las universidades privadas tienen más estudiantes que las del Consejo de Rectores en las carreras de Psicología, Derecho, Periodismo, Medicina Veterinaria y Odontología; y, una matrícula notablemente menor que las tradicionales, en las carreras de Bioquímica, Ingeniería Forestal, Ingeniería Civil, Química y Farmacia y Agronomía<sup>50</sup> (Tabla 12 ).

*Estas diferencias probablemente obedecen, no sólo a razones de demanda, sino que a conjunto de factores que tienen que ver con la complejidad de las instituciones y el costo de implementación de las distintas carreras y, fundamentalmente, con la orientación que tiene en la actualidad el sistema educacional chileno.* En todo caso, da la impresión de que las variaciones que se

<sup>50</sup> CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. “Matrícula para carreras exclusivamente universitarias”, cit. (n. 13).

<sup>51</sup> GOIC, Alejandro. “Disponibilidad de médicos en Chile y su proyección a mediano plazo”, en: *Revista Médica de Chile*, Santiago, 1994.

observan en la matrícula de las carreras universitarias, obedecen más a factores de mercado que a necesidades reales de la sociedad.

Tabla 12  
SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR.  
MATRICULA TOTAL DE CARRERAS UNIVERSITARIAS (N=17)  
EN LAS UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES Y PRIVADAS.  
AÑO 2005

| Carreras              | Universidades       |                | Total          |
|-----------------------|---------------------|----------------|----------------|
|                       | Consejo de Rectores | privadas       |                |
|                       | n                   | n              | n              |
| Ingeniería Civil      | 30.016              | 7.463          | 37.479         |
| Educación Media       | 20.392              | 16.023         | 36.415         |
| Derecho               | 10.949              | 17.035         | 27.984         |
| Ingeniería Comercial  | 11.502              | 11.392         | 22.894         |
| Educación Básica      | 12.062              | 9.063          | 21.125         |
| Arquitectura          | 6.922               | 5.809          | 12.731         |
| Medicina              | 5.846               | 2.913          | 8.759          |
| Educación Parvularia  | 4.169               | 5.024          | 9.193          |
| Psicología            | 5.040               | 16.473         | 21.513         |
| Agronomía             | 6.076               | 2.026          | 8.102          |
| Periodismo            | 3.297               | 5.106          | 8.403          |
| Química y Farmacia    | 3.035               | 472            | 3.507          |
| Medicina Veterinaria  | 2.726               | 5.491          | 8.217          |
| Ingeniería Forestal   | 1.675               | 95             | 1.770          |
| Odontología           | 2.731               | 3.228          | 5.959          |
| Educación Diferencial | 2.492               | 1.974          | 4.466          |
| Bioquímica            | 1.731               | 159            | 1.890          |
| <b>Total</b>          | <b>130.661</b>      | <b>109.746</b> | <b>240.407</b> |

Fuente: CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. "Matrícula para carreras exclusivamente universitarias", cit. (n. 13); Secretaría Técnica CSE.

Es claro que la cantidad de profesionales que se forman en un país debe guardar alguna relación, no sólo con las necesidades de la población, sino que también con el nivel de desarrollo que tenga, las posibilidades de empleo y la capacidad de la sociedad de remunerar

adecuadamente sus servicios; en caso contrario, se pueden crear situaciones inconvenientes de desempleo profesional. El problema es complejo pero, como ocurre en otros países, *pareciera razonable establecer una suerte de "observatorio de recursos humanos" que permitiera conocer la disponibilidad actual de profesionales, las matrículas y egresos, seguir su evolución y proyección a mediano plazo<sup>51</sup> y, eventualmente, establecer mecanismos, sean voluntarios u obligatorios, que modulen el ingreso de estudiantes a algunas carreras por determinados plazos, incluyendo la suspensión temporal de ingreso cuando en ellas se proyecta una producción excesiva de esos profesionales.*

Por diversas razones, y más allá del problema del empleo, es cierto que para una sociedad es beneficioso que exista el mayor número de personas con estudios post secundarios. No obstante, *hay que hacer una distinción entre lo que es una educación post secundaria cuyo propósito es entregar una formación general en humanidades, ciencias y artes, con el fin de tener una población más ilustrada cualquiera sea el trabajo que realizan, de aquella que está destinada a la obtención de títulos profesionales.* También, en algunos casos, el aparente exceso de profesionales se relaciona más con la incapacidad de los sectores de bajos ingresos de contratar sus servicios que de un exceso real consideradas las necesidades de la población. Pese a todo, hay que reconocer que es muy difícil, sino imposible, predecir qué va a ocurrir en el futuro respecto a las necesidades de profesionales y sus posibilidades de empleo en un país, como Chile, que se ha abierto al mundo y se desarrolla rápidamente, tanto en el ámbito económico como social, incluido el sector educacional.

## 6. CONCLUSIÓN

- 1) El principal logro del actual sistema de educación superior es el aumento significativo de la cobertura que se ha observado en el país en los últimos 25 años, lo que ha hecho posible satisfacer, en buena medida, la demanda de los jóvenes por educación post secundaria.
- 2) La masificación de la enseñanza, la proliferación de instituciones y el cambio en la relación educación superior pública / privada, ha tenido un costo en lo que se refiere a la calidad de

- las instituciones y de la enseñanza y a la interferencia, a veces distorsionadora, de los intereses económicos por sobre los intereses propiamente académicos.
- 3) Las universidades tradicionales de más larga trayectoria, continúan liderando el proceso educativo y la creación de conocimiento en el país y, en gran medida, es de ellas de donde obtienen docentes las nuevas universidades.
  - 4) Algunas de las nuevas universidades privadas compiten con las tradicionales en la enseñanza de estudiantes de pregrado, aunque no así en lo que respecta al postgrado y a la investigación científica. Es probable que esta situación no cambie significativamente en un tiempo previsible, en razón de la dinámica económica propia de las instituciones privadas.
  - 5) La responsabilidad de las universidades tradicionales sobre la calidad de la educación superior en el país es muy relevante y lo será en un futuro previsible, por lo que ellas significan para el desarrollo integrado de las tareas universitarias, la creación de nuevo conocimiento y la renovación disciplinaria, así como porque poseen cuerpos académicos estables y jerarquizados, que interactúan cotidianamente, favoreciendo la reflexión crítica y el pensamiento creativo.
  - 6) Más que otras clasificaciones convencionales, sería aconsejable reconocer, formalmente, la existencia en el país de tres grupos de universidades: universidades complejas o de investigación, universidades docentes y un grupo intermedio de universidades docentes que realizan una investigación restringida. Esta distinción permitiría hacer exigencias de calidad específicas a las universidades de acuerdo a la naturaleza de sus funciones.
  - 7) Asumiendo su responsabilidad de asegurar un sistema de educación superior de calidad, el Estado ha establecido procesos conducentes a la certificación de autonomía de los proyectos de nuevas universidades e institutos profesionales y a la acreditación de instituciones y carreras. Estos son procesos serios, conducidos con independencia y con procedimientos bien estructurados y de pleno conocimiento público.
  - 8) No resulta en absoluto razonable ni comprensible la resistencia de algunos sectores sociales al control de calidad de la educación, pese a la importancia que ella tiene, recelo que no

muestran respecto al control de calidad de otros bienes o servicios. Lo cierto es que la educación es de tanta trascendencia para un país y su gente que su regulación no puede quedar, exclusivamente, en manos de un mercado imperfecto.

- 9) Si se desea promover la calidad del sistema de educación superior, deberían consolidarse legalmente los organismos públicos autónomos que realizan la supervisión de instituciones y carreras y dotar al Consejo Superior de Educación de las herramientas legales que permitan enfrentar algunas distorsiones, no previstas por la ley, que se han observado en el transcurso de los años y que la, experiencia recogida, hace aconsejable corregir.
- 10) La falta de equidad del sistema de educación superior es uno de su déficit más relevante, aunque se han logrado algunos ligeros avances. La contribución que el sector educación puede hacer en materia de equidad es asegurar el acceso y permanencia en el sistema educacional de jóvenes de escasos recursos a través de diferentes tipos de ayudas estudiantiles.
- 11) Claramente, en el nuevo escenario educacional terciario, y considerando la realidad económica de las familias chilenas, es inevitable que el Estado tenga que asumir el financiamiento de créditos para todos los estudiantes académicamente capaces que los requieran y otorgar becas completas a todos los estudiantes pobres. Al mismo tiempo, asegurar una recuperación de los créditos otorgados para poder utilizarlos en las nuevas generaciones. Esto, sin perjuicio de los mecanismos privados de financiamiento a que puedan recurrir las familias de mayores ingresos.
- 12) Para evitar en el país una plétora inconveniente de profesionales que pueda generar problemas sociales previsibles, es necesario crear un mecanismo de observación y proyección en el mediano plazo de la disponibilidad de profesionales en cada disciplina y, eventualmente, establecer mecanismos consensuados de regulación de las matrículas de ingreso.
- 13) La información al público sobre el sistema de educación superior debe ser relevante, oportuna y confiable. No sólo se debe proporcionar información cuantitativa, sino que incluir datos precisos sobre el carácter de las diversas instituciones: autónomas y no autónomas, acreditadas y no acreditadas, de inves-

- tigación o docentes; y sobre las carreras que están acreditadas y las que no lo están, así como sobre la calidad de sus sedes.
- 14) Es esperable que, con el transcurso del tiempo, el sistema se habrá de decantar, en términos de que permanecerán en él aquellas instituciones educacionales privadas que alcancen grados razonables de desarrollo institucional, de calidad académica y de prestigio social, en tanto que, otras, deberán buscar alianzas estratégicas con aquéllas o desaparecer del sistema.
  - 15) Finalmente, se requiere de un mayor esfuerzo reflexivo y de investigación que de cuenta de la realidad actual y, especialmente, de la proyección en el tiempo del sistema de educación superior en Chile, desde la perspectiva de la satisfacción de las necesidades del país, la equidad social y el desarrollo humano, así como del rol que, para tal propósito, le corresponde jugar a la educación pública.

#### BIBLIOGRAFÍA

1. "Acreditación institucional", en: [http://www.universia.cl/contenidos/gestion/acreditacion/acreditacion\\_vigenciaacreditacion2005.htm/-/top](http://www.universia.cl/contenidos/gestion/acreditacion/acreditacion_vigenciaacreditacion2005.htm/-/top)
2. ARMANET, P. "Formación universitaria para el siglo XXI", en: [http://www.expansiva.cl/en\\_foco/documentos/09052005/pdf](http://www.expansiva.cl/en_foco/documentos/09052005/pdf)
3. "Asignación por tipo de programa a las universidades del Consejo de Rectores", en: [http://www.mineduc.cl/superior/compendio/docfinanciamiento/2.8\\_new.xls](http://www.mineduc.cl/superior/compendio/docfinanciamiento/2.8_new.xls)
4. BERNASCONI, A.; ROJAS, F. *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Santiago: Ed. Universitaria, 2004.
5. BRUNNER, José Joaquín; COURARD, H.; COX, C. *Estado, mercado y conocimiento: Políticas y resultados en la educación superior chilena, 1960-1990*. Santiago: SRV impresos, 1992.
6. BRUNNER, José Joaquín. *América Latina: Políticas de Educación Superior durante los años 90: dinámicas y efectos*. [Mimeógrafo]. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria, 2000.
7. CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. "Evolución de la matrícula de primer año", en: [www.mineduc.cl/superior/compendio/estadisticas.htm](http://www.mineduc.cl/superior/compendio/estadisticas.htm)

8. CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. “Matrícula para carreras exclusivamente universitarias”, en su: *Educación superior: Compendio estadístico*, [http://www.mineduc.cl/edudup/pags/comp\\_matr\\_educ\\_sup.html](http://www.mineduc.cl/edudup/pags/comp_matr_educ_sup.html)
9. CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. “Matriculas de pregrado por tipo y categoría institucional”, en: [www.mineduc.cl/superior/compendio/estadisticas.htm](http://www.mineduc.cl/superior/compendio/estadisticas.htm)
10. CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. “Matrícula de postgrado para años 1983-2003”, en: [www.mineduc.cl/educsup/pags/comp\\_matr-educ\\_sup.html](http://www.mineduc.cl/educsup/pags/comp_matr-educ_sup.html)
11. COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE PREGRADO (CNAP). <http://cnap.cl/cnap/cnap.htm>
12. ————. “Sedes de instituciones de Educación Superior en Chile”, marzo de 2003, en: <http://cnap.cl/estudios/informe%20sedes.pdf>
13. ————. “Normas y procedimientos para la acreditación de carreras de pregrado”, en: <http://www.cnap.cl/documentos/materiales>
14. CONSEJO DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS. *Anuario estadístico 1981* (documento). Santiago: el Consejo, 1982.
15. CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, [http://www.cse.cl/asp/web\\_cse\\_acerca.asp](http://www.cse.cl/asp/web_cse_acerca.asp);
16. ————. *El aseguramiento de la calidad de la Educación Superior*. Santiago: Andros, 2004.
17. ————. *El financiamiento de la educación superior*. Santiago: B&B impresores, 2001.
18. CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, SECRETARÍA TÉCNICA. *Resumen de la labor realizada: 1990-2004*. Santiago, 2004.— (Documento).
19. ————. *Expansión de las instituciones de educación autónomas*. [Santiago], marzo de 2005.— (Documento).
20. CONICYT. “Concurso Nacional de proyectos Fondecyt: Proyectos aprobados”, en: [http://www.conicyt.cl/bases/index\\_x2.html/=/institucion](http://www.conicyt.cl/bases/index_x2.html/=/institucion)
21. CORPORACIÓN DE PROMOCIÓN UNIVERSITARIA. *Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago: la Corporación, 1999.
22. CRUZ-COKE, Ricardo. “Evolución de las universidades chilenas: 1981-2004”, en: *Revista Médica de Chile*, vol. 132, pp. 1543-1549. Santiago, 2004.

23. “Distribución del ingreso y pobreza en Chile”, en: [http://cep.cl/cenda/cen\\_documentos/pub.js/propuesta\\_d1.doc](http://cep.cl/cenda/cen_documentos/pub.js/propuesta_d1.doc)
24. “Estructura del mercado de Educación Superior”, en: [http://www.gemines.cl/p4\\_gemines/site/artic/20050428/pags/200050428123156](http://www.gemines.cl/p4_gemines/site/artic/20050428/pags/200050428123156)
25. “Evolución del monto del crédito universitario y de las becas para estudiantes”, en: <http://www.mineduc.cl/superior/compendio/doc-financiamiento/2.6xls>
26. “Financiamiento y aportes fiscales a la educación superior”, en: [http://www.app.mineduc.cl/educsup/pags/comp\\_fina\\_apor.html](http://www.app.mineduc.cl/educsup/pags/comp_fina_apor.html)
27. FRANZ, Carlos. “Expansión y masificación de la universidad en Chile”, en su: *Teoría y práctica del financiamiento universitario: El caso chileno, 1965-1983*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria, 1983
28. GOIC Goic, Alejandro. “Disponibilidad de médicos en Chile y su proyección a mediano plazo”, en: *Revista Médica de Chile*, N° 122, pp. 141-153. Santiago, 1994.
29. GONZÁLEZ Fiegehen, L. E. “Reflexiones sobre la educación superior en Chile (foro)”, en: [http://www.piie.cl/secciones/foro/reflexiones\\_%20educaci%03n\\_superior.htm](http://www.piie.cl/secciones/foro/reflexiones_%20educaci%03n_superior.htm);
30. “Historia de las universidades chilenas”, en: [http://www.universia.cl/contenidos/universidades/historia/universidades\\_historia.htm](http://www.universia.cl/contenidos/universidades/historia/universidades_historia.htm)
31. KREMERMAN, Marco. “Crisis en el sistema de educación superior en Chile: Análisis y propuestas”, en: [http://www.terram.cl/docs/Rpp17\\_educacion.pdf](http://www.terram.cl/docs/Rpp17_educacion.pdf)
32. LARRAÑAGA, O. *Elementos para una reforma del sistema de crédito estudiantil en Chile*. Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Departamento de Economía, mayo 2002.– (Documento de trabajo; 189), en: <http://www.navarro.cl/educacion/documentos/credito%20fiscal%20larra%0flaga.pdf>
33. LEMAITRE, M. J.; LAVADOS, I.; LAVADOS H. “La educación superior en Chile”, en: *El sistema educacional chileno: Elementos para un análisis global*. Santiago: Talleres de la Corporación de Promoción Universitaria, 1986.
34. LEMAITRE, M. J. (editor). *La educación superior en Chile: Un sistema en transición*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria, 1990, 251 p.



# LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA AL COMENZAR EL SIGLO XXI

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER RIED

*Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales  
Universidad Adolfo Ibáñez*

## RESUMEN

El artículo encara el problema de la reforma a la educación superior chilena, como una necesidad para que Chile pueda proteger y promover su crecimiento, reconociendo que su adaptabilidad al cambiante contexto de demandas y desafíos es un fenómeno global.

Se reconoce un progreso en el sector educacional en los últimos 25 años, que se entiende merced a tres factores: a) un dinámico mercado sectorial, b) estrategias competitivas de las instituciones y c) los efectos de las políticas públicas sobre el sistema; no obstante ello, la dinámica de esos elementos comienza a agotarse. Este paulatino decaimiento se explica por la insuficiente capacidad competitiva a nivel internacional y una serie de tensiones en el orden interno, como es la desigual distribución de subsidios estatales entre los alumnos del sistema privado y público de educación superior.

Se establece una tríada de objetivos que deberían alcanzarse por medio de nuevas políticas públicas en educación: a) un acceso con igualdad de oportunidades, b) responder a los desafíos de una sociedad basada en el uso intensivo del conocimiento y de las redes digitales, y c) mejorar la transparencia, calidad y flexibilidad del sistema.

*Palabras claves:* acceso equitativo a la enseñanza; enseñanza universitaria; políticas públicas educacionales; sistema educacional superior

## ABSTRACT

The article faces the problem of the reform of Chile's higher superior education, as a need for Chile in order to protect and promote its growth, recognizing that its adaptability to the changing context of needs and challenges is a global phenomenon.

A progress in the last 25 years is recognized in the educational sector, which is understood due to three elements: a) a dynamic sector market, b) competitive strategies of the institutions and c) the effects of the public policies regarding the system; nevertheless, the dynamics of these elements has started to wear out. This gradual decay is explained by the insufficient competitive capacity at an international level and a series of tensions in the internal order, as it is the unequal distributions of state funding between the students of the privates and public system of the superior education.

A triad of goals that should be able to be reached by means of new public education policies is established: a) an access with equal opportunities, b) answer the challenges of a society based on the intensive use of knowledge and of the digital networks, and c) improve the transparency, quality and flexibility of the system.

*Key words:* equal access to education; university education; educations public policies; higher superior education.

## 1. INTRODUCCIÓN

El gravitante peso de la educación superior en general, y de las universidades en particular, es un lugar común en el mundo contemporáneo. La economía global es cada vez más intensiva en el uso de conocimientos avanzados y Chile, para proteger y promover su crecimiento, debe prepararse para competir con países que poseen una sólida tradición educativa, sistemas de investigación y desarrollo bien implantados, y extensas redes informáticas. La educación superior está en el corazón mismo de estas capacidades. En efecto, ella cumple funciones vitales:

- a) Forma el *capital humano avanzado* de las sociedades compuesto por su personal directivo y gerencial, sus profesionales y técni-

- cos, los docentes de las escuelas y liceos, los científicos e ingenieros que intervienen en las labores de investigación y desarrollo experimental y, en general, por las personas que usan productivamente el conocimiento avanzado y las redes de información.
- b) Proporciona, en el nivel post-secundario, oportunidades de *formación continua* a lo largo de la vida para todas las personas que necesitan o desean mejorar, renovar o ampliar sus competencias y capacidades para participar en la sociedad.
  - c) Produce la *información y el conocimiento avanzados* necesarios para el gobierno de los países y el crecimiento de las economías a través de sus variadas labores de análisis, investigación y experimentación en las diferentes disciplinas y saberes y a través de su colaboración con las empresas, las organizaciones públicas y la comunidad.
  - d) Sirve como un soporte vital de la *cultura reflexiva* y el *debate público* que son los pilares sobre los cuales descansa la democracia y se construyen las libertades civiles y políticas de las personas.
  - e) Provee un foco dinámico para el *desarrollo regional* y de las ciudades, al mismo tiempo que una ventana abierta hacia el *mundo global* de la ciencia, la tecnología y las ideas contemporáneas.

Con todo, la educación superior no es un producto que pueda adquirirse en el mercado internacional. Más bien, es un entramado de instituciones y procesos que depende de la calidad de la enseñanza secundaria, de las oportunidades de acceso que ofrece a la población, y del apoyo que le brindan el gobierno, las familias, las empresas y el público en general. Sólo mediante la acción concertada de estos actores pueden las instituciones asegurar el desarrollo de sus vitales funciones educacionales, de generación de conocimientos y de promoción del cambio y la innovación.

En todas partes del mundo la educación superior experimenta profundas transformaciones: se masifica, diferencia, asume nuevas responsabilidades, busca vincularse más estrechamente con el sector productivo y el mercado laboral, diversifica sus fuentes de financiamiento y necesita adaptarse a un cambiante contexto de demandas y desafíos<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> *Vd. la bibliografía al final de este artículo.*

2. CHILE NO ES AJENO A ESTAS TRANSFORMACIONES

2.1 *Avances*

Efectivamente, la educación superior chilena ha experimentado notables cambios y fuertes progresos durante los últimos 25 años<sup>2</sup>. Este desarrollo se debe a la combinación de tres factores: un dinámico mercado en el sector, las estrategias competitivas de las instituciones y los efectos de las políticas públicas sobre el sistema. El Cuadro 1 resume los principales cambios producidos durante este período. Muestra que el aumento de la oferta permitió pasar de un sistema de élite a uno masificado o de amplio acceso, provocando un significativo aumento de la inversión en educación superior y una caída del Índice de Desigualdad (20/20) de 9,14 en 1980 a 4,93 en 2004.

Cuadro 1  
CHILE: EDUCACIÓN SUPERIOR 1980-2004

| Variable / Año  | 1980    | 2004    |
|---|---------|---------|
| Número de instituciones de educación superior                         | 8       | 229     |
| Universidades   | 8       | 64      |
| Institutos Profesionales  | 0       | 48      |
| Centros de Formación Técnica  | 0       | 117     |
| Matrícula de educación superior                                       | 119.000 | 542.580 |
| Tasa bruta de participación en la educación superior<br>(Porcentaje)  | 13      | 37      |
| Número de programas ofrecidos   | 652     | 6.601   |
| Total de graduados de pre y postgrado                                 | 18.310  | 58.560  |
| Gasto en ES como porcentaje PIB                                       | 1,05    | 2,30    |
| Cobertura de ES x quintil de ingreso autónomo<br>per capita del hogar | 1990    | 2003    |
| Quintil 5   | 40,2    | 74      |
| Quintil 4   | 21,3    | 46      |
| Quintil 3   | 12,4    | 33      |
| Quintil 2   | 7,8     | 21      |
| Quintil 1   | 4,4     | 15      |

Fuente: BRUNNER (*et al.*), *Guiar el mercado...*, cit. (n. 2).

<sup>2</sup> Para un análisis exhaustivo ver BRUNNER, J.J. (*et al.*), *Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile*, Santiago, 2005. Citado en adelante como BRUNNER

Sin embargo, esta dinámica combinación de factores empieza a dar señales de agotamiento.

## 2.2 Limitaciones externas

Por un lado, el dinamismo generado no ha resultado suficiente para tornar competitivo al sistema chileno a nivel internacional.

Cuadro 2  
CHILE: EDUCACIÓN SUPERIOR (ES)  
EN PERSPECTIVA INTERNACIONAL COMPARADA

| Variable  | Chile | Portugal | Nueva Zelandia | Finlandia |
|---|-------|----------|----------------|-----------|
| Porcentaje población de 15-64 años de edad c/ ES  | 11    | 9        | 30             | 33        |
| Porcentaje del grupo en edad de cursar ES que está matriculado  | 37    | 55       | 55             | 85        |
| Porcentaje de matrícula pública dentro total matrícula ES   | 32    | 72       | 98             | 90        |
| Porcentaje de graduados en tiempo oportuno / cohorte de ingreso en carreras de 5 y 6 años de duración             | 39    | 62       | *              | 62 *      |
| 75 Puntaje obtenido por población con ES completa en el International Adult Literacy Survey <sup>1</sup>          | 271   | 305      | 307            | 317       |
| Porcentaje de personas con ES que obtienen niveles de excelencia en el International Adult Literacy Survey        | 1,6   | 4,4      | 19,2           | 22,4      |
| Impacto ES sobre la gestión directiva de la sociedad <sup>2</sup> medido en una escala de mínimo = 1 y máximo = 7 | 4,6   | 4,0      | 4,9            | 5,6       |

\* Por falta de información exacta se imputa el valor promedio de los países de la OCDE.

<sup>1</sup> Valores mínimo y máximo entre países participantes: 271 y 329 respectivamente.

<sup>2</sup> Este índice mide la contribución de la ES a la conducción político-económica de la sociedad a través de una serie de variables referidas a la alta gestión de cono-

(et al.) *Guiar el mercado... Asimismo, Vd. BERNASCONI, A. y ROJAS, F., Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*, Santiago, 2004.

|  |       |       |     |        |
|--|-------|-------|-----|--------|
| Productividad del sistema ES en la generación de nuevos conocimientos (artículos ISI x millón de habitantes) | 76    | 191   | -   | 961    |
| Número de universidades clasificadas entre las 500 mejores del mundo   | 1     | 1     | 3   | 5      |
| Nivel de colaboración universidad - empresa según opinión de los ejecutivos privados en escala de 1 a 7      | 3,2   | 3.3   | 4.0 | 5.8    |
| Gasto público en ES como porcentaje del PIB  | 0,5   | 1,0   | 0,9 | 1,7    |
| Gasto privado en ES como porcentaje del PIB  | 1,7   | 0,1   | -   | n      |
| Gasto por alumno en dólares equivalentes   | 6.901 | 5.199 | -   | 10.981 |

cimiento y a la preparación del personal encargado de la función pública. La variables incorporadas al índice provienen de la encuesta a ejecutivos del *World Economic Forum* (2004/2005) y la metodología de cálculo empleada se encuentra en BRUNNER (*et al.*), *Guiar el mercado....*, cit. (n. 2).

-: sin información

n: no significativo

Fuente: BRUNNER (*et al.*), *Guiar el mercado....*, cit. (n. 2).

Más bien, analizado bajo una óptica comparativa, su desempeño arroja un balance desfavorable, según muestra el Cuadro 2. Se aprecia allí que en prácticamente todas las variables consideradas –de rendimiento, cobertura, participación del sector público de la educación superior en la matrícula total, eficiencia interna de las instituciones, calidad de la formación ofrecida, impacto, productividad científica, liderazgo internacional y colaboración con las empresas– el sistema chileno se sitúa todavía a una significativa distancia respecto de la educación superior en países de desarrollo intermedio (como Portugal) o de alto desarrollo (como Finlandia y Nueva Zelanda). En cuanto al gasto en educación superior, las cifras indican que en Chile los hogares realizan, comparativamente, un esfuerzo extraordinario mientras que el Estado sub-invierte en la formación de capital humano avanzado y la producción de conocimiento<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Vd. BRUNNER, J.J. y ELACQUA, G., *Informe sobre capital humano en Chile*, Santiago, 2004.

### 2.3 Limitaciones internas

Por otro lado, al considerar los efectos “hacia dentro” del sistema generados por la combinación de los tres factores claves –i.e., el mercado, las estrategias institucionales y las políticas públicas– se constata que el principal resultado ha sido un sistema fracturado y sujeto a múltiples tensiones, como se muestra en el Cuadro 3.

Cuadro 3

CHILE:

EDUCACIÓN SUPERIOR – TENSIONES DEL SISTEMA

- 
- Fractura horizontal público / privada y vertical universitario / no universitario del sistema
  - Alta exposición de las instituciones a las fuerzas de un mercado débilmente regulado
  - Gran heterogeneidad institucional con tendencia a perpetuarse debido a los subsidios discriminatorios a la oferta
  - Intensa competencia por alumnos, recursos, reconocimiento de marca y prestigio
  - Discriminación social en el acceso debido a la insuficiencia, el carácter discriminatorio y la ineficiencia del esquema de créditos y becas estudiantiles
  - Alta presión sobre el financiamiento de los hogares con bajo compromiso de inversión pública
  - Escasa información al público y débil garantía de calidad, lo que resulta en un mercado poco transparente
  - Reducida preocupación por la pertinencia y la eficiencia de las funciones institucionales
  - Lento desarrollo de la investigación y la formación de investigadores y ausencia de prioridades
  - Débiles vínculos con el sector productivo y con la formulación de políticas públicas
- 

Fuente: BRUNNER (*et al.*), *Guiar el mercado...*, cit. (n. 2).

Estas tensiones tienden a perpetuarse, e incluso a profundizarse, por la continua acumulación de ventajas y desventajas derivadas de la asignación de subsidios fiscales a la oferta y a la demanda, generándose con ello un efecto imprevisto. Cual es, que la educación

superior de los jóvenes con menor capital escolar —y presumiblemente también una proporción creciente de los alumnos con menor capital cultural heredado en el hogar— ha ido quedando progresivamente radicada en manos de un grupo de universidades de baja selectividad o no selectivas, compuesto por 8 universidades públicas regionales y 27 universidades privadas, y en los centros de formación técnica e institutos profesionales<sup>4</sup>. Por el contrario, el núcleo más consolidado de las instituciones subsidiadas por el Estado atiende principalmente a los jóvenes con mayor capital cultural heredado y con una mejor dotación de capital escolar, los únicos que logran superar las barreras de ingreso a las universidades públicas más selectivas. Dicho en otras palabras, los subsidios estatales en vez de contribuir a la movilidad social y, por esta vía, a generar una mayor equidad en el acceso al mercado laboral, sirven en gran medida para mantener la jerarquía social de los circuitos de acumulación de capital humano.

Adicionalmente, la política de subsidios a la oferta, y su efecto acumulativo a lo largo del tiempo, crean altas barreras de entrada al mundo de la producción de nuevo conocimiento académico a favor, principalmente, de algunas universidades tradicionales. Estas barreras no han podido ser salvadas por las universidades públicas regionales —que gozan de aportes del Estado— y es prácticamente imposible que puedan ser franqueadas por las instituciones privadas que financian sus operaciones exclusivamente con los ingresos generados por el cobro de aranceles.

A esta altura, puede concluirse entonces que el principal desafío de la educación superior chilena se encuentra en el ámbito de las políticas públicas y que se requiere una nueva política para orientar el sistema y guiar el mercado en que ella se desenvuelve.

### 3. BASES PARA UNA NUEVA POLÍTICA

Tomando pie en el diagnóstico formulado, se proponen a continuación las bases para una nueva política de educación superior que, aprovechando las fuerzas del mercado, al mismo tiempo las oriente en dirección de los fines públicos y corrija las limitaciones que hasta

<sup>4</sup> Este argumento está más desarrollado en BRUNNER (*et al.*), *Guiar el mercado...*, cit. (n. 2).

aquí han mostrado las intervenciones gubernamentales<sup>5</sup>. Tres son los objetivos que deberían alcanzarse a través de esta nueva política.

### 3.1 *Acceso con igualdad de oportunidades*

Para alcanzar este objetivo es necesario adoptar un esquema único de crédito para todos los alumnos que cursan estudios superiores y tienen iguales necesidades y méritos equivalentes. Las características de tal esquema serían las siguientes:

- a) Créditos otorgados por necesidades y méritos y no por tipo de institución donde el alumno se matricula.
- b) Un solo esquema, abierto a todos los alumnos con iguales necesidades verificadas por una entidad externa, para cursos de pre y postgrado.
- c) Válido sólo para instituciones debidamente acreditadas.
- d) Criterio académico para la elegibilidad de los beneficiarios: en el caso de las universidades, puntaje mayor a 500 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). En el caso de las demás instituciones: calidad del desempeño escolar medido multidimensionalmente.
- e) Devolución de los préstamos contingentes al ingreso de los graduados: no pagan más de un 10% de su ingreso; se establece un plazo largo para la devolución; tasa de subsidio menor.
- f) Los recursos para el funcionamiento de este esquema de crédito son proporcionados por el mercado de capitales de largo plazo con garantía estatal.
- g) El esquema es administrado por una corporación público-privada autónoma.
- h) Pueden adoptarse políticas complementarias de becas e incentivos especiales para instituciones y alumnos que participan en el esquema de crédito estudiantil.

<sup>5</sup> Algunas de estas limitaciones han empezado a ser corregidas mediante diversas iniciativas gubernamentales recientes, aunque no necesariamente en la línea que aquí se sugiere.

### 3.2 *Responder a los desafíos de una sociedad basada en el uso intensivo del conocimiento y las redes digitales*

Para esto se requiere incentivar el desarrollo de instituciones más fuertes, adaptativas y eficientes mediante una reforma del actual modelo de financiamiento de la oferta:

- a) Transformar el aporte fiscal directo (AFD) en contratos de desempeño plurianuales con las instituciones públicas, sujetos a resultados de graduación oportuna y al cumplimiento de metas convenidas.
- b) Abrir la competencia por fondos de desarrollo institucional (FDI) a todas las instituciones debidamente acreditadas dispuestas a concursar dentro de un esquema que fija prioridades y metas en áreas tales como el fortalecimiento de la infraestructura institucional, equipamiento, programas docentes de pre y postgrado, mejoramiento de la gestión y control de calidad.
- c) Definir prioridades nacionales de investigación a través de un organismo público-privado y destinar, en adelante, los recursos adicionales del presupuesto de investigación y desarrollo principalmente a proyectos de innovación tecnológica y de investigación social estratégica.
- d) Mantener el actual incentivo competitivo a la calidad de la docencia de pregrado (i.e., el aporte fiscal indirecto o AFI) incluyendo dos ponderaciones adicionales para favorecer a instituciones que:
  - i) matriculan a alumnos provenientes de establecimientos secundarios subsidiados y
  - ii) no acceden a los contratos de desempeño.

### 3.3 *Mejorar la transparencia, calidad y flexibilidad del sistema*

Para ello se deben modificar sustancialmente las regulaciones del mercado de la educación superior, con el fin de superar sus fallas y asimetrías de información y así mejorar su desempeño. Con este fin se propone:

- a) Establecer la obligación por parte de todas las instituciones de educación superior de informar al mercado sobre su misión,

planes y procedimientos institucionales; métodos aplicados a la admisión de estudiantes y organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje; mecanismos en operación para el control interno de calidad; resultados de graduación e inserción laboral de los graduados; propiedad de la institución y sus cambios relevantes; información financiera y balance de ingresos y gastos.

- b) Adoptar un procedimiento público de acreditación periódica de las instituciones, centrado en sus mecanismos internos de control de calidad, y un procedimiento de evaluación de programas según estándares concordados. La acreditación institucional debería ser obligatoria para las instituciones públicas y condición de elegibilidad para acceder a recursos fiscales en el caso de las instituciones privadas.
- c) Flexibilizar el régimen de títulos y grados para facilitar su adaptación a estándares internacionales, racionalizar la duración de las carreras y promover la movilidad estudiantil a través de un esquema común de créditos de aprendizaje.

Una política orientada en el sentido aquí propuesto debería hacer posible una mejor y más rápida adaptación del sistema de educación superior chileno a las demandas del nuevo entorno –interno y externo– en que ella se desenvuelve.

#### BIBLIOGRAFÍA

1. ATRIA, R. “La educación superior en Chile: la demanda por regulación”, en: TOLOZA, C. y LAHERA E. (eds.) *Chile en los noventa*. Santiago: Presidencia de la República - Editorial Dolmen, 1998.
2. AVENDAÑO, M. y VERGARA, P. *Atractividad y posición competitiva. Análisis multivariado de los matriculados en las universidades chilenas del Consejo de Rectores, 1999-2003*. Santiago: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2003.
3. BARR, S. “Higher Education Funding”, en: *Oxford Review of Economic Policy*, Vol. 20, N° 2, 2004.
4. BERNASCONI, A. “Private universities’ institutional affiliations as a source of diversification in Chilean higher education”, 2004 (en prensa).

5. ———, *Organizational diversity in Chilean Higher Education: Faculty Regimes in Private and Public Universities*. Boston University: Doctoral Dissertation, 2003.
6. ——— (ed.), *La educación superior ante el Derecho*. Santiago: Editorial Biblioteca Americana, 2002.
7. ———, *Regímenes jurídicos de las instituciones de educación superior*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria, 1994.
8. BERNASCONI, A. y ROJAS, F. *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Santiago: Editorial Universitaria, 2004.
9. BIRNBAUM, R. *Management Fads in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
10. BOK, D. *Universities in the Marketplace*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2003.
11. BRINK, D. (ed.). *The Future of The City of Intellect*. Stanford, California: Stanford University Press
12. BRUNNER, J. J. “Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina”, en: CINDA, *Políticas públicas, demandas sociales y gestión del conocimiento*. Santiago: CINDA, 2004.
13. ———, “Innovación en las políticas y políticas de innovación”, en: BERNASCONI, A. *La educación superior ante el Derecho*. Santiago: Editorial Biblioteca Americana, 2002.
14. ———, “Educación superior: desafíos y tareas”, en: *Biological Research*, Vol. 33, N° 1, Santiago, 2000.
15. BRUNNER, J. J., ELACQUA, G., TILLET, A., BONNEFOY, J., GONZÁLEZ, S., PACHECO, P. y SALAZAR, F. *Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez, 2005.
16. BRUNNER, J. J.; TILLET, A. “Chilean Higher Education: tradition, control and market”, 2005 (en prensa).
17. CLARK, B.R. *Creating Entrepreneurial Universities*. Guilford: Pergamon, 1998.
18. KIRP, D. *Shakespeare, Einstein and the Bottom Line*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2003.
19. MELLER, P., “La universidad y el mercado” (en proceso de publicación), octubre 2004.
20. WEILER, H. “States and markets: Competing paradigms for the reform of higher education in Europe”, 2001 en: [http://www.ncspe.org/publications\\_files/850\\_OP16.pdf](http://www.ncspe.org/publications_files/850_OP16.pdf)

# NUEVAS ORIENTACIONES DEL DERECHO INTERNACIONAL EN UNA SOCIEDAD GLOBAL Y LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

FRANCISCO ORREGO VICUÑA

*Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales  
Universidad de Chile*

## RESUMEN

El artículo, que consta de dos partes bien diferenciadas, en la primera se aborda el problema de la transformación del derecho internacional moderno y sus consecuencias, y en la segunda, los desafíos que ello conlleva para la enseñanza superior en Chile.

El autor se detiene en analizar el proceso de transformación gradual del orden jurídico internacional contemporáneo, pero siempre dentro de ciertos principios que, en lo sustancial, permanecen inalterados. Se reconoce una mayor amplitud del derecho internacional, que se ha desplazado de una orientación histórica eurocéntrica en sus orígenes a una concepción multicultural, con implicaciones en las estructuras regionales y en el surgimiento de un poder multicéntrico.

La segunda sección se refiere someramente a las modificaciones que las instituciones de educación superior chilenas deberían realizar para atender a las nuevas realidades del derecho internacional, que apuntan tanto a la enseñanza en las facultades de derecho, como a la organización de algunos importantes aspectos de la vida profesional. Para lo primero, la investigación se centra en los contenidos de los programas de enseñanza, la ubicación en el currículo del derecho internacional, la enseñanza de postgrado y las calificaciones académicas; para lo segundo, la infraestructura especializada para la enseñanza y una mayor presencia de asociaciones profesionales para

enfrentar las necesidades de un medio internacional cambiante, son los aspectos indispensables previstos para ello.

*Palabras claves:* enseñanza del derecho; enseñanza universitaria; derecho internacional público; globalización; ordenamiento internacional.

#### ABSTRACT

This article consists of two parts well differentiated, in the first one, the problem of the transformation of the modern international law and its consequences is approached, and on the second one, the challenges that this represents for the Chilean higher education.

The author stops to analyze the gradual transformation process of the contemporary international legal order, but always within the boundaries of some principles which in their essence remain unaltered. A major enlargement of the international law is recognized, that has displaced from a historic Eurocentric orientation in its origins towards a multicultural conception, with implications in its regional structures and in the appearance of a multi-centered power.

The second section briefly refers to the modifications that the Chilean higher education institutions should carry out in order to assist the new realities of international law, which aims not only to the teaching in the law faculties, but also to organization of some important aspects of the professional life. For the first, the research is centered in the contents of the teaching programs, the location in the curriculum of international law, the post-graduate teaching, and the academic qualifications; for the second, the specialized infrastructure for teaching and a major presence of professional associations for facing the needs of a changing international arena, are the essential aspects predicted for them.

*Key words:* teaching of law; university teaching; international public law; globalization; international order.

## 1. INTRODUCCIÓN

El derecho internacional moderno ha iniciado el quinto siglo de su evolución, caracterizada ésta por una constante transformación del contenido y las modalidades del orden jurídico. La sociedad internacional que hoy conocemos y la que podemos percibir hacia el futuro también es muy diferente de aquella que caracterizó a la Europa del siglo XVII y de las transformaciones que tuvieron lugar hasta el siglo XX, inclusive. Estamos a no dudarlo ante una sociedad global. La pregunta que permanece, sin embargo, es si acaso la naturaleza del orden jurídico internacional que rige esa sociedad ha cambiado de manera fundamental o bien si acaso estamos frente a un proceso de transformación gradual dentro de ciertos principios que en lo sustancial permanecen inalterados<sup>1</sup>. Es el tema de los límites y oportunidades que el derecho internacional encuentra en la sociedad global.

## 2. EL SIGNIFICADO ESENCIAL DEL DERECHO INTERNACIONAL NO HA CAMBIADO

El punto de partida para responder a esta interrogante es evidentemente el de precisar las características de la sociedad internacional tradicional. Hedley Bull identificó cinco características principales de lo que llamó la sociedad Grociana<sup>2</sup>, esto es, la visión tradicional de la sociedad internacional. Estas características fueron la del papel central del derecho natural; la universalidad de la sociedad internacional; el papel de los individuos en esa sociedad; la aplicación del derecho mediante la solidaridad; y la ausencia de instituciones internacionales<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> WEIL, Prosper. *Le droit international en quête de son identité*, Cours Général de Droit International Public, Académie de Droit International, Vol. 237, 1992-VI, 13-369, p. 26, con especial referencia a Bourquin y Fitzmaurice. Véase también DUPUY, René-Jean. "La codification du droit international à-t-elle encore un intérêt à l'aube du troisième millénaire?", en: *Le Droit International à l'heure de sa codification*, Etudes en l'honneur de Roberto Ago, 1987, 261-271, p. 261.

<sup>2</sup> BULL, Hedley; KINGSBURY, Benedict y ROBERTS, Adam (eds.). *Hugo Grotius and International Relations*, 1992.

<sup>3</sup> BULL, Hedley. "The importance of Grotius in the study of international relations", cit., 65-93, pp. 78-91.

Si esas características se contrastan con las de la actual sociedad internacional se pueden apreciar muchos cambios. Con todo, más allá de las formas, se plantea la interrogante indicada de si acaso los principios esenciales en que descansa esta sociedad siguen siendo los mismos, aún cuando expresados en un nuevo contexto y de manera también diferente.

Los cambios de cada período histórico, como su influencia en la naturaleza del derecho internacional, siempre han sido una materia que ha llamado la atención de la doctrina del derecho internacional y crecientemente de los estudiosos de las relaciones internacionales<sup>4</sup>. Grandes hitos, como el de la Paz de Westfalia, la Segunda Guerra Mundial o el término de la Guerra Fría, han determinado a no dudarlos cambios significativos en la sociedad internacional. La influencia específica de estos cambios en la naturaleza de la sociedad y del ordenamiento jurídico ha sido, sin embargo, materia de apreciaciones opuestas.

Para un sector de la doctrina del derecho y las relaciones internacionales, los cambios ocurridos son de tal magnitud que el propio Estado soberano ha sido superado y está en vías de extinción en el marco de una sociedad global. Teorías atractivas, pero muy debatibles, como la ausencia de guerra entre las democracias en este nuevo marco<sup>5</sup>, la obsolescencia del conflicto<sup>6</sup>, el choque de las civilizaciones<sup>7</sup> o el fin de la historia<sup>8</sup>, combinadas con estudios sobre el nacimiento y caída de las grandes potencias<sup>9</sup> y el colapso de los imperios<sup>10</sup>, revelan la amplitud de esos cambios para quienes así piensan.

<sup>4</sup> ALLOTT, Philip. *Eunomia. New Order for a New World*, 1990.

<sup>5</sup> BABST, Dean V. "A force for peace", en: *Industrial Research*, Vol. 14, 1972, 55-58; RUMMEL, R.J. "Libertarianism and international violence", en: *Journal of Conflict Resolution*, Vol. 27, 1983, pp. 27-71; RUSSETT, Bruce. "The politics of an alternative security system: toward a more democratic and therefore more peaceful world", en: WESTON, Burns (ed.). *Alternatives to nuclear deterrence*, 1989.

<sup>6</sup> MUELLER, John. *Retreat from doomsday: the obsolescence of major war*, 1989.

<sup>7</sup> HUNTINGTON, Samuel P. *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, 1996.

<sup>8</sup> FUKUYAMA, Francis. "The end of history?", en: *The National Interest*, N° 16, Summer 1989, pp. 3-18.

<sup>9</sup> KENNEDY, Paul. *The rise and fall of great powers*, 1987.

<sup>10</sup> TREVOR-ROPER, Hugh y URBAN, George. "Aftermaths of Empire. The lessons of upheavals and destabilisation", en: *Encounter*, December 1989, pp. 3-16.

Otro sector de la doctrina, sin embargo, tiene una visión diferente<sup>11</sup>. El concepto de un gobierno mundial o sus variables no sería más que una utopía, como antes lo fueron el proyecto de paz perpetua y otras muchas expresiones de idealismo que se vieron frustradas por el curso de la historia. El futuro no estaría exento en este punto de vista de guerras, conflictos, ideologías o imperios, ni mucho menos se acercaría la sociedad internacional al fin de la historia.

### 3. EVOLUCIÓN DENTRO DE UN MARCO DE PRINCIPIOS COMUNES

Las consecuencias de estas apreciaciones para el orden jurídico internacional son también diferentes. Hay quienes piensan que el propio derecho internacional, por su naturaleza histórica interestatal, sería hoy o en el futuro cercano una obsolescencia comparable a la del propio Estado<sup>12</sup>. Estaríamos, en cambio, frente a un derecho global que no reconoce límites territoriales o conceptuales. El concepto de derecho mundial vendría así a reemplazar al de derecho internacional.

Pero también hay quienes piensan con buena razón que estamos frente a una realidad usual asociada a la evolución natural de toda sociedad y que se refleja por consiguiente en el ordenamiento jurídico que la rige<sup>13</sup>. Es la siempre presente necesidad de toda sociedad de compatibilizar la estabilidad de sus estructuras con las presiones del cambio.

Si se examinan las características fundamentales de la sociedad internacional tradicional, indicadas anteriormente, a la luz de las realidades actuales, se podrá observar que hay un profundo cambio, pero inserto en una relación de continuidad que es todavía más significativa.

Un buen número de los desarrollos más importantes que han tenido lugar en el derecho internacional se inspiran en la necesidad de

<sup>11</sup> HINSLEY, F.H. *Power and the Pursuit of Peace*, 1963.

<sup>12</sup> CHEVALLIER, Jacques. "Mondialisation du Droit ou Droit de la Mondialisation?", Université de Geneve, *Colloque sur la Mondialisation du Droit*, Sion, 22-24 Juin 2000.

<sup>13</sup> ROSENNE, Shabtai. *The Perplexities of Modern International Law*, 2002, 38-46.

asegurar la libertad del hombre, sus derechos, dignidad y bienestar<sup>14</sup>. Independientemente de que esta realidad se fundamente en una visión del derecho natural o en una expresión masiva del derecho positivo, el hecho concreto es que el derecho internacional de ayer y de hoy está vinculado a la esencia de la comunidad humana como beneficiaria de sus normas. Ello puede olvidarse en algunos momentos históricos en que el Estado aparece como el único motivo de preocupación, pero esa esencia humanitaria no tarda en reaparecer. La continuidad es entonces permanente.

Esta misma esencia es la que condiciona los cambios ocurridos respecto de los actores del sistema internacional y, como consecuencia, de los sujetos del derecho internacional que participan en ese sistema<sup>15</sup>. El papel exclusivo que ocupó el Estado como actor y sujeto ha sido reemplazado por otra dimensión. En ella el Estado es todavía predominante, pero comparte sus funciones con las organizaciones internacionales y otras entidades.

Probablemente esta realidad debió encontrarse siempre presente, pues en su propio origen el Estado no fue más que una concepción intelectual destinada a defender al individuo de los abusos a que había conducido el fraccionamiento extremo del poder político. Sin embargo, ello en algún período, más bien largo, fue olvidado y pasó el Estado a adquirir una supremacía y un poder omnímodo que le permitieron abusar de la propia comunidad humana que debía defender.

Para corregir esta distorsión es que la comunidad internacional construyó gradualmente sistemas de cooperación y de organización internacional. Pero más importante aún fue el hecho de que el propio individuo, tanto en su condición de persona natural como de su agrupación en diferentes entidades jurídicas, inició una participación directa como actor del sistema y sujeto del derecho internacional. Si bien esta participación está todavía circunscrita a ciertas materias y ámbitos, ha llegado a constituir una de las características centrales de la actual sociedad internacional. Además ciertamente se trata de una tendencia que habrá de continuar. De esta manera, el derecho internacional reencuentra lo que fue su motivación original.

<sup>14</sup> STONE, J. *Human Law and Human Justice*, 1965.

<sup>15</sup> SOCIÉTÉ FRANÇAISE POUR LE DROIT INTERNATIONAL. *L'État souverain à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle*, Colloque de Nancy, 1994.

No deja de ser una paradoja de que las propias estructuras diseñadas para controlar el poder absoluto del Estado han ocasionalmente incurrido también en formas de acción incompatibles con su función. La crítica que hoy afecta a algunas organizaciones internacionales que han buscado atender a su propio interés por sobre aquel de los supuestos destinatarios o beneficiarios de su cometido, es indicativa de que la comunidad internacional busca hoy otras formas de entendimiento y regulación.

Tampoco está el desempeño del individuo como actor exento de críticas, por la misma razón de que ocasionalmente también algunas organizaciones que los agrupan han incurrido en abusos o exageraciones. En el hecho algunas organizaciones han buscado competir con el papel de otros actores del sistema y sustituir sus funciones. Esta pretensión ha motivado una reacción destinada a establecer límites y modalidades claras de participación del individuo en el sistema.

La exigencia de una mayor transparencia y profesionalismo en el desempeño, así como la sujeción a órganos de control, son algunas de las condiciones de participación que comienzan a discutirse. Mientras ellas no se logren es la propia participación del individuo la que resulta limitada. Ello también es demostrativo de que la comunidad internacional busca otras modalidades de entendimiento y regulación.

#### 4. AMPLITUD DEL DERECHO INTERNACIONAL CONTEMPORÁNEO

Este conjunto de características es la que también ha llevado a una sociedad internacional multicultural<sup>16</sup>, en que son muchas las culturas que intervienen en la elaboración del derecho que la rige. La orientación histórica eurocéntrica que tuvo el derecho internacional en sus orígenes ha sido reemplazada por una visión más amplia en que otras naciones y regiones contribuyen con sus propias perspectivas. El derecho internacional ya no es el monopolio de una determinada cultura y su manera de apreciar la sociedad. De ahí es que ya no resulta posible imponer una visión jurídica o política que no

<sup>16</sup> BROWN Weiss, Edith. "The new international legal system", en: *Perspectives on International Law*, 1995, 63-82, p. 66; WEERAMANTRY, C.G. "Cultural and Ideological Pluralism in Public International Law", en: *Liber Amicorum Judge Shigeru Oda*, 2002, 1491.

sea compartida por el conjunto de la sociedad internacional o al menos por algunos de sus actores más significativos.

Dos consecuencias han surgido paralelamente de esta visión más amplia y representativa. La primera es que las estructuras regionales han adquirido una vida propia y complementaria de la sociedad global. La "era del regionalismo" es una realidad que no debe pasar desapercibida<sup>17</sup>. En ocasiones es una realidad muy estructurada e institucionalizada, en tanto que en otras expresiones es informal o descentralizada, pero no por ello menos real. La sociedad internacional es siempre de naturaleza universal, pero se apoya en una medida importante en estructuras regionales. La acción internacional centralizada que puede asociarse a la naturaleza de una sociedad global sólo será en realidad posible si descansa en una cooperación regional efectiva.

La segunda consecuencia es que una sociedad multicultural normalmente llevará a que su estructura de poder sea multicéntrica. Varios centros de poder económico y político normalmente coexistirán en una sociedad global. Si bien en algún período pareciera que sólo un centro es predominante, ese es un fenómeno netamente transitorio pues la sociedad busca equilibrios. Tampoco ello es conceptualmente diferente de lo que fue la Europa de Grocio. Precisamente, el papel del derecho internacional es el de asegurar que las relaciones entre centros competitivos se conduzcan en conformidad a una estructura jurídica aceptada por todos los partícipes del sistema.

##### 5. APLICACIÓN CONSENSUAL DEL DERECHO INTERNACIONAL

La ejecución del derecho internacional, hoy como ayer, descansa fundamentalmente en la solidaridad. Ello es particularmente cierto en materia de seguridad colectiva y del mantenimiento de la paz y seguridad internacionales. No existe un mecanismo coercitivo independiente de la cooperación entre los Estados, ni siquiera en el marco de las Naciones Unidas. También es poco probable que llegue a existir en una sociedad de las características que se han mencionado.

<sup>17</sup> ROSTOW, W.W. "The coming age of regionalism. A 'metaphor' for our time?", en: *Encounter*, June 1990, pp. 3-7.

En materias específicas y más bien de carácter funcional, los Estados han aceptado procedimientos coercitivos más ejecutivos o autónomos. Ello se aprecia hoy, por ejemplo, en el campo de las inversiones y en menor medida en el campo del comercio. Es probable que este enfoque continúe desarrollándose, en la medida en que la cooperación en esos campos se hace más estrecha, pero no es previsible que alcance a la estructura general del derecho internacional ni menos a aquellos elementos que tienen un alto componente político.

En apariencia, la vida activa de las organizaciones internacionales contemporáneas podría significar un cambio de importancia respecto de lo que fue una sociedad caracterizada por la ausencia de instituciones internacionales o su función más bien limitada<sup>18</sup>. Sin embargo, es posible observar que tampoco esta característica contemporánea ha logrado alterar la esencia de la sociedad internacional.

La propia actuación de las organizaciones internacionales continúa dependiendo en alta medida del consenso de sus Estados miembros y de otros factores que también estaban presentes en el derecho internacional desde sus orígenes, aun cuando expresados de una manera informal y diferente. Además, en lo sustancial, las organizaciones internacionales son agentes mediante los cuales los Estados canalizan su cooperación.

De nuevo, lo anterior reconoce excepciones en algunas materias específicas y más bien técnicas, o en la práctica de algunas regiones altamente institucionalizadas, pero no es un fenómeno generalizado en la sociedad internacional. Las decisiones de naturaleza política no forman por cierto parte de esta excepción pues los Estados desean salvaguardar su autonomía en materias que les son particularmente sensibles.

## 6. UNA CONTINUIDAD HISTÓRICA

Las transformaciones de la sociedad internacional son muchas y profundas, pero todas ellas pueden identificarse específicamente con una continuidad histórica que se remonta a los orígenes del derecho in-

<sup>18</sup> SOHN, Louis B. "The role of international law in the 21st century", Address made at the Vrije Universiteit, Brussels, 23 March 1990, pp. 5-6.

ternacional. Estas transformaciones continuarán produciéndose, especialmente en la medida en que la revolución tecnológica se incrementa<sup>19</sup> y en que la economía global alcanza nuevas expresiones de competitividad y participación<sup>20</sup>. A su vez, esos cambios se mantendrán previsiblemente dentro de una estructura conocida y que en nada disminuye la naturaleza universal del sistema ni del derecho que lo rige. Más bien por el contrario, esas estructuras tradicionales son las que aseguran que el derecho internacional continúe siendo propiamente internacional y expresivo de una amplia participación.

La evolución que se ha indicado ha sido enfocada de diferente manera por la doctrina del derecho internacional. En la opinión de distinguidos juristas e instituciones especializadas<sup>21</sup>, los cambios pueden ser muchos pero los conceptos básicos permanecen en esencia inalterados. Este sería particularmente el caso en lo que respecta al papel del consenso en la elaboración del derecho internacional y en la adopción de decisiones por organizaciones y conferencias internacionales.

Dentro de esta perspectiva, Weil ha puesto énfasis en la permanencia del derecho internacional y en el hecho de que éste, a pesar de los componentes multiculturales de la sociedad internacional, se mantiene como un ordenamiento universal<sup>22</sup>. Una consecuencia de lo anterior es la advertencia acerca de la inconveniencia de reducir los estándares para identificar las normas de la costumbre internacional o de tratar de reemplazar el modelo que es propio de la estructura normativa de la sociedad internacional por otro que toma sus características de la sociedad nacional<sup>23</sup>. Cada uno de estos ordenamientos debe mantener su propia identidad y el hecho de que sean mutuamente complementarios no significa que su naturaleza deba fusionarse o confundirse.

En el punto de vista de otra parte de la doctrina, sin embargo, el problema radica precisamente en cómo superar los obstáculos es-

<sup>19</sup> ROSTOW, *op. cit.*, (n. 17), p. 3.

<sup>20</sup> *Ibid.*

<sup>21</sup> AMERICAN LAW INSTITUTE. *Restatement of the Law. The foreign relations law of the United States*, Vol I, 1987, p. 19, según citado y comentado por WEIL, *cit.*, p. 33. Véase también MÜNCH, Fritz. "La codification inachevée", en: AGO, *cit.*, 373-385, pp. 376-379.

<sup>22</sup> WEIL, *op. cit.*, (n. 1), pp. 33, 87-88.

<sup>23</sup> *Ibid.*, pp. 161-179, 203 *et seq.*

tructurales que derivan del derecho internacional tradicional para facilitar así una innovación jurídica que se estima indispensable. En este punto de vista, algunos de esos obstáculos derivan de los límites impuestos por la exigencia del consenso y la necesidad de alcanzar un procedimiento de elaboración del derecho internacional que sea a la vez rápido y expedito. El llamado derecho informal (*soft law*) y otros mecanismos conducentes a la adopción de decisiones responderían a esta exigencia<sup>24</sup>.

Puede apreciarse que las tendencias relativas a la necesidad de asegurar la estabilidad del sistema y del derecho internacional contrastan con otras tendencias que buscan cambiar tanto la sociedad como ese ordenamiento. Esta es una disyuntiva permanente en toda sociedad, pero en ocasiones lo que es una discusión legítima de alternativas se transforma en una pugna y confrontación que ciertamente no contribuyen a un progreso gradual y ordenado del derecho internacional.

## 7. NUEVAS INTERACCIONES EN EL DERECHO INTERNACIONAL

Edith Brown Weiss ha explicado acertadamente que esta interacción y acomodo entre diferentes tendencias no resulta muchas veces un proceso fácil pues la sociedad internacional, que descansaba en gran medida en la independencia y la igualdad soberana de un número limitado de Estados, se ve enfrentada hoy día a una participación significativamente más amplia, que tiende a debilitar las presunciones de la igualdad soberana<sup>25</sup>.

El papel de liderazgo que potencias seleccionadas alcanzan en la elaboración del derecho internacional y en la conducción de la sociedad internacional, contrasta muchas veces con la actitud más bien pasiva de un número extenso de países<sup>26</sup>. Cuáles son esas potencias es

<sup>24</sup> CHINKIN, C.M. "The challenge of soft law: development and change in international law", en: *The International and Comparative Law Quarterly*, Vol. 38, 1989, pp. 850-866; PALMER, Geoffrey. "New ways to make international environmental law", *American Journal of International Law*, Vol. 86, 1992, pp. 259-283.

<sup>25</sup> WEISS, *op. cit.*, (n. 1), pp. 63-66.

<sup>26</sup> SOHN, Louis B. "The shaping of international Law", en *Georgia Journal of International and Comparative Law*, Vol. 8, 1978, 1-25, p. 3.

un aspecto que varía en cada período histórico relevante, pero el hecho se repite de manera continuada. La realidad actual del derecho internacional y de la conducción de las organizaciones internacionales no es intrínsecamente diferente de la que ha caracterizado a otros períodos, aún cuando el grado de crítica pueda haberse intensificado. Por otra parte, como se ha indicado, las organizaciones no gubernamentales y los individuos han surgido como actores importantes en la elaboración del derecho internacional y en la conducción de la sociedad internacional, dentro de ciertos límites, todo lo cual igualmente contribuye a hacer más relativo el papel del Estado soberano<sup>27</sup>.

Este fenómeno de transformación es particularmente evidente en algunos campos seleccionados, pero no podría considerarse que se trata de una situación generalizada en la sociedad internacional. El desarrollo de la jurisdicción internacional en materia de protección de los derechos de los individuos, en el campo de la protección de las inversiones o en la solución de conflictos comerciales es verdaderamente notable, pero no alcanza a muchos otros sectores de la vida social. Es probable que el proceso continuará desarrollándose para incluir nuevos sectores, pero ello sólo se logrará en la medida en que los propios actores del sistema acepten la necesidad de esta evolución. Esta aceptación no obedece a que prevalezcan los factores propios de la confrontación indicada, que es más bien de carácter ideológico, sino a razones de conveniencia práctica o al íntimo convencimiento moral de la sociedad acerca de la justicia y necesidad de un progreso determinado.

Es igualmente importante observar cómo el proceso de acomodo que tiene lugar conduce a la integración del derecho dentro de visiones más complementarias para atender a las realidades sociales subyacentes. Así, por ejemplo, en la medida en que la sociedad internacional se globaliza el derecho internacional público y el privado se integran de una manera más natural, pues ya no existen las barreras soberanas que hacían que uno y otro fueran esferas separadas<sup>28</sup>. De la misma manera, el derecho internacional y el derecho interno desarrollan vínculos más estrechos y expeditos, pues tampoco la separación entre uno y otro es tan aguda como pudo serlo en el pasado. Todo ello

<sup>27</sup> WEISS, *op. cit.*, (n. 1), pp. 67-69.

<sup>28</sup> *Ibid.*, pp. 69-79.

dentro de los límites que emanan de la diferente naturaleza de cada ordenamiento jurídico y de las necesidades de gobernabilidad democrática que se expondrán más adelante.

Roberto Ago observaba que el derecho internacional experimenta una progresión geométrica de importancia que conduce al surgimiento de nuevos temas en el ámbito del ordenamiento jurídico internacional<sup>29</sup>. Esta es, en efecto, una realidad de diaria ocurrencia que exige paralelamente buscar nuevas soluciones que atiendan a esas nuevas perspectivas.

En primer lugar, se aprecia la necesidad de buscar soluciones de naturaleza técnica a lo que se ha denominado “la congestión del orden jurídico internacional”. Muchos instrumentos diferentes tratan en ocasiones de aspectos similares o interrelacionados, llevando a una proliferación innecesaria de normas e interpretaciones y generando mayores costos en el campo de las negociaciones internacionales, creación de nuevas instituciones y aplicación del derecho internacional<sup>30</sup>. La racionalización de este proceso aparece así como una necesidad de su desarrollado ordenado. Una iniciativa técnica para ayudar a este fin ha sido sugerida en cuanto a la posibilidad de crear una base de datos computarizada del derecho internacional, que en parte ya se encuentra disponible en redes electrónicas sobre determinados temas<sup>31</sup>.

Por otra parte, las funciones codificadoras que tradicionalmente han tenido la Comisión de Derecho Internacional de las Naciones Unidas y otros mecanismos similares, públicos y privados, gubernamentales y académicos, ha sido alterada de manera importante por este nuevo panorama de problemas y desarrollos. Siendo esa función todavía de importancia es por necesidad más selectiva, abarcando sólo algunos temas y no el conjunto normativo del derecho internacional como pudo ser en el pasado. Ello ha llevado a pensar en que el propio proceso de codificación del derecho internacional se encuentra en gran medida agotado y ciertamente ha llevado a evaluar su funcionamiento<sup>32</sup>.

<sup>29</sup> AGO, Roberto. “Some new thoughts on the codification of international law”, cit., 35-61, p. 52.

<sup>30</sup> WEISS, *op. cit.*, (n. 1), pp. 80-81.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 81.

<sup>32</sup> ALLOTT, cit., p. 316; DHOKALIA, R.P. “Reflections on International Law-making and its progressive development in the contemporary era of transition”, en: PATHAK

Estas limitaciones de la codificación tradicional se ven agudizadas por el carácter técnico y especializado que muchos de los nuevos temas del derecho internacional tienen desde su origen, así como por la proliferación de organismos que intervienen en la elaboración de este derecho<sup>33</sup>. En algún momento la codificación paralela entre organismos de Naciones Unidas y aquellos propios de los sistemas regionales, como fue el caso del sistema interamericano, planteó también problemas de duplicación y compatibilidad, pero este fenómeno en alguna medida ha sido superado por el hecho de que llegó a prevalecer la función universal por sobre la regional. Con todo, en algunas situaciones, como aquellas que son propias de la Comunidad Económica Europea, el fenómeno regional ha tenido más fuerza que el propio proceso de elaboración de normas universales en ciertos temas.

## 8. PAPEL CENTRAL DE LOS PRINCIPIOS BÁSICOS

La esencia del problema, sin embargo, no es de naturaleza técnica sino sustantiva, principalmente en cuanto concierne a la ordenación jerárquica del derecho internacional. Así como el derecho internacional ha experimentado una notable expansión en un sentido horizontal, abarcando cada día más campos de acción, ha habido también un esfuerzo destinado a asegurar una ordenación jerárquica de su estructura. Pero, como se verá, este esfuerzo ha tenido más un carácter académico que práctico o real y en algunas expresiones ha sido excesivo, lo que lejos de contribuir al desarrollo del derecho internacional ha llegado a constituirse en un verdadero obstáculo.

Wolfgang Friedman había observado hace ya tiempo que el derecho internacional había pasado de una etapa de coordinación de conductas entre los Estados a otra caracterizada por la cooperación, elemento este último que significa una concurrencia más activa de voluntades

---

R.S. y DHOKALIA, R.P. (eds.). *International Law in Transition, Essays in Memory of Judge Nagendra Singh*, 1992, 203-229.

<sup>33</sup> "Report of the International Law Commission on the work of its forty-eighth session, 6 May-26 July 1996", GAOR, 51<sup>st</sup> Session, Supplement N° 10 (A/51/10), pp. 206-207.

en el logro de objetivos comunes<sup>34</sup>. Ello puede efectivamente apreciarse de una manera objetiva en el actual ordenamiento internacional, no tanto en aspectos que tienen un alto componente político en que muchas veces la cooperación es más nominal que real, pero sí en aspectos de contenido más bien técnico y económico.

A su vez, señalaba ese autor que la cooperación venía abriendo paso a una relación de subordinación, en la que el derecho internacional impone a sus sujetos un comportamiento determinado, acercándose así a un ordenamiento estructurado jerárquicamente. Es indudable que el derecho internacional, independientemente de sus manifestaciones en el plano del derecho positivo, siempre ha admitido la existencia de normas jerárquicamente superiores. Ello pertenece a la esencia de todo sistema jurídico, nacional e internacional, que encuentra su fundamento en valores religiosos, ya sea el cristianismo o el islamismo, entre muchos otros.

Existe una expresión clara del derecho natural en este campo, que recoge valores superiores y que siempre culminan en manifestaciones del derecho positivo. La necesidad de salvaguardar los derechos de la persona humana es probablemente el más típico de estos valores, por largo tiempo consagrados en la doctrina teológica y finalmente reflejados en un amplio sistema del derecho internacional contemporáneo.

La existencia de normas de *jus cogens*, que no admiten acuerdo en contrario, o de obligaciones *erga omnes*, que tienen un alcance universal, es sin duda correcto desde un punto de vista histórico y conceptual. Pero el problema no radica en el concepto sino en su aplicación. Esfuerzos destinados a calificar como normas de esta naturaleza a muchas que los autores o los gobiernos han considerado ideológica o políticamente convenientes, ha culminado en una exageración de tal magnitud que ha convertido ese marco conceptual en uno de dudosa reputación.

Iniciativas como la emprendida por la Comisión de Derecho Internacional de las Naciones Unidas para concebir la existencia de crímenes internacionales asociados a la responsabilidad por violación de normas de fundamental importancia en el derecho internacional, a diferencia de los llamados delitos internacionales, que se asocia-

<sup>34</sup> FRIEDMANN, Wolfgang. *The Changing Structure of International Law*, 1964.

rían a la violación de normas de menor jerarquía, debieron en definitiva ser abandonadas. Ellas no representaban una realidad de la sociedad internacional ni respondían a la estructura de su sistema jurídico, menos aún cuando en la ejemplificación de esos crímenes se agregaban cada día más situaciones antojadizas. Otro tanto es lo que ha ocurrido con la definición de algunos delitos en la esfera del derecho penal internacional y otras iniciativas que parecen no tener más límites que los de la imaginación.

El concepto de la existencia de normas de superior jerarquía debe por cierto salvaguardarse, pero su aplicación debe realizarse de una manera muy estricta y objetiva, fundamentada en lo que la comunidad internacional realmente desea alcanzar dentro de un marco de valores superiores.

Esta relación jerárquica se encuentra evidentemente más desarrollada en el derecho que rige en el ámbito de algunas organizaciones regionales, como es particularmente el caso de la Comunidad Europea, en que los tratados constitutivos han permitido la elaboración y aplicación de un derecho derivado que puede aplicarse directamente en el ámbito nacional o bien asegura su cumplimiento por parte de los Estados miembros y los órganos que administran el sistema comunitario. Pero aún en este contexto existen límites que los Estados miembros están dispuestos a salvaguardar.

## 9. UN ORDENAMIENTO CON CARACTERÍSTICAS PROPIAS

Los cambios en el derecho internacional han sido sin duda muchos, lo que lleva inevitablemente a la pregunta de si acaso este ordenamiento jurídico ha cambiado o estaría cambiando su estructura y dimensiones cualitativas. ¿Es hoy día el sistema normativo del derecho internacional comparable al del derecho interno, o al menos del de un derecho federal, que descansa en una gestación y ejecución similar a la de los derechos nacionales? ¿O se trata todavía de un derecho que obedece a la particular realidad de las relaciones internacionales entre Estados y otros sujetos, que descansa en la cooperación entre esos sujetos para su elaboración y aplicación?<sup>35</sup>.

<sup>35</sup> DENZA, Eileen. "Two legal orders: Divergent or Convergent?", en: *International and Comparative Law Quarterly*, Vol. 48, 1999, 257-284.

El examen de la realidad contemporánea del derecho internacional parece indicar que si bien los cambios han sido importantes en este plano, o hay otros que se insinúan como tendencias, esos cambios no son lo suficientemente extensos o generalizados como para concluir que el orden jurídico internacional ha variado fundamentalmente de estructura<sup>36</sup>.

La presencia de un proceso evolutivo no significa la ruptura de una estructura fundamental del derecho internacional, pues tal como ocurre con la propia sociedad internacional la innovación se combina acertadamente con la estabilidad y la continuidad.

#### 10. LIMITACIONES DE LA SOBERANÍA EN UN MARCO RACIONAL

Desde luego, puede observarse que el derecho internacional se caracteriza hoy por un proceso controlado de la limitación de la soberanía. No obstante lo que se sostiene con frecuencia, el Estado nacional no está en vías de desaparecer. Limitaciones de la soberanía sí las ha habido, pero ellas han sido aceptadas por los Estados ya sea en el marco de las organizaciones internacionales o respecto de los individuos. Este es un proceso controlado por la propia voluntad estatal y se limita en general a algunas materias muy específicas.

El derecho internacional permanece en el tiempo como un derecho que regula las relaciones entre sus sujetos atendiendo a las particulares características de la sociedad internacional. Esta es la razón que explica porque su progreso como orden vertical jerárquico sea mucho más limitado y excepcional que su expansión horizontal. Por otra parte, ese elemento de jerarquía está presente en el derecho internacional desde sus orígenes pues no es diferente de los grandes principios ordenadores que fueron derivados del derecho natural o de la existencia de normas fundamentales, todas ellas centradas en la necesidad de proteger los derechos del individuo.

En esta perspectiva, no existe en realidad una autoridad que se sitúe por sobre los Estados en la comunidad internacional. Casos puntuales a no dudarlo existen, pero todos ellos son organismos inter-

<sup>36</sup> HIGGINS, Rosalyn. "International Law in a Changing International System", en: *The Cambridge Law Journal*, Vol. 58, 1999, 78-95.

nacionales que no tienen más poder legislativo que aquel que le ha sido delegado por los Estados miembros. Está delegación, aún cuando creciente en los variados campos en que se expresa la cooperación internacional, es siempre controlada y de carácter limitado.

De ahí que la creación de organizaciones internacionales a las que los Estados transfieren algunas de sus competencias, como ocurre en el marco de la Comunidad Europea, sea también verdaderamente excepcional. En esos casos tampoco se trata de una transferencia generalizada que lleve a anular la función del Estado, pues se refiere a materias muy específicas, principalmente de orden comercial.

Incluso en el marco de organismos que se fundamentan en una delegación de ciertas competencias, como es nuevamente el caso de la Comunidad Europea, se aprecia también una política de restricción por parte de los Estados miembros respecto de los poderes que pueden ser ejercidos por esos organismos<sup>37</sup>. La tendencia natural de la administración de esos organismos es la de incrementar sus poderes, frecuentemente por la vía de la interpretación extensiva, materia en la que precisamente los Estados ejercen una mayor vigilancia. Este debate se observa con claridad en la discusión de las alternativas de una Constitución Europea, en que se combinan tendencias federalistas con otras autonomistas y en definitiva sólo se logra acuerdo respecto de los grandes principios que son comunes a las naciones de ese continente<sup>38</sup>.

## 11. ESTADO Y ELABORACIÓN DEL DERECHO INTERNACIONAL

La naturaleza del derecho internacional se aprecia con toda propiedad en lo que respecta a la elaboración y ejecución de sus normas. La elaboración del derecho internacional ha sido y continúa siendo una función principal de los Estados, si bien en alguna medida comparten hoy esa función con las organizaciones internacionales, las que adquieren así un papel complementario. Sólo en una medida muy limitada participan los individuos en este proceso. Los tratados

<sup>37</sup> DENZA, cit., pp. 279-280.

<sup>38</sup> EVERTS, Steven and KEOHANE, Daniel. "The European Convention and E U Foreign Policy: Learning from Failure", en: *Survival*, Vol. 45, 2003, 167-186.

bilaterales y multilaterales son siempre obra de los Estados, los que elaboran así las normas necesarias para lograr sus objetivos.

El grado de influencia que los Estados tienen en este proceso es por cierto diferente pues depende en buena medida de su capacidad y poder. El marco de las organizaciones internacionales para facilitar la conducción de negociaciones y la agrupación de los Estados con mayor afinidad ha resultado ser eficiente si se le compara con las grandes conferencias gubernamentales del pasado.

Por otra parte, como se ha indicado, la ejecución del derecho internacional descansa en esencia en la cooperación entre los Estados y no cuenta con mecanismos autónomos para este fin. Incluso en materias tan importantes como la prohibición y reglamentación del uso de la fuerza en el marco de las Naciones Unidas, se requiere de la cooperación entre los Estados para que pueda llevarse a cabo. Tampoco ha desaparecido en este contexto el recurso a la doctrina clásica de la legítima defensa<sup>39</sup>.

La realidad anterior no impide que mediante mecanismos convencionales se puedan establecer sistemas de ejecución de normas más expeditos, disponiendo incluso de mecanismos de verificación y control. Nuevamente el progreso del derecho internacional es significativo en este plano, pero ello no determina que la estructura del ordenamiento haya cambiado.

Perfeccionamientos de esta naturaleza se observan de manera creciente en el uso de técnicas legislativas que buscan asegurar que los tratados produzcan sus efectos con mayor celeridad que en el pasado, como también se observan en el desarrollo de un derecho derivado en el marco de algunas organizaciones internacionales con miras a alcanzar una modalidad de aplicación directa que tiene especial expedición. Todo ello, sin embargo, es más bien un problema de técnica legislativa que uno que venga a alterar la naturaleza del sistema del derecho internacional.

Durante un largo período la elaboración y puesta en marcha de las normas del derecho internacional fue el resultado de un proceso de negociación diplomática y, por consiguiente, caracterizado por la privacidad o confidencialidad, cuando no enteramente secreto. Esta

<sup>39</sup> ROBERTS, Adam. "Law and the Use of Force After Iraq", en: *Survival*, Vol. 45, 2003, 31-56.

realidad se encuentra también en proceso de cambio debido a la intervención más activa de los parlamentos nacionales y de las propias organizaciones internacionales. En algunas instituciones internacionales se han previsto mecanismos de publicidad e información especialmente diseñados para alcanzar la transparencia del proceso legislativo.

## 12. GARANTÍAS DE LA DEMOCRACIA

Dada la creciente influencia del derecho internacional en los derechos y obligaciones de los individuos, la necesidad de dotarlo de una mayor transparencia se ha hecho evidente. Esta es una necesidad que deberá atenderse satisfactoriamente en la comunidad internacional general pues también el derecho internacional tiene hoy una fuerte incidencia en las garantías de las democracias nacionales y debe estar sujeto al examen de la ciudadanía.

Esta última razón justifica también la intervención más activa de los parlamentos nacionales en el proceso legislativo internacional, donde igualmente se observan cambios de interés. Originalmente esa intervención sólo se requería para aprobar lo que el poder ejecutivo ya había negociado en el ámbito internacional. Hoy, en cambio, se observa una participación más activa de los parlamentos mediante su asociación al proceso legislativo internacional. Esta apertura se traduce, aún cuando indirectamente, en una mayor participación ciudadana en el proceso y en una tramitación parlamentaria más expedita de los tratados y otros instrumentos.

El perfeccionamiento de los métodos legislativos contribuye no solo a la agilización del proceso de incorporación del derecho internacional al derecho interno, sino que también a una mayor uniformidad en la aplicación de las normas internacionales. Ello ocurre, por ejemplo, mediante la prohibición o la limitación de las reservas a los tratados internacionales. Sin embargo, como consecuencia de la necesidad de una mayor participación ciudadana y de un mayor control democrático sobre la elaboración del derecho internacional, la utilización de las reservas ya no es un privilegio exclusivo del poder ejecutivo sino que requiere en ocasiones a lo menos de una consulta parlamentaria. De lo contrario, el alcance de la legislación inter-

nacional puede verse alterado por el recurso a las reservas de manera incontrolada.

La aplicación del derecho internacional por los tribunales nacionales también muestra la naturaleza evolutiva del derecho internacional. Como regla general, los tribunales aplicarán las disposiciones de los tratados debidamente ratificados, pero tratándose de normas de costumbre internacional, de principios generales o de arreglos especiales para la aplicación del derecho derivado los individuos pueden invocar directamente las normas del derecho internacional.

Este es sin duda un fenómeno creciente en el marco de la función judicial, pero igualmente requiere de controles estrictos. En ocasiones se ha abusado por la vía de la interpretación antojadiza del derecho internacional de esta facultad jurisdiccional, procurando impulsar desarrollos que no siempre se avienen con la verdadera naturaleza y alcance de la norma internacional en aplicación.

### 13. RESGUARDANDO LOS DERECHOS E INTERESES DEL CIUDADANO

El derecho internacional es crecientemente el producto de la voluntad libremente expresada en sociedades democráticas. La identificación y perfeccionamiento de los principios y normas del derecho internacional debe realizarse sobre la base de la participación consensual de los Estados, pues sólo así se podrá asegurar que respondan genuinamente a la voluntad democrática de esas sociedades.

La elaboración del derecho internacional mediante la concurrencia de mayorías puede tener utilidad en el caso de regímenes particulares, pero no debe sustituirse el papel del consenso en la comunidad internacional. De lo contrario se arriesga que el derecho internacional sea el producto de visiones parciales y de mayorías circunstanciales que se utilicen para soslayar la expresión de las sociedades nacionales que difieran de esa visión. La participación consensual en la elaboración del derecho internacional asegura tanto su verdadera universalidad como su sustentación en el tiempo.

En ocasiones existe la tendencia y el propósito de obtener por la vía de la legislación internacional, especialmente cuando esta es menos solemne o informal, objetivos que la sociedad nacional no está dispuesta a autorizar en el marco de la operación de sus estruc-

turas democráticas. Este ya se ha transformado en un ejercicio continuado en el marco de conferencias convocadas por Naciones Unidas. Si la concurrencia de voluntades políticas en una sociedad democrática persigue el reconocimiento de ciertos valores y modelos, ellos no pueden verse alterados por el recurso a un orden internacional que no cuenta con el consenso necesario.

Esa modalidad destinada a soslayar el papel del Estado y su expresión democrática se traduce también en que por esa vía se procure imponer la visión de algunos países o grupos respecto del orden internacional o la organización de la sociedad nacional al conjunto de la comunidad internacional.

No sólo sería esta una alternativa ilegítima sino que ella involucra, además, un mal uso del derecho internacional con miras a tergiversar la voluntad ciudadana. En esa medida el derecho internacional se transforma en un agente de actividad antidemocrática y contradice su propia esencia. El control democrático del proceso de elaboración del derecho internacional, su aplicación e interpretación, es entonces una nueva obligación a que debe atender tanto la sociedad nacional como la propia estructura del derecho internacional.

Todo progreso en el orden internacional está condicionado a que los Estados, y de manera más general la sociedad, lo perciban como útil y complementario de su estructura nacional. No puede existir un progreso genuino y aceptado como legítimo que se fundamente en la imposición de intereses ajenos o en el antagonismo respecto de valores que cada uno se ha dado en el contexto de sus tradiciones históricas y culturales.

Mientras el derecho internacional mantenga su naturaleza histórica se asegurará un progreso continuado. Asimismo ello es una garantía de que los derechos del individuo, destinatarios principales y últimos de todo el ordenamiento jurídico internacional, continuarán siendo salvaguardados mediante una relación de equilibrio provista de controles recíprocos entre el derecho nacional y el derecho internacional. Cada uno de estos sistemas jurídicos tiene la tarea de vigilar que el otro no sobrepase sus límites naturales o tergiversarse su funcionamiento en detrimento de los valores permanentes en que se inspiran las sociedades nacionales y la comunidad internacional.

## 14. DESAFÍOS PARA LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN CHILE

La evolución que se ha expuesto muestra con toda crudeza los desafíos que enfrenta la educación superior en Chile para poder atender a esas nuevas realidades. Estos desafíos se refieren tanto a la enseñanza en las facultades de derecho como a la organización de algunos importantes aspectos de la vida profesional.

### 14.1 *Contenido de los programas de enseñanza*

En algunas facultades de derecho del país, los programas de enseñanza del derecho internacional han sido recientemente actualizados para atender a las cambiantes realidades que se han descrito. No obstante este esfuerzo, subsiste un problema de estructura general de la programación académica, pues hay hoy día aspectos del derecho internacional que son inseparables del derecho comercial, procesal, penal y otras disciplinas, que continúan enseñándose separadamente, carentes de coordinación o, en algunos casos, inexistente. El resultado final es que es frecuente que los alumnos egresen de la carrera sin haber conocido algunas realidades que hoy no se pueden ignorar en el ejercicio profesional o, menos aún, en la carrera académica.

### 14.2 *Ubicación del derecho internacional dentro de la programación docente*

Desde hace tiempo se viene también observando que la programación de la enseñanza del derecho internacional, comúnmente en el segundo año de la carrera, acentúa las dificultades señaladas pues los alumnos muchas veces no están en condiciones de conocer conceptos fundamentales del derecho civil, procesal, comercial o penal. Para ello se ha sugerido que el ramo se enseñe más tarde que temprano en la programación docente, tal como ocurre, por ejemplo, con el derecho internacional privado. La programación de cursos optativos ha facilitado este objetivo en algunas materias, pero de manera en general limitada.

### 14.3 *Enseñanza de postgrado*

La complejidad y especialización alcanzada por el derecho internacional en la actualidad, como queda expuesta con claridad en los cambios que se han analizado, hace indispensable que se fortalezca la enseñanza de postgrado en esta materia. Algunos esfuerzos realizados hasta ahora no han resultado del todo exitosos, en ocasiones debido a que han tenido una orientación excesivamente académica y escasamente profesional, que es uno de los factores de estímulo para realizar estudios de diplomado y maestría. Es lógico que el acento académico se reserve fundamentalmente para los estudios de doctorado, pues ellos tienen una relación directa con el interés en desarrollar una carrera académica.

Un modelo posible es el que ofrece el Programa de Magíster en Derecho Internacional, Comercio, Inversiones y Arbitraje, que ofrecen conjuntamente las universidades de Chile y de Heidelberg. Allí se combina el interés académico con un fuerte acento profesional, a la vez que se examinan aspectos de la disciplina que tienen una evidente actualidad. Más importante es el hecho de que este Programa descansa en la participación de profesores de varias universidades del país y en la de profesionales especialistas que provienen del ámbito privado o gubernamental. Se logra así satisfacer una visión integradora del derecho internacional, que responde a la naturaleza de este ordenamiento jurídico en un cambiante escenario.

### 14.4 *Infraestructura especializada y apoyo científico*

Todos los elementos anteriores exigen de una adecuada infraestructura especializada, especialmente en cuanto a la disponibilidad de bibliotecas y fuentes documentales, que continúa siendo muy deficiente en el país. Ello posiblemente requiera de un plan de desarrollo muy bien focalizado de parte de CONICYT.

A la vez, este esfuerzo requiere de un fuerte apoyo científico, que involucre a instituciones de excelencia, tanto nacionales como extranjeras. Nuevamente el programa indicado de las universidades de Chile y de Heidelberg ofrece un posible modelo, pues cuenta, además del apoyo que brindan las respectivas facultades de derecho, con la participación decisiva del Instituto Max Planck para el Dere-

cho Comparado e Internacional y del Instituto de Estudios Internacionales de la Universidad de Chile. De esta manera se accede a la biblioteca más importante del mundo en materia de derecho internacional y al apoyo de académicos especializados de primer nivel.

#### 14.5 *Calificaciones académicas*

Una realidad adicional que debe observarse es que la naturaleza del derecho internacional y la evolución expuesta exigen de calificaciones académicas de primer nivel respecto de quienes puedan dirigir los programas y cursos indicados. A su vez, ello supone un estricto control del carácter exclusivamente científico de estos programas y de quienes participen en ellos, lo que no siempre es el caso en nuestro país.

#### 14.6 *Asociaciones profesionales*

Atender a las necesidades que se han indicado no es una responsabilidad exclusiva de las universidades. También lo es del mundo profesional y gubernamental, que es donde los aspectos propios del derecho internacional tienen una incidencia determinante en lo que concierne a los derechos y obligaciones del país y de sus ciudadanos. Ello involucra de manera creciente al poder judicial y al arbitraje internacional pues en la medida en que el derecho internacional evoluciona hacia la satisfacción de las necesidades de los individuos, el número de conflictos susceptibles de resolverse por la vía judicial y arbitral aumenta proporcionalmente.

La única asociación profesional que actúa en este campo es actualmente la Sociedad Chilena de Derecho Internacional. Su contribución es de interés y deberá en el futuro extenderse hacia la dirección de publicaciones especializadas. Igualmente, el derecho internacional ha comenzado a encontrarse regularmente presente en los cursos de la Academia Judicial. Por su parte, la Academia Diplomática Andrés Bello constituye un centro de importancia en la preparación de los funcionarios del servicio exterior de Chile. La realización de investigaciones por el personal de ese servicio, inclusive como requisito de ascenso funcionario, podría igualmente aportar un elemento de renovación de especial interés.

El elemento que trasciende de todo lo anterior es que el país se enfrenta a una nueva realidad derivada del ordenamiento jurídico internacional, para la cual no se encuentra enteramente preparado. Este es el aporte que puede emanar de una nueva visión de la educación y la participación profesional en torno a una transformación jurídica que irá en aumento continuo e ininterrumpido.

**ASPECTOS  
ORGANIZACIONALES**



# SELECTIVIDAD Y UNIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

LUIS A. RIVEROS CORNEJO  
*Rector de la Universidad de Chile*  
*Academia Chilena de Ciencias Sociales Políticas y Morales*

## RESUMEN

La introducción comprende una primera aproximación a la crisis que enfrenta la universidad que, dominada por el mercado, ve cuestionadas muchas de sus tareas tradicionales, haciendo que la rentabilidad económica comience a dominar sobre su actuar. En efecto, el autor reconoce que en los países en desarrollo, las crecientes demandas sociales buscan una mayor igualdad en las condiciones de vida de la población, por lo que los recursos públicos se concentran más en la educación primaria y media; en cambio las inversiones en la educación superior son menos, por cuanto los retornos son menores. En este ámbito es que se entiende la selección de estudiantes para la universidad, toda vez que por esa vía se preparará el mejor recurso humano de la sociedad, para que ocupe las posiciones de mayor preeminencia en la conducción de la misma.

Los retos de la universidad contemporánea se resumen en cinco necesidades fundamentales, que resueltos, habrán de dar con el modelo universitario que marcará el futuro: 1) una relación proactiva con el medio; 2) la internacionalización; 3) la eficiencia; 4) la interdisciplinariedad y 5) la propensión al cambio, todos los cuales se desarrollan en el segundo acápite del texto.

En el marco de la discusión que generan esos cinco aspectos, la institución universitaria debe orientarse a una mayor selectividad en sus estudiantes y académicos, así como en asegurar la calidad de los mismos.

La selectividad de los mejores estudiantes y académicos, y su interacción en el proceso enseñanza-aprendizaje, se ve como un puntal necesario para promover la calidad como base del desarrollo.

Los métodos de selección para la universidad consideran la formación que los estudiantes obtienen en la enseñanza media, de mala calidad para el caso chileno. Así el sistema de selección tiene como referencia el marco curricular vigente en la educación media, motivo por el cual debe tenerse como un nexo entre las etapas educativas de la enseñanza media y universitaria. En ese sentido se entienden las cuatro oleadas de cambios experimentados en la malla curricular de la enseñanza media, que tiene directas implicancias en el diseño de nuevos instrumentos de selección. Las nuevas pruebas de selección deben elaborarse sobre la base de 'competencias' –concepto que el autor define–, revisando cada una de las pruebas bajo ese prisma. Finalmente, el artículo se analiza brevemente los resultados predictivos que se le asignan a los puntajes de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) respecto del rendimiento universitario ulterior de quienes la dieron, en matemáticas y ciencias.

*Palabras claves:* crisis universitaria; currículo; institucionalidad universitaria; métodos de selección universitaria; selección universitaria de alumnos.

#### ABSTRACT

The introduction includes a first approximation to the crisis that the university is facing, dominated by the market, many of its traditional tasks are questioned, producing that the economic profitability starts to dominate instead of the proceedings. Indeed, the author recognizes that in the developing countries the growing social demands are in search of greater equality in the life conditions of its population, for which the public resources are more concentrated in the primary and secondary education; on the other hand the investments in the higher education are smaller, for which the revenues are smaller. In this aspect, is that the selection of students for the university is understood, every time that by that mean the best human resource of the society is prepared, in order to occupy the positions of major preeminence in the direction of the same.

The challenges of the contemporary university are summarized in five fundamental needs, which once solved will have to give as a result the university model which shall define the future: 1) a proactive relation with the environment; 2) the inter-

nationalization; 3) the efficiency; 4) the interdiscipline and 5) the tendency to change, all of which are developed in the second separate of this text.

In the framework of the discussion which is generated by those five aspects, the university institution must orient itself to mayor selectivity in its students and academic, as well as reassuring the quality of them.

The selection of the best students and academicians, and its interaction in the teaching-learning process, it is seen as a necessary pillar for promoting quality as a basis of development.

The selection methods for the university consider the formation that the students gain in their secondary education, of bad quality for the Chilean case. Therefore, the selection system has as reference the curriculum framework in force in the secondary education, reason for which it needs to be considered as a link between the educational stages of the secondary and university education. In that sense we understand the four waves of changes experienced in the curriculum of the secondary education, that has direct involvement in the design of new selection instruments. The new selections tests must be made over the basis of "competence" –concept that the author defines–, reviewing each one of the tests under that same prism. Finally, the article briefly analyses the predictive results that are assigned to the scores of the University Selection Test (UST) regarding the subsequent results of whom have taken it, in mathematics and science.

*Key words:* university crisis; curriculum; university institutional; university selection method; university students' selection.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las universidades en el mundo se enfrentan a retos de enormes proporciones, muchos de los cuales contradicen su misión tradicional y las tendencias que han dominado su evolución reciente. Gran parte de ellos se vinculan a lo que la sociedad de hoy espera de las universidades en el marco de una visión dominante mucho más utilitarista y con proyección de corto plazo que aquella acaecida en los días de florecimiento de la institución universitaria y hasta bien

avanzado el siglo xx. Esta visión concibe a la institución universitaria, en medida principal, como una mera “fábrica de profesionales”, a la vez que como una “productora de investigación útil”. Poco queda en ese marco para la tarea de reflexión que ha sido siempre considerada inherente al trabajo universitario, y mucho menos para su misión en cuanto a la crítica social, elemento que llegó a constituir un poderoso foco de discusión desde mediados del siglo xx. Ampliamente dominada por un arrollador ímpetu de mercado, la universidad ha visto cuestionadas muchas de sus tareas tradicionales y hasta las bases mismas de su misión integral. Su tarea humanista en esencia, se ha visto contrapuesta con una enseñanza mediatizada que se coloca por necesidad en la perspectiva enfáticamente utilitaria que se privilegia ante los mecanismos prevalecientes de asignación de los recursos sociales. La obtención de medios financieros domina el criterio de elección sobre lo que la universidad debe o no hacer, reduciéndose así su ámbito disciplinario cada vez más en función de lo que resulta o no rentable. La elección de los alumnos tiene mucho que ver con su capacidad de pago, mientras que la elección de los tópicos de investigación se relaciona con un cierto plan de negocios más que con la trascendencia del saber como valor, aunque ello no necesariamente lleve a resultados aplicables en el corto plazo en busca de una justificada rentabilidad financiera.

No cabe duda que esas nuevas tendencias que presionan al sistema universitario están presentes en todo el mundo. Un reciente estudio de la revista *The Economist* (septiembre, 2005), por ejemplo, concluía que las universidades europeas nunca podrían superar a sus contrapartes estadounidenses porque en éstas había menos primacía del Estado en las decisiones, sus académicos no eran funcionarios públicos alejados de mecanismos de incentivo para desarrollar productos relevantes, y en ellas no primaba la superabundancia de estudiantes a atenderse en contrapartida por la asistencia financiera del Estado. Más aún, se advertía que la verdadera amenaza para Europa está más bien constituida por el gran desarrollo de las universidades chinas e indias, ambas dominadas crecientemente por factores de mercado y competitividad. En esta visión, la trascendencia del hacer académico, la adecuación mayor o menor de los programas de estudio, la mayor profundidad y extensión de la investigación básica, todo está determinado por parámetros de mercado. La evaluación de resultados es brutalmente centrada en materias financieras, lo cual

ha llevado también a que la política pública esté conduciendo en todas partes a una retirada del Estado en materia de financiamiento, aunque también en cuanto a la inspiración del trabajo universitario.

Hay demandas crecientes de la sociedad por más producto universitario, así como de la industria por mayor número de patentamientos y aplicaciones. Hay, por otro lado, un reclamo importante, especialmente en los países en desarrollo, en cuanto a que los recursos públicos deben concentrarse en los gastos que se consideran más igualadores de condiciones, llevando ello a un mayor énfasis en educación primaria y media, no necesariamente a la educación superior la cual se ve cada vez más como una inversión con ciertos retornos por la cual se ha de hacer solamente responsable el beneficiario individual. La universidad está desorientada en medio de estos cambiantes roles, al mismo tiempo que enfrentada con un fenomenal cambio tecnológico y en la esfera del conocimiento, tensionando en forma decisiva las discusiones sobre sus estructuras, su gobierno interno y la esencia de su misión tradicional. Por una parte, la universidad debe responder a esas nuevas tendencias prevalecientes en la sociedad, reaccionando proactivamente frente al cambio, pero debe ser también capaz de encauzar esa transformación bajo los principios del humanismo y del respeto por las ideas, los valores republicanos y cívicos y el bien común inspirado en el espíritu de servicio público. Al menos esa debe ser la esencia inspiradora de la misión de la universidad pública frente a los retos presentes.

La selección de estudiantes se debe inspirar en gran medida en la consecución de esas tareas. La efectividad de la labor universitaria consiste en preparar al mejor recurso humano de la sociedad para que ocupe las posiciones de mayor preeminencia en la conducción de la misma. En los días que hay que responder por la productividad de los recursos ante la sociedad, así como tener en cuenta la necesidad de formar elites pensantes, críticas e innovadoras las universidades han de ser selectivas por el lado de su oferta como por el de su demanda. Por el lado de la oferta, en cuanto a que enseñen allí los mejores académicos, vinculados a la investigación, la creación y, como resultado de ello, a la diseminación de las ideas y el conocimiento. Por el lado de la demanda, contando con la mejor selección de estudiantes, puesto que dicha audiencia asegura el mejor producto posible además de condicionar la adecuación de la oferta. Las instituciones tradicionales chilenas y muchas alrededor del mundo em-

plean sistemas de selección desde hace mucho para asegurar ese material de mejor calidad que se precisa como alumnado a ser preparado y elevado en su función social. Sin lugar a dudas, la universidad no está exenta de la necesidad de promover movilidad social, compartiendo los principios inspiradores de la equidad en el acceso, y de la creación de oportunidades en el desarrollo intra-universitario, provisto que existe un mínimo de condiciones que debe garantizar el Estado a través del sistema medio y básico de educación.

## 2. LOS RETOS PRESENTES PARA LAS UNIVERSIDADES

La universidad se mueve ahora en un distinto marco conceptual respecto a aquél que la ha caracterizado a lo largo de la historia, conduciendo a crisis importantes en su concepción, organización y tareas. A pesar de lo indiscutiblemente relevante que fundamenta el hacer universitario en forma permanente, como lo es la esencia humanista y de perfeccionamiento del hombre que se asocia al trabajo universitario, es necesario reconocer que existen nuevas y distintas condiciones que prevalecen hoy día, y que requieren una conformación distinta del ente universitario y del hacer de la universidad. Quizá, las líneas inspiradoras esenciales del trabajo universitario sean las mismas: el humanismo y el espíritu republicano ha de seguir en ellas vivo y protegido.

Quizá sea por siempre corroborable que la universidad es antes que nada un centro de creación de conocimiento, y no simplemente de diseminación del conocimiento ya existente, así valorando la existencia de una universidad pensante, inquieta, cuya tarea se justifica sólo por la esencia de saber más. Quizá sea siempre indesmentible que la universidad es un espacio que discrimina por capacidades intelectuales, y no por condiciones financieras ni de mercado. Pero aún así, en medio de sus viejos y altos valores, la universidad enfrenta un conjunto de nuevos retos en la sociedad actual, que debe encarar en forma decidida para responder no sólo a las demandas sociales que prevalecen sobre ella, sino también para justificar la esencia de su ser cambiante frente a los tiempo<sup>1</sup>. La necesidad de un nuevo

<sup>1</sup> MILLAS, Jorge, *Idea y defensa de la Universidad*, 1981.

diálogo con su entorno, el imperativo de adquirir mayores tasa de cobertura en la población joven y mejorar aún más su selectividad, el reto de inscribirse la universidad en un contexto de educación permanente, la necesidad de atacar nuevos problemas y de adquirir nuevas estructuras y formas de trabajo, todo ello no hace sino representar una situación de cambio que la universidad no puede eludir<sup>2</sup>. En efecto, no son pocos los retos que se levantan frente a la universidad y a su tarea en los días de la globalización y en medio de nuestra tardía postmodernidad. Ellos pueden resumirse en cinco conceptos o necesidades fundamentales para la universidad de hoy: relación proactiva con el medio, internacionalización, eficiencia, interdisciplinariedad, y propensión al cambio<sup>3</sup>. Estos cinco términos definen, en términos generales, el nuevo modelo de universidad que se está edificando.

- 1) La universidad fue tradicionalmente un centro de actividad intelectual y creativa conectada con el medio social en que se desenvuelve. La relación fue proverbialmente, sin embargo, de tipo unilateral, en donde prevalecía la observación y análisis de la sociedad desde la universidad. Desde la universidad se emitía un juicio crítico y se aportaba con el nuevo conocimiento al desarrollo social en todas las esferas, incluido el tecnológico y productivo. La universidad como conciencia crítica de la sociedad se amparaba en un modelo de desarrollo social caracterizado por el cambio lento en lo tecnológico y por sistema de convivencia social de larga permanencia, incluida una limitada internacionalización. La universidad poseía un cuasi monopolio como centro de investigación y pensamiento.

En contraste con los años pasados, vivimos un mundo de cambio extraordinariamente rápido en lo tecnológico, y en cuanto a la creación de nuevas ideas y modelos de sociedad, actividad que ya no reside en forma exclusiva, y ni siquiera principal, en el ente universitario. Si en el pasado privilegiamos una relación desde la universidad hacia la sociedad, hoy día es forzoso reco-

<sup>2</sup> DUDERSTAT, J.J., *News roles for the 21<sup>st</sup> century university...*, 1994.

<sup>3</sup> RIVEROS, Luis, "Con nuevo modelo de universidad en la sociedad del conocimiento", 2005.

nocer que se precisa un diálogo activo con pleno reconocimiento de los actores. El cambio tecnológico requiere de nuevos actores, especialmente integrando a la empresa al vertiginoso mundo de la investigación y las aplicaciones tecnológicas. El cambio social es mucho más rápido que en el pasado, cuando la universidad detentaba, además, esa posición exclusiva de ser la conciencia crítica de la sociedad. Hoy día el cambio es inducido por un vertiginoso hacer científico y tecnológico, que determina nuevas formas de organización y acción social, frente a lo cual el trabajo de las ciencias sociales y las humanidades ha adquirido también una dinámica mayor. Debe, por tanto, la universidad estar mucho más atenta a los desarrollos que tienen lugar en aquel medio externo, quizás también estableciendo alianzas con los entes sociales donde radica la dinámica de cambio, para estar más inmersa en la transformación que ocurre, para hacer más útil y relevante su aporte creativo, para poder detectar los elementos faltantes en ese progreso y que aporten al desarrollo pleno del hombre, incluyendo los mas profundos aspectos espirituales y valóricos. Por ello, la alianza de la universidad con el medio productivo, como asimismo con las organizaciones sociales, cobra una preponderancia definitiva. Es en ese marco donde la selectividad de los recursos humanos que rodean el hacer universitario debe ser visto como un factor crucial.

- 2) Debido al hecho que la realidad política, social y productiva se ha ido internacionalizando por medio de un álgido proceso de globalización, la universidad necesita también desarrollar en forma decidida su propia internacionalización. Se trata de una tarea que implica al propio rol social de la universidad en los días de la globalización<sup>4</sup>. Tradicionalmente las buenas universidades adquirieron fama internacional, derivado de lo cual se puso en práctica un sistema activo de transferencia internacional académica y docente; por medio de ella se multiplicaron los programas de intercambio académico, de perfeccionamiento docente y de producción conjunta de proyectos, ideas y nueva investigación. El reto actual es, sin embargo, mucho más pro-

<sup>4</sup> WORLD BANK, *Constructing knowledge...*, 2003.

fundo y general: se trata de internacionalizar el trabajo universitario, de hacer equivalentes las líneas de trabajo académico, bajo la ingente presión de mercados laborales y profesionales cada vez más internacionalizados e integrados, y de garantizar la calidad de su trabajo académico medido por patrones internacionales. Se trata de adoptar un estándar internacional para medir la calidad del hacer universitario en forma independiente de la realidad nacional vigente. Se trata de competir por atraer los mejores a las aulas de las universidades más relevantes, y de crear un sentido multiplicativo del cambio a través de lo que ocurre al interior de una universidad de calidad. Es decir, hoy en día la internacionalización es indispensable para cualquier institución universitaria si desea ser considerada una con estándares adecuados y con capacidad para ofrecer posibilidades a sus estudiantes en el espacio real que podrá contener su futuro profesional o académico: el mundo.

Por ello, el nuevo modelo de universidad debe consultar un número relevante de estudiantes extranjeros, el uso de un segundo idioma oficial de enseñanza, la internacionalización de la investigación no sólo del punto de vista de los equipos académicos, sino también en cuanto a las temáticas y la clasificación del producto. Las alianzas inter-universitarias serán parte del nuevo modelo universitario, con programas conjuntos, reconocimiento de cursos e iniciativas de investigación y creación. Asimismo lo ha de ser los sistemas internacionales de acreditación de calidad académica, dominados por sistemas de información y comunicación integrados y de amplia diseminación.

- 3) Para lograr mayor efectividad, la cual es requerida por la sociedad en términos de resultados –especialmente en cuanto al caso de la universidad pública– la institución universitaria debe lograr cada vez mejores estándares de gestión y organización. La institución universitaria gozó en el pasado de imminente credibilidad: todo lo que allí se hacía tenía justificación, y los recursos que la sociedad asignaba al hacer universitario eran, por definición, inobjetables al destinarse a buscar ideas para el progreso y el perfeccionamiento. Hoy en día, las preguntas se acercan mucho a la eficacia del desempeño en el contexto del mercado,

a la forma en como las universidades responden a las demandas efectivas, al modo en que dan lugar al ingreso adicional que esperan obtener sus estudiantes como producto de la inversión que conlleva su decisión de estudiar en la universidad. La gestión tiene que ver con cuentas públicas de insumos y resultados, al menos en el campo académico, pero también en el plano de los recursos financieros y el diseño estratégico en el caso de las universidades públicas. La transparencia en el uso de recursos, particularmente los de origen público, pero también los privados en términos de la satisfacción de las respuestas provistas a las audiencias universitarias, son instrumento para que la universidad tenga efectivamente la atención que debe tener desde la sociedad como un todo.

El problema de una mayor eficiencia tiene también que ver con una organización adecuada para responder a las demandas sociales vigentes sobre la universidad. Tiene que relacionarse esto también con el atractivo que la institución crea entre los jóvenes para ingresarlos a sus programas y garantizarles un progreso exitoso dentro de él y a posteriori, en el mundo laboral y la educación continua. Se trata de una universidad que tiene que responder por costos, por efectividad, pero también por calidad y trascendencia, conceptos estos últimos que no son necesariamente definidos por medio de una asignación a través del sistema de mercado. Muchos gobiernos ven con optimismo una universidad capaz de responder a las demandas sociales, pero distanciada de los requerimientos financieros que pesan en el presupuesto público; hay, sin embargo, externalidades y una necesaria producción de bienes públicos que se asocian a la universidad y que no son aspectos adecuadamente resueltos por medio del mercado. Por ello, la gestión, la eficiencia, la respuesta a la demanda social, la flexibilidad requerida para introducir el cambio como actividad universitaria permanente, no son sinónimos de una universidad exclusivamente integrada a un sistema de mercado. Se trata de adquirir para la universidad una adecuada eficiencia sistémica para cumplir con su misión, proyectar su acción en medio del cambio social, de hacer relevante su actividad creadora y crítica. Se trata, también, de constituir una universidad relevante capaz de insertar adecuadamente a

sus egresados en el mundo laboral y en el contexto de la educación permanente, para lo cual ha de valer el conocido principio de “enseñar a aprender”.

- 4) La universidad ha estado tradicionalmente organizada en una forma no necesariamente correspondiente con el orden que adquiere el universo y la propia sociedad humana. La organización por facultades en torno a disciplinas cobró valor durante la mayor parte de la existencia de la institución universitaria, como una forma lógica de organizar la reflexión productora del resultado investigativo o la entrega docente. Esas construcciones adquirieron vida propia, se hicieron indispensables en el proceso de consolidación de las universidades, han sido las depositarias de su fortaleza creadora y del propio prestigio institucional. No obstante los esfuerzos puestos en la ocurrencia de un diálogo interdisciplinario, para el mayor compartir entre unidades en vistas a ideas o proyectos comunes y en cuanto a la necesaria interdiscipliniedad de la docencia e investigación, las entidades disciplinarias al interior de la universidad han construido murallas de notable impermeabilidad al cambio necesario. Esas murallas han debilitado, contradictoriamente, la capacidad de respuesta de la universidad a la demanda social para comprender los fenómenos en boga, y para adquirir conocimiento capaz de acelerar el cambio tecnológico. Hoy en día, los retos están en la interdisciplina, y quizás en lo transdisciplinario; el marco de organización de la antigua universidad está siendo superada por la magnitud y trascendencia de las preguntas que en su naturaleza son ampliamente contradictorias con la organización instituida a lo largo de siglos.

Se trata, entonces, de especificar nuevas estructuras que organicen el trabajo universitario, las cuales han de ser, quizá, más flexibles y transitorias para que la universidad pueda tratar adecuadamente con las nuevas problemáticas, que no son ya específicas a cada disciplina sino totalmente transversales a ellas. No es ya posible singularizar disciplinas en una realidad que enfrenta la globalización del conocimiento y ha hecho transversales las preguntas. El nuevo modelo de universidad necesita introducir esta realidad en la indispensable renovación de su organización,

considerando a la interdisciplina como el enfoque y método fundamental de trabajo en la investigación y la creación. Eso marca un progreso en cuanto al reto de mover las fronteras del conocimiento y de enriquecer la investigación en un sentido profundo. Pero es en la docencia, especialmente a nivel del pregrado, donde el enfoque interdisciplinario cobra su más significativa importancia, junto con la obligación de proporcionar una formación amplia y diversa, compatible con los requerimientos que hoy presenta ante nosotros el mercado laboral. Un graduado universitario necesita conocer y manejar mucho más conceptualización ajena a su disciplina en un sentido estricto para poder desempeñarse exitosamente en el mundo del trabajo y para desarrollarse debidamente en la educación permanente que caracteriza nuestros días. Los esfuerzos que se hacen en todo el mundo, respecto del cual todavía estamos significativamente atrasados en Latinoamérica, se refieren a la transversalización del currículo formativo, para desarrollar los líderes futuros en contacto con la realidad de creciente complejidad que han de enfrentar, y que es multifacética e interdisciplinaria, tal y como debe ser el trabajo de preparación en el aula universitaria.

- 5) La universidad de hoy debe estar atenta al cambio en todas las dimensiones, y ser capaz de liderar ese cambio en forma visible. El cuerpo universitario debe estar relacionado activamente con la sociedad para poder efectuar un aporte relevante y trascendente en el marco de ese cambio. Por ello, la universidad debe estar preparada para diversificar su actividad, su estructura y las temáticas de las que debe ir haciéndose cargo. Por cierto, la investigación, la docencia y la extensión deben estar en profunda conexión con la evolución social, productiva, económica, política, etc., para así mantener relevante el rol de la universidad. La necesidad de diversificar el trabajo universitario no es estática, sino dinámica, y se refiere a estructuras, como asimismo a relaciones intra e interuniversitarias para abordar los nuevos temas y proponer nuevas estrategias. La universidad debe estar a la cabeza del cambio, empujando por nuevas iniciativas, participando en el debate social, construyendo espacios de reflexión que moldeen el hacer social en el propósito de progreso

y equidad que propone la institución universitaria. La universidad debe favorecer al cambio para ser cada vez más consecuente con la vieja idea de ser ella la fuente de reflexión para una humanidad que busca compatibilizar sus visiones extremas. Probablemente, el reto de lograr una posición permanente de cambio ha de requerir una universidad más participativa que toda aquella desarrollada a lo largo de su historia. Eso mismo implica la disposición al cambio interno, un proceso a menudo difícil y lento en las universidades, pero hoy día indispensable

### 3. EL DEBATE NECESARIO

La discusión sobre el nuevo modelo de universidad frente a la sociedad del conocimiento tiene urgencia y es reciente. Es urgente porque la universidad necesita adoptar algunas decisiones claves para conformar las líneas de trabajo que seguirá en el futuro en los campos anteriormente mencionados. Es reciente, puesto que hasta sólo hace unos pocos años todavía se pensaba en la universidad como una organización que se justificaba por sí misma, en el convencimiento que su calidad no era cuestionable y que su cambio se marcaba con los mismos parámetros del lento cambio tecnológico y social. La respuesta de la universidad frente a estos retos que le impone la sociedad del conocimiento es urgente y debe plantear la estrategia a seguir.

En términos específicos debemos pronunciarnos respecto de estos retos que enfrentan en todo el mundo nuestras instituciones: su relación con la sociedad, su grado de internacionalización, el logro de mayor eficiencia, la construcción de la interdisciplinariedad en el trabajo académico y la adquisición de una actitud de cambio. El debate sobre el modelo de universidad que marcará los días futuros implica una discusión sobre cada uno de estos aspectos, los que deben sopesarse para constituir un modelo de tipo general, que constituya una respuesta a los retos presentes. Sin ninguna duda, la forma en que se ponderen cada uno de estos factores, atendiendo a la realidad específica y al grado de desarrollo de cada universidad, será un factor condicionante de la versión específica del modelo de universidad a construir sobre la base de esos aspectos generales.

Para muchos, el reto consiste en buscar un modelo que permita acercar la universidad al mercado, entendido éste como el mecanismo único asignador de recursos a nivel de la sociedad. Para éstos, se trata de lograr que los estudiantes cancelen el costo total de la docencia ya que están adquiriendo totalmente el beneficio privado de su formación. Se le dice a la universidad que el cambio radica en la capacidad de la institución para generar sus propios recursos, y para así validar su trabajo adecuadamente. Ello también implica que en el modelo de universidad propuesto hará que el arte y las humanidades, por ejemplo, no serán simplemente practicables, ya que la preferencia privada puede no aceptarles en cuanto a creación, aunque sí posiblemente en cuanto a diversión estética. Pero en ese modelo simple de nueva universidad –“determinada y moldeada por el mercado”–, no existe espacio para la condición primera, que es el de una institución que privilegie el humanismo. No es tampoco compatible con el concepto de universidad creadora de cultura y diseminadora de valores; ni tampoco una universidad que atienda las externalidades sociales que surgen de la investigación y la docencia. No lo es tampoco como una institución que lidere en el campo formativo de bienes públicos, necesarios para lo sociedad aunque no financiados por medio del mercado. No estamos discutiendo sobre este tipo de “modelo”, que no es en definitiva sino una estrategia para destruir a la universidad tradicional y apoderarse de sus despojos por todo aquello que sea apropiable en pos de un beneficio privado.

El debate en curso se refiere a cómo lograr la más adecuada renovación de la vieja institución universitaria frente a los nuevos retos que le impone el devenir de la sociedad moderna y en cambio. En el marco de esa discusión la universidad debe orientarse a mayor selectividad y mecanismos de aseguramiento de su calidad. Selectividad porque el reconocimiento de buenos estudiantes y académicos constituye la verdadera masa crítica para avanzar exitosamente frente a los retos presentes. Aseguramiento de calidad porque necesita instalar mecanismos que dicten las pautas de su hacer en base al logro de objetivos estratégicos y de insumos académicos apropiados. Se trata de poner en perspectiva de hoy, la investigación y la docencia universitarias moldeadas en la sociedad del conocimiento y focalizadas en la producción de bienes públicos y externalidades sociales. Se trata, en definitiva, de demarcar una política de innova-

ción universitaria frente a los retos de los nuevos tiempos, utilizando la inspiración proporcionada por los siglos recorridos: usar la inteligencia para construir progreso y bienestar.

Los mecanismos de aseguramiento de la calidad han pasado a ser indispensables en el contexto del desarrollo universitario actual. El sistema universitario ha pasado a ser uno extraordinariamente diverso, donde priman instituciones de carácter docente, en un extremo, hasta aquellas de gran complejidad en términos disciplinarios y de actividades de posgrado e investigación. La necesidad de llevar información a la sociedad sobre el significado de cada institución y de su hacer, en un marco de equivalencia aunque no de exacta correspondencia, requiere información sobre la calidad con que desarrolla su actividad. Ello hace necesario la instauración de mecanismos de aseguramiento de la calidad que actúen en forma permanente como los constructores de un conjunto de información que precisan las familias y los jóvenes, como asimismo todos los interlocutores de la universidad a nivel de la sociedad. Para cada institución es indispensable contar con mecanismos de autoevaluación y acreditación, que dicten las pautas acerca del cumplimiento de los objetivos misionales y de los planes estratégicos. Aún así, el reto de selectividad de los estudiantes y los mecanismos de seguimiento de su tarea académica, permanece como uno de los más decisivos para la universidad en pos de enfrentar exitosamente los retos de los días presentes.

#### 4. EL RETO DE LA SELECTIVIDAD

##### 4.1 *Naturaleza de las pruebas de selección*

Las universidades enfrentan un entorno desafiante para responder a los nuevos requerimientos e la sociedad. Para adquirir una relación proactiva con el medio, internacionalizarse en forma relevante, alcanzar mayor eficiencia y eficacia, lograr una efectiva interdiscipliniedad y orientarse hacia la diversificación y cambio, la universidad precisa mantener altos estándares de calidad. Como se ha dicho, tales estándares dependen crucialmente de la calidad de sus académicos y aquella de los estudiantes. Sin lugar a dudas estos últimos constituyen el factor crucial, ya que su nivel intelectual, su inquietud por

saber más, y sus exigencias en el aula y productividad en la creación, son los factores que obligan a construir cuerpos académicos de excelencia<sup>5</sup>. Las universidades atraen buenos académicos, en buena medida motivados por el nivel de los estudiantes, y lo atractivo que resulta enseñar a quienes son dueños de una motivación fuerte y de un adecuado capital intelectual. A su vez, para estos estudiantes, la participación en universidades de alto nivel, con académicos altamente calificados, constituye su objetivo principal en el desarrollo y realización de sus inquietudes, y en el enfrentar un desafío intelectual frente a académicos del mejor nivel. Hay, pues, una sinergia establecida entre la calidad de los académicos y aquella de los estudiantes, la cual es reconocida y validada en el posterior ejercicio, puesto que los estudiantes de universidades mejores calificadas acceden a posiciones de mayor preeminencia por la señal de calidad, selectividad y motivación que traen de sus instituciones<sup>6</sup>. Un buen sistema de selección de estos últimos, junto a sistemas de autoevaluación, evaluación académica y acreditación de calidad, han de producir una interacción destinada a construir calidad como cimiento del desarrollo.

Las universidades tradicionales chilenas han empleado desde hace mucho pruebas de selección que son determinantes para la admisión de nuevos estudiantes. Se trata de un sistema que se origina en los años cincuenta, y que se ha ido perfeccionando en el tiempo innovando en pruebas que pretenden seleccionar a los mejores estudiantes y ser buenas predictoras de su rendimiento en los primeros años. Con ello han seguido la tradición de muchos sistemas universitarios del mundo industrial, en que las restricciones de oferta obligan a establecer métodos relativamente sofisticados de selección de estudiantes de pregrado. En universidades cuyo propósito es solamente cubrir nichos de mercado, tales métodos de selección no pasan a ser determinantes, sino las mas de las veces considerados en forma complementaria y marginal.

Un elemento crucial a considerar por el sistema tradicional chileno es la enorme disparidad de calidad que tiene la enseñanza media

<sup>5</sup> MORÍN, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, 1919.

<sup>6</sup> WHITE, James; BARBER, M. *Perspectives on School Effectiveness and School Improvement*, 1997.

en la preparación más o menos adecuada de sus egresados para enfrentarlos a la universidad. Como prueban muchas estadísticas vigentes la enseñanza media chilena se caracteriza por ser de mala calidad en promedio y con una alta dispersión de calidad, especialmente por las diferencias observadas entre alumnos de colegios municipalizados y privados<sup>7</sup>. Por otro lado, debido a las restricciones de oferta de vacantes que han sido costumbre en el sistema tradicional chileno a lo largo de su historia, los mecanismos de selección para la admisión han operado como un reflejo de tal restricción. En países en que domina el libre acceso, o en segmentos en que dicho sistema opera, o en entidades atraídas al sistema por la obtención de lucro, tales mecanismos no cumplen un rol determinante.

Un problema central que no resuelve ninguna prueba de selección, sin embargo, independientemente de la calidad de su diseño y aplicación, es con respecto a la motivación e información que poseen los estudiantes. La enseñanza media a menudo no cumple adecuadamente con la tarea de proveer información acerca de la oferta de carreras en la educación superior, además de su posible rol en cuanto a seleccionar y entrenar vocaciones en la búsqueda de una formación profesional. Esta tarea es, sin embargo, cada vez más compleja, por el cambiante panorama formativo superior, y por la aparición de ofertas mixtas, que enfatizan lo interdisciplinario para una búsqueda que ocurre “desde” la propia universidad hacia la oferta de carreras y especializaciones. Este proceso es también envuelve mayor dificultad debido a la necesaria interrelación entre el pre y el posgrado, lo que conforma un carácter diverso a la formación profesional entregada en forma tradicional. Las tasas de fracaso en los primeros años parecen estar decididamente influidas por la pobre información de que disponían los estudiantes y las escasas dotaciones vocacionales de que disponían respecto de la carrera elegida. Esto, además de una multiplicidad de otros factores no cognitivos del rendimiento académico<sup>8</sup>. La política pública debe conducir mayores esfuerzos no sólo en la dirección de elevar la calidad de la enseñanza media, y mejorar las condiciones de equidad en que es provista, sino también para pro-

<sup>7</sup> RIVEROS, Luis, “Un diagnóstico sobre la educación chilena”, 2004.

<sup>8</sup> MONTERO, Eliana; VILLALOBOS Jeannette, “Predictores no cognitivos del rendimiento académico...”, 2005.

veer mayor información a las familias y a los postulantes sobre la oferta existente de educación superior; esta información tiene que ver no solamente con rasgos las características académicas de las carreras y las instituciones, sino también con el mercado ocupacional que ellas abarcan en forma explícita.

Una discusión de grandes alcances ha rodeado el criterio de elaboración y aplicación de las pruebas de selección. La misma estuvo presente cuando en Chile se cambió en 2003 desde la tradicional Prueba de Aptitud Académica, en aplicación desde 1967 a un nuevo instrumento llamado Prueba de Selección Universitaria. La discusión, que también tuvo lugar en otros países en transiciones similares, se refiere a la pertinencia de pruebas basadas en “aptitudes” versus aquellas que se basan más bien en “conocimientos”. En efecto, se asumía que la PAA medía, a través de la estrategia de diseño y organización de sus preguntas, la “aptitud” de un postulante para hacer frente a la universidad y a una determinada carrera. Como contrapuesta a esta visión está aquella otra que radica la mayor o menor probabilidad de éxito de un estudiante en su desempeño universitario en el conocimiento adquirido en la enseñanza media. Muchos argumentan, además, que existe una implicancia de equidad detrás de esta controversia, toda vez que la “aptitud” se vincula mucho más explícitamente con factores socio-económicos, en la medida en que ella radica en gran medida en el hogar y el sustento que éste provee desde la cuna para un mejor desarrollo integral del joven. Por el contrario, se dice, el conocimiento es un factor que puede igualarse a través de apropiadas políticas educacionales, particularmente aquellas que introducen un menor grado de discriminación contra la educación que sirve a los estratos más pobres.

Independientemente de ese debate no resuelto totalmente, ya que la evidencia empírica no provee con sustancial evidencia en favor de una u otra hipótesis, existen dos factores decisivos en la discusión. Primero, que es indiscutiblemente cierto que se precisa una alta conexión entre la entrega docente a nivel de enseñanza media con los requisitos que tiene la universidad, actuando lo primero como un cierto piso para el adecuado desempeño académico de los estudiantes. Muchas universidades deben emplear recursos en la implementación de programas “remediales” para cubrir los déficit en conocimiento y competencias dejados por la educación media; por ello, se

dice, incluir más del conocimiento asociado al ejercicio educativo medio constituye una necesidad, además de un cierto reconocimiento al desempeño educacional previo a la universidad. Esto es aún más válido en consideración al elevado ritmo de cambio en el conocimiento disponible en las distintas disciplinas. Segundo, aunque la distinción entre “conocimiento” y “aptitud” es válida como distinción del enfoque principal que tiene el diseño de una prueba de selección, lo cierto es también que no existe manera de medir aptitud sin una base sólida en conocimiento de materias. El tránsito experimentado en Chile desde la Prueba de Aptitud Académica a la Prueba de Selección Universitaria ha consistido, más que nada, en elevar la base de conocimiento que requiere la definición de la prueba en su conjunto. Por ejemplo, así como la referencia para la PAA de Matemáticas correspondía a la materia que se examinaba en primer año medio, en la PSU ese requisito se ha ido escalando para alcanzar virtualmente toda la materia correspondiente a la enseñanza media.

#### *4.2 Los cambios curriculares en la enseñanza media chilena*

Como lo plantean: “Las pruebas de admisión a las universidades del H. Consejo de Rectores han tenido siempre como referencia el marco curricular vigente en la Educación media, considerando que los objetivos terminales de esta etapa educativa se convierten en las condiciones de entrada mínimas para la enseñanza superior. En consecuencia, el Sistema de Selección a la Educación Superior es un nexo entre la educación media y la universitaria, lo que lo convierte en un referente obligado de la primera y, por tanto, en una señal muy poderosa para la labor de los profesores en esos ciclos educacionales”<sup>9</sup>.

Por lo dicho, merece una discusión el cambio habido en el currículo de la enseñanza media chilena, que ha ameritado consideración en términos del cambio en el diseño del instrumento de selección de alumnos para la educación superior. El propósito de tales instrumentos es el de “Seleccionar a los candidatos que tengan las mejores probabilidades de tener éxito en el primer nivel de la carrera a la que

<sup>9</sup> SEPÚLVEDA, Cecilia y DONOSO Graciela, *El proceso de admisión a las universidades del honorable Consejo de Rectores y la reforma a la enseñanza media en Chile*, 2005.

ingresen, y, por ende, continúen sus estudios hasta obtener su título<sup>10</sup>.

Las pruebas de admisión a las Universidades del H. Consejo de Rectores en Chile han tenido siempre como referencia el marco curricular vigente en la Educación media, considerando que los objetivos terminales de esta etapa educativa se convierten en las condiciones de entrada mínimas para la educación superior. En consecuencia, el Sistema de Selección a la educación superior debe considerarse un nexo entre ambas etapas educativas. Por ello, es relevante un análisis de los cambios habidos en términos de diseño curricular en la enseñanza media, para poner de relieve la necesidad del cambio en los instrumentos de selección.

Cuatro oleadas de cambios recientes definen el actual marco curricular de la educación media. Tales innovaciones han buscado responder a los nuevos requerimientos formativos por medio de la redefinición de la regulación, organización y contenidos sustantivos del currículum del nivel secundario<sup>11</sup>.

Un primer cambio surge de la *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* de 1991, pasando de una definición estatal de los planes y programas de estudio obligatorios para cada nivel al establecimiento de un marco curricular de objetivos y contenidos mínimos obligatorios. Así, este cambio procura dejar libertad para que los establecimientos elaboren sus propios planes y programas sujetos a los contenidos mínimos establecidos, así regulando el currículo y la propia relación de los docentes, teóricamente más involucrados con la definición de contenidos. La discusión surgida más adelante en relación con este cambio se refiere al establecimiento de contenidos mínimos curriculares demasiado extensos o de innecesaria cobertura, y el riesgo, según los críticos, en que ello pondría a la libertad de enseñanza, al vulnerarse el principio de que cada establecimiento (o tipo de establecimiento) generaría parte importante del currículo a cubrir. Se ha llamado la atención sobre las implicancias de esto en términos de la homogeneidad que necesita un sistema educativo nacional, además de las dificultades que una extrema diversificación puede causar a un sistema de selección universitaria.

<sup>10</sup> SEPÚLVEDA y DONOSO, *op. cit.*, (n. 9).

<sup>11</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Marco curricular de la educación media...*, 1998.

Un segundo cambio se refiere a la estructura curricular y distingue entre Formación General y Formación Diferenciada<sup>12</sup>. La Formación General tiene lugar durante los dos primeros años de la enseñanza media, y responde a la necesidad de formar a los jóvenes en ciertas competencias básicas, consideradas fundamentales para el crecimiento, identidad y autoafirmación personal, para cualquier trayectoria laboral o de estudios, y para las perspectivas de integración cultural, política y de desarrollo del país. Tales competencias básicas fueron categorizadas como referidas a:

- a) capacidades fundamentales (de lenguaje, comunicación y cálculo);
- b) disposiciones personales y sociales (referidas al desarrollo personal, autoestima, solidaridad, trabajo en equipo, autocontrol, integridad, capacidad de emprender y responsabilidad individual, entre otras);
- c) capacidades cognitivas (capacidades de abstracción, de pensar en sistemas, de aprender, de innovar y crear), y
- d) conocimientos básicos (del medio natural y social, de las artes, de la tecnología, de la trascendencia y de sí mismo).

Por su parte, la formación diferenciada, agrupa los objetivos y contenidos obligatorios correspondientes a los diferentes planes de diferenciación o de especialización que ofrecerá la educación media a partir del tercer año medio en sus modalidades científico-humanista o técnico-profesional. En el primer caso, se propone profundizar las asignaturas de formación general respondiendo a expectativas de salida, intereses o aptitudes de los alumnos. En el caso de la rama técnico-profesional la diferenciación alude a la formación en términos de objetivos terminales (agrupados en perfiles de salida), correspondientes a trece sectores ocupacionales y 44 canales de especialización.

Un tercer cambio fundamental consiste en el establecimiento de tres objetivos nuevos para la educación media, conllevando la instauración de nuevos contenidos programáticos. En primer lugar, se

<sup>12</sup> COMISIÓN NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN, *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*, 1995.

instauran los llamados Objetivos Transversales de formación intelectual y moral que deben trabajar todas las disciplinas y la cultura del liceo o colegio como un todo, referidos a: crecimiento y autoafirmación personal; desarrollo del pensamiento; formación ética; y formación de la persona en su entorno. En segundo término, los Objetivos Transversales de Informática animados a proveer a todos los alumnos y alumnas de las herramientas que les permitirán manejar el 'mundo digital' y desarrollarse en él en forma competente. En tercer lugar, la Educación tecnológica, cuyo propósito es el desarrollo de las habilidades y conocimientos necesarios para identificar y resolver problemas en los cuales la aplicación de tecnologías significa un aporte a la calidad de vida de las personas, así como a su comprensión del mundo tecnológico, haciéndolas consumidoras críticas e informadas.

Un cuarto cambio se vincula propiamente con los contenidos del currículo. Esta revisión se basa en tres criterios de selección y organización de objetivos y contenidos:

- i) reorientación: no sólo saber, sino saber hacer;
- ii) ampliación y profundización: objetivos y contenidos de mas altos estándares, y
- iii) relevancia en cuanto a objetivos y contenidos que son herramientas para la vida.

Funda el nuevo marco curricular y los programas de estudio que lo especifican, un cambio de orientación y de énfasis, consistente con la idea de pasar de la comunicación enciclopédica al desarrollo de habilidades para acceder al conocimiento como principio orientador mayor. Junto con traspasar un cúmulo de saberes (cuya selección es cada vez más difícil por la sobreabundancia de información y conocimiento, así como por la velocidad de su cambio) cobra central importancia formar en: criterios y esquemas de comprensión; manejo de métodos y de capacidades para seleccionar y discernir; y, competencias que permitan crecer y adaptarse a estas realidades de conocimientos y sociedad cambiantes. Competencias que el nuevo currículum especifica en términos de egresados con mayores capacidades de abstracción, pensamiento sistémico, experimentación y aprender a aprender, comunicación y trabajo colaborativo, resolu-

ción de problemas, manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio”<sup>13</sup>.

Las pruebas para seleccionar a los futuros alumnos de las 25 universidades del H. Consejo de Rectores han sido revisadas a la luz de los cambios que se han producido en los niveles educacionales anteriores: Educación General Básica y Enseñanza Media, dado que ellos constituyen el marco de referencia para la elaboración de los instrumentos de medición que se usan. Cuando se analizan dichos marcos curriculares de las distintas disciplinas de la Educación Media, se advierte que los objetivos centrales van mucho más allá de la exclusiva preparación de los jóvenes para su ingreso al sistema universitario. Se advierte que las modificaciones tienen que ver esencialmente con la forma en que se miran dos de las dimensiones fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje: los saberes o contenidos que se deben aprender y las capacidades cognitivas o habilidades intelectuales que se ponen en marcha en la aprehensión de ellos. Por ello, los procesos de selección para el sistema universitario se han hecho más complejos, más demandantes de actualización, y también requieren de mejores mecanismos de seguimiento y evaluación.

#### 4.3 *El diseño de las pruebas de selección*

De esta forma se considera que las nuevas pruebas deben elaborarse sobre la base del concepto de competencias, entendiéndose por tal a “un conjunto de capacidades cognitivas activadas para resolver una situación problemática dada, en un contexto determinado”. Las profesores Sepúlveda y Donoso analizan en su trabajo<sup>14</sup> la estructura de las pruebas integrantes de la PSU, y la relación que dicha estructura tiene con las definiciones curriculares. En materia de lenguaje y comunicaciones, se explicita contenidos en conocimiento y habilidades generales de lenguaje y comunicación, de aquellos relativos a la producción de textos y de la comprensión lectora y léxico contextual. Las autoras explicitan que la PSU-LC plantea contenidos o ejes temáticos que sirven de medio para evaluar esas habilidades cognitivas,

<sup>13</sup> COMISIÓN NUEVO CURRÍCULO DE LA ENSEÑANZA MEDIA, *Nuevo currículo de la enseñanza media...*, 2000.

<sup>14</sup> SEPÚLVEDA y DONOSO, *op. cit.*, (n. 9).

construidos sobre la base del marco curricular de primero a cuarto año medio. En el caso de matemáticas, y considerando que esta disciplina constituye un vínculo entre razón y realidad, contribuyendo a agilizar el razonamiento y la capacidad de deducción, se enfatiza el currículo de contenidos de primero a cuarto medio en tópicos relativos a números y proporcionalidad, álgebra y funciones, geometría, y probabilidad y estadística.

La prueba de Historia y Ciencias Sociales que considera la PSU (electiva y exigible sólo en el caso de algunas carreras) enfatiza el dominio de terminología de la especialidad y un cierto dominio conceptual, y es también estructurada en torno a los ejes temáticos de primero a cuarto medio en temáticas de región y país, raíces históricas, universalización de la cultura y el mundo de hoy. En la prueba de Ciencias, también exigible para carreras afines, se incorporan conocimientos elaborados en torno a los ejes temáticos de los programas de contenidos mínimos de primero a cuarto año medio, en biología, física y química.

Como se observa, toda la batería de pruebas de selección se basa en la estructura de contenidos mínimos programáticos de primero a cuarto año medio, así también dando cuenta de las reformas introducidas en los últimos años en las líneas descritas más arriba. El cambio de la anterior batería de pruebas (PAA) con el actualmente en aplicación (PSU) para los procesos de selección son las siguientes<sup>15</sup>:

a) *Forma de considerar los contenidos y las habilidades intelectuales que se miden:*

PAA: dos tipos de pruebas obligatorias: Aptitud Académica Verbal y Matemática; y seis de Conocimientos específicos: Historia y Geografía de Chile, obligatoria y optativas, Biología, Ciencias Sociales, Física, Matemática y Química.

PSU: un solo tipo de prueba de razonamiento. Habilidades y conocimientos tienen la misma importancia. El conocimiento se usa como medio para poner en evidencia el desarrollo de las capacidades cognitivas o habilidades intelectuales de los postulantes.

b) *Mayor alineación curricular:* todas las actuales pruebas incluyen contenidos de primero a cuarto medio. Las anteriores no estaban necesariamente conformadas de esa manera.

<sup>15</sup> SEPÚLVEDA y DONOSO, *op. cit.*, (n. 9).

- c) *Análisis de resultados de pruebas experimentales y definitivas*: en las actuales pruebas se trabaja con teoría clásica y con Teoría de Respuesta al Ítem IRT, en forma complementaria. En las pruebas anteriores se empleaba solamente la Teoría Clásica
- d) *Forma de asignar los puntajes estándar*: todas las distribuciones de puntajes corregidos se normalizan y se llevan a una escala de promedio 500 puntos y desviación estándar 110 puntos. Anteriormente se usaba una desviación estándar de 100 y se normalizaban solamente las Pruebas de Conocimientos Específicos, en la Prueba de Aptitud Académica se realizaba una transformación lineal de los puntajes.

#### 4.4 *Evaluación de los resultados*

Un reciente estudio realizado por el Comité Técnico Asesor del Consejo de Rectores abordó el importante tema de cuan buenos predictores son las pruebas de selección universitarias chilenas. Se trata de un estudio único en su naturaleza en el país, y se encuentran pocos similares en otras latitudes. El análisis se basa en coeficientes de correlación que vinculan la variabilidad de los resultados observados en primer año de la universidad con respecto a los resultados observados en términos de puntajes de la PSU en lenguaje y comunicaciones y en matemáticas. El estudio abarca a todos los estudiantes en todas las carreras otorgadas por las veinticinco universidades del Consejo de Rectores, abarcando así una muestra suficientemente amplia que abarca un porcentaje importante de la población que rindió la PSU el año 2003. El análisis se circunscribe al primer año cursado por dichos estudiantes en la universidad ya que se estima que los resultados más allá del primer año están mucho más afectados por otras variables que influyen el rendimiento universitario que el propio resultado de las pruebas de selección.

El estudio ha determinado la existencia de un fuerte poder predictivo de los puntajes PSU en términos de resultados académicos observados, revelados por calificaciones obtenidas en los cursos de primer año (promedio ponderado). Un estudio similar para los EE.UU. concluyó que los instrumentos de selección contribuían un 20% de la variabilidad de los resultados académicos al cabo del primer año. El estudio para Chile indica que la PSU matemáticas expli-

ca un 27% de dicha variabilidad, un resultado que prueba ser muy consistente estadísticamente, aunque el poder predictivo de la PSU lenguaje es sólo de 7%. Otros dos resultados importantes de citar son los siguientes. La prueba de PSU Ciencias presenta un alto poder predictivo del rendimiento, con una correlación que implica un 24%, que compara muy bien con la mejor predictora del rendimiento de la anterior batería PAA, y que correspondía a la prueba específica de matemáticas a la que se asociaba un valor de 30%. Un segundo hecho de mucha importancia es que, en general, comparando el poder predictivo de la PSU versus el de la anterior PAA, la primera presenta muchos mejores resultados que la segunda, así indicando que el cambio introducido en las pruebas de selección fue adecuado con respecto a su capacidad para predecir el rendimiento de los estudiantes.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

Las universidades enfrentan un complejo panorama que demanda una reacción en términos de lograr mayor interacción con el medio, un más alto grado de internacionalización, una mayor interdisciplinariedad y un más elevado grado de eficiencia y de disposición al cambio. Todo ello, ciertamente, en el marco de los principios humanistas que han marcado la esencia de la universidad a lo largo de toda su existencia, sumándose el carácter republicano que adquiere la universidad pública en el desempeño de su rol social. Sin embargo, el tema de la calidad cruza todo este espectro de desafíos, constituyéndose en el factor decisivo en cuanto a la eficacia y grado de éxito con que la universidad abordará tales retos. La calidad tiene que ver con las calificaciones del cuerpo académico, como asimismo con las del cuerpo estudiantil. Dado que lo segundo es un factor en gran medida desencadenante del primer elemento, la selección de estudiantes por mecanismos eficaces es un elemento crucial para la universidad en su tarea de enfrentar exitosamente los retos de la sociedad contemporánea.

Una universidad debe integrar en sus tareas la importante labor de investigación, puesto que la diseminación del conocimiento que la universidad hace suya es mayormente válida cuando éste se man-

tiene cerca de la frontera. Investigación y creación son parte esencial de la formación profesional a nivel de pregrado, y elemento sustantivo en la formación de posgrado, especialmente porque la labor formativa universitaria se hace junto al proceso de búsqueda y descubrimiento. Así se forman los líderes y los innovadores que la universidad compromete ante la sociedad. Para las universidades complejas, aquellas que enfatizan investigación y posgrado, apropiados mecanismos de selección de estudiantes garantizan una audiencia capaz de reproducir y aumentar la potencia del mensaje académico, convirtiéndose en un factor creador de mayores potencialidades universitarias. Por eso, adecuados mecanismos de selección son garantes del buen trabajo universitario en la sociedad del conocimiento.

En el caso chileno, las revisiones de los instrumentos de selección a las universidades han probado ser exitosas para poder asegurar que efectivamente se discrimina a favor de los mejores estudiantes. También se espera que esas revisiones, que han acercado mucho más el sistema de selección a la actividad docente que se realiza en los colegios de enseñanza media, sean una señal poderosa en pro del mejoramiento de la calidad de la educación en este nivel. Al mismo tiempo, es de esperar que este mejoramiento, respaldado por adecuadas políticas públicas, pueda dar lugar a un mejoramiento en el aspecto de equidad en el acceso a la educación superior.

#### REFERENCIAS

1. COMISIÓN NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN, *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*, Santiago: Editorial Universitaria, 1995.
2. COMISIÓN NUEVO CURRÍCULO DE LA ENSEÑANZA MEDIA, *Nuevo currículo de la enseñanza media y pruebas del sistema de admisión a la educación superior*, Santiago, noviembre, 2000.
3. DECLARACIÓN DE BOLONIA. *Declaración conjunta de los ministros europeos de Educación*. Bolonia, junio de 1999, en: [www.eees.ua.es/documentos/declaracion\\_bolonia.htm](http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion_bolonia.htm)
4. DERRIDA, J. *La universidad sin condición*, Madrid: Ed. Trotta, 2002.
5. DUDERSTADT, J.J. *New roles for the 21st Century University. Changing times demand a new social contract between society and the institutions*

- of higher education*. Issue in Science and Technology. USA. 1999, en: [www.issues.org/issues/16.2/duderstadt.htm](http://www.issues.org/issues/16.2/duderstadt.htm)
6. MILLAS, Jorge. *Idea y defensa de la universidad*. Santiago: Editorial del Pacífico, 1981.
  7. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Marco curricular de la educación media. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios*, Santiago: 1998.
  8. MONTERO, Eliana; VILLALOBOS, Jeannette. “Predictores no cognitivos del rendimiento académico: el caso de la Universidad de Costa Rica”, mimeo, Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigaciones Psicológicas. 2005.
  9. MORÍN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. 1999.
  10. RIVEROS, Luis, “Un nuevo modelo de universidad en la sociedad del conocimiento”, en: *Revista de Sociología*, edición en homenaje a Enzo Faletto, 2005 (por publicarse).
  11. RIVEROS, Luis. “Un diagnóstico sobre la educación chilena”, Suplemento Especial, *La Nación*, Santiago, noviembre 2004.
  12. SEPÚLVEDA, Cecilia y DONOSO Graciela. *El proceso de admisión a las universidades del honorable Consejo de Rectores y la reforma a la enseñanza media en Chile*, Santiago: DEMRE, 2005.
  13. COMISIÓN TÉCNICO ASESORA, “H. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas”, en: *Estudio de validez predictiva. Factores de selección* (borrador inicial). 2005.
  14. WHITE, James; BARBER, M. *Perspectives on School Effectiveness and School Improvement*, London: University of London, Institute of Education Publications. 1997.
  15. WORLD BANK. *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*, Washington. D.C. 2003, en: [www.wds.worldbank.org/servlet/WDS\\_IBank\\_Servlet?pcont=details &id=000012\\_009\\_20040324085415](http://www.wds.worldbank.org/servlet/WDS_IBank_Servlet?pcont=details &id=000012_009_20040324085415)

# INVESTIGACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS: REALIDADES Y DESAFÍOS

PEDRO PABLO ROSSO

*Rector Pontificia Universidad Católica de Chile  
Academia Chilena de Medicina*

ANDRÉS GUESALAGA MEISSNER Y CARLOS P. VÍO LAGOS  
*Pontificia Universidad Católica de Chile*

## RESUMEN

En los inicios de una era liderada por las “economías del conocimiento”, los sistemas de educación superior, en general, y las “universidades de investigación”, en particular, se han transformado en actores claves. En ese contexto, Latinoamérica contribuye en forma marginal al avance del conocimiento, aportando anualmente menos del 2% de todas las publicaciones científicas de circulación internacional, siendo Chile el país que genera más publicaciones con respecto al tamaño de su población y el que obtiene un mayor “impacto”. En el período 1981-2004 las publicaciones chilenas fueron cerca de 2.000 por millón de habitantes, con un “impacto” de 6,55, superando en ambos indicadores a Argentina, Brasil y México. Esta situación de liderazgo regional ha sido lograda pese a una inversión en investigación y desarrollo que es baja (0,5% del PIB) y se ha mantenido estacionaria durante el último lustro, lo cual hace este liderazgo altamente precario a corto plazo.

Las actividades de investigación realizadas en nuestro país, particularmente aquellas en el ámbito de la ciencia y tecnología, están radicadas en el sistema universitario, con una alta concentración en aquellas instituciones pertenecientes al Consejo de Rectores, donde se ejecuta cerca del 90% del total de proyectos asignados por FONDECYT y se origina una proporción similar de publicaciones internacionales. En el año 2004 estas universidades graduaron a 244 doctores, lo que representa una tasa de, aproximadamente, 15 por millón de habitantes. A nivel regional esta cifra sólo es superada por Brasil, pero es muy inferior a la de otros países emergentes.

La información analizada revela que en materia de investigación y formación de investigadores nuestro país exhibe las debilidades propias de un país relativamente pobre, entre ellas la de un sistema universitario joven y con poca tradición científica, que ha estado crónicamente desfinanciado. Iniciativas como el Programa MECESUP y, más recientemente, el Programa Bicentenario de Ciencia y Tecnología y el Fondo de Innovación para la Competitividad, podrían contribuir a cambiar favorablemente la situación descrita, si se implementan adecuadamente y se mantienen en el tiempo.

*Palabras claves:* investigación; publicaciones científicas; economías del conocimiento; sistema educacional superior.

#### ABSTRACT

In the beginnings of one era led by the “knowledge economies”, the higher education systems, in general, and the “research universities”, in particular, have become in key actors. In that context, Latin America contributes in a marginal way to the progress of knowledge, contributing annually with less than 2% of the total of scientific publications of international distribution, being Chile the country which generates more publications in regards to the size of its population and the one that obtains the greater “impact”. During the period of 1981 - 2004 the Chilean publications were nearly 2 000 per million inhabitants, with an “impact” of 6.55 overcoming in both indicators, Argentina, Brazil, and Mexico. This regional leadership situation has been accomplished in spite of a low investment in investigation and development (0,5% of the GDP) and has been maintained stationary during the last lustrum, which makes this leadership to be highly precarious at the short time.

The research activities carried out in our country, particularly those in the field of science and technology, are embedded in the university system, with a high concentration in those institutions belonging to the Chancellors Council, where nearly 90% of the total of projects assigned by Fondecyt is carried out, and a similar proportion of international publications are originated. In the year 2004 these universities graduated 244 doctors, which represents an approximate rate of 15 per million inhabitants. At a regional level these figures are only exceeded by Brazil, but much lower to the ones of other emerging countries.

The analyzed information reveals that in investigation and formation matters for researchers, our country exhibits the weaknesses of a relatively poor country, among these, the ones of a young university system and with little scientific tradition that has been chronically under financed. Initiatives such as the MECESUP Program, and more recently the Bicentenary Program of Science and Technology and the Innovation Fund for Competitiveness, may contribute to favorably change the described situation if they are adequately implemented and maintained throughout time.

*Key words:* Research; Cientific publications; Knowledge economies; Higher education system.

## 1. INTRODUCCIÓN

Estamos en los inicios de una era en la cual la riqueza de las naciones y el bienestar de sus habitantes han comenzado a depender en forma decisiva de la capacidad para generar conocimientos y aplicarlos en la creación de bienes y servicios. Este cambio ha venido ocurriendo durante el último medio siglo, iniciándose en las naciones industrializadas del hemisferio norte y extendiéndose paulatinamente hacia el resto del mundo. El signo más evidente de esta llamada “revolución del conocimiento” es un incremento exponencial de la inversión en investigación y desarrollo y la multiplicación del número de patentes industriales que esas actividades originan. La capacidad de innovar, de mejorar la calidad de un producto, o de aumentar la productividad son los aspectos que otorgan a los países su capacidad de competir con éxito en los mercados internacionales. De aquí, entonces, la relación directa que se ha establecido entre el monto de la inversión en ciencia y tecnología que realiza un país y el nivel de investigación y su capacidad para generar riqueza.

En ese escenario, los sistemas universitarios, en general, y las “universidades de investigación”, en particular, se han transformado en actores claves para las “economías del conocimiento”, ya que ellas cultivan las ciencias y las técnicas que son fuentes de la información que permite innovar o crear nuevos productos. Además, en esas universidades se forma el “capital humano avanzado” capaz de investigar y de participar en procesos de transferencia tecnológica.

Eso explica que algunas grandes universidades hayan promovido la creación de importantes parques tecnológicos en los que sobresalen, como símbolos de las “sociedades del conocimiento”, las empresas dedicadas a la biotecnología, la informática, y las telecomunicaciones. La experiencia más conocida de este tipo de vinculaciones simbióticas entre universidad y empresas de tecnología avanzada es el “Silicon Valley” de California.

El reconocimiento del papel clave que juegan las universidades de investigación en una “sociedad del conocimiento” ha dado origen a importantes iniciativas orientadas a potenciar la capacidad de las mismas para realizar investigación y formar científicos y técnicos. Una de las más conocidas es la que impulsa el Consejo Europeo, intentando transformar a esa región en “la economía basada en el conocimiento más competitiva del mundo”<sup>1</sup>. Otro ejemplo notable es la estrategia del Banco Mundial orientada a impulsar el desarrollo tecnológico de los países exportadores de materias primas. Mediante el fortalecimiento de los sistemas universitarios y de los sistemas de innovación y desarrollo, esta agencia internacional intenta transformar las bases de sustentación de las economías basadas en la exportación de materias primas<sup>2</sup>. En nuestro país esa estrategia de desarrollo ha dado origen a los Programas MECESUP, para el mejoramiento de la calidad y de la equidad de la educación superior, y, más recientemente, al Programa Bicentenario de Ciencia y Tecnología para la Innovación.

En el contexto antes descrito, analizar la capacidad de las universidades chilenas para realizar investigación adquiere un interés que trasciende el ámbito de lo meramente académico, puesto que, en gran medida, de ellas depende la posibilidad de transformar a Chile en una “economía del conocimiento”.

## 2. LA INVESTIGACIÓN EN CHILE

La manera más simple y directa para aquilatar la vitalidad de la investigación en una región continental o en un país determinado es medir el número de publicaciones que genera la comunidad científica res-

<sup>1</sup> COMISIÓN OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *The role of the universities in the Europe of knowledge*, 2003.

<sup>2</sup> BANCO MUNDIAL, *La educación superior en los países en desarrollo...*, 2000.

pectiva. Un análisis de este indicador señala que Latinoamérica contribuye en forma marginal al avance del conocimiento, aportando anualmente menos del 2% de todas las publicaciones científicas de circulación internacional, a pesar de que ella concentra aproximadamente un 8% de la población mundial<sup>3</sup>. Aunque este nivel de actividad es bajo comparado con el de los Estados Unidos o de algunos países de Europa, es interesante constatar que la situación parece estar experimentando un cambio favorable. Es así como en el lapso 1988-2001 las publicaciones originadas en nuestro continente aumentaron de 5.609 a 16.329 por año<sup>4</sup>. Este incremento sustantivo refleja principalmente las contribuciones de algunos países como Brasil y Méjico, que en ese lapso cuadruplicaron y triplicaron, respectivamente, el número de sus publicaciones en este ámbito. En cambio, durante el mismo período Chile sólo duplicó el número de sus publicaciones en revistas de corriente internacional, lo que determinó una disminución de un 12,2% a un 7,4% en el aporte que hace al total de la región (Tabla I).

Tabla I  
PUBLICACIONES LATINOAMERICANAS  
EN REVISTAS DE CIRCULACIÓN INTERNACIONAL (1988 - 2001)

| Lugar | País           | Nº de artículos |        | % participación  |       |
|-------|----------------|-----------------|--------|------------------|-------|
|       |                | 1988            | 2001   | en Latinoamérica |       |
|       | América Latina | 5.609           | 16.329 | 100,0            | 100,0 |
| 1     | Brasil         | 1.766           | 7.205  | 31,5             | 44,1  |
| 2     | Méjico         | 884             | 3.209  | 15,8             | 19,6  |
| 3     | Argentina      | 1.423           | 2.930  | 25,4             | 17,9  |
| 4     | Chile          | 682             | 1.203  | 12,2             | 7,4   |
| 5     | Venezuela      | 292             | 535    | 5,2              | 3,3   |
| 6     | Colombia       | 86              | 324    | 1,5              | 2,0   |
| 7     | Costa Rica     | 55              | 92     | 1,0              | 0,6   |
| 8     | Otros          | 413             | 814    | 7,4              | 5,1   |

Fuente: *ISI Web of Science*, 2005.

<sup>3</sup> KRAUSKOPF, M., *Educación superior e investigación en América Latina: La universidad ante el siglo XXI*, Caracas, 1999.

<sup>4</sup> HILL, D. L., *Latin America Shows rapid rise in S&E articles*, 2004..

Sin embargo, nuestro país continúa generando anualmente más publicaciones internacionales con respecto al tamaño de su población que el resto de los países latinoamericanos<sup>5</sup>. Es así como en el período 1995-2005 las publicaciones originadas en Chile fueron un total cercano a 1.300 por millón de habitantes, superando a Argentina por un margen moderado y más que doblando la productividad científica de Brasil y México. Por otra parte, este nivel de publicaciones es muy modesto comparado con el de algunos países que lideran el concierto mundial en este aspecto, como Israel, Suecia o Estados Unidos (Tabla II).

Tabla II  
PRODUCTIVIDAD E IMPACTO DE PUBLICACIONES CHILENAS  
EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL  
(1995-2005)

|                | Población<br>millones de<br>habitantes | Artículos | Artículos<br>por millón | Citas de<br>artículos | Impacto<br>citas/<br>publicación |
|----------------|--|-----------|-------------------------|-----------------------|----------------------------------|
| Estados Unidos | 295,7                                  | 2.739.417 | 9.264                   | 35.494.704            | 12,96                            |
| Suecia         | 9,0                                    | 158.736   | 17.637                  | 1.802.995             | 11,36                            |
| Israel         | 6,5                                    | 99.913    | 15.371                  | 957.378               | 9,58                             |
| Chile          | 16,0                                   | 20.839    | 1.302                   | 136.474               | 6,55                             |
| Argentina      | 39,5                                   | 43.020    | 1.089                   | 244.099               | 5,67                             |
| Méjico         | 106,0                                  | 50.406    | 475                     | 252.312               | 5,01                             |
| Brasil         | 186,1                                  | 110.206   | 592                     | 525.307               | 4,77                             |

Fuente: *ISI Web of Science*, 2005.

Otro indicador científico de uso internacional es el número de citas y el "índice de impacto". Éste último se calcula a partir del número de citas bibliográficas que motiva una publicación determinada, lo que refleja la relevancia que la comunidad internacional otorga a la información aportada por sus autores. Por lo mismo, este indicador es considerado equivalente a uno de calidad. Nuevamente, en este ámbito la ciencia latinoamericana está en una situa-

<sup>5</sup> *ISI Web of Science*, cit...

ción de inferioridad con respecto a la de Estados Unidos y otros países con mayor tradición científica (Tabla II). Dado que el número total de citas bibliográficas que genera un país está en relación directa con la de sus publicaciones, no es sorprendente que Estados Unidos lidere este indicador y que Chile sea ampliamente superado por Brasil, Argentina y México. Por otra parte, aunque el “índice de impacto” de las publicaciones chilenas es muy inferior al de Estados Unidos, Suecia, Israel y otros países, en este aspecto ellas superan al resto de las publicaciones latinoamericanas.

La situación de liderazgo regional que detenta nuestro país en materia de productividad y calidad de sus publicaciones ha sido lograda pese a una inversión en investigación y desarrollo (I+D) equivalente a un 0,5% del Producto Interno Bruto (PIB)<sup>6</sup>. Esta tasa de inversión, que se ha mantenido estacionaria durante el último lustro, es bastante baja comparada con la que mantienen las “economías del conocimiento” (Tabla III).

Tabla III  
INVERSIÓN EN I+D EN DIVERSOS PAÍSES DEL MUNDO

| País           | Inversión en I+D (% PIB) | Aporte gubernamental (% Total) |
|----------------|--------------------------|--------------------------------|
| Israel         | 5,1                      | Sin información (S/I)          |
| Suecia         | 4,3                      | S/I                            |
| Finlandia      | 3,3                      | 10,2                           |
| Estados Unidos | 2,7                      | 27,1                           |
| Córea          | 2,5                      | 30,0                           |
| Australia      | 1,5                      | S/I                            |
| China          | 1,2                      | S/I                            |
| Brasil         | 1,0                      | 60,2                           |
| Chile          | 0,5                      | 70,3                           |
| Argentina      | 0,4                      | S/I                            |
| Méjico         | 0,4                      | 59,1                           |
| Uruguay        | 0,2                      | 20,3                           |
| Perú           | 0,1                      | S/I                            |

Fuentes: OEA y ONU.

<sup>6</sup> WATKINS, K., *Human Development Report*, 2005.

Aún así, con la excepción de Brasil, ella supera a la de otros países latinoamericanos. También es importante señalar que en Chile la principal fuente de recursos invertidos en I+D es el Estado y no el sector privado<sup>7</sup>. Esto último, representa un fuerte contraste con la mayoría de los países técnicamente más avanzados, donde el sector privado es la principal fuente de recursos para I+D. La situación refleja el hecho de que la economía chilena depende de la exportación de productos naturales, la explotación de los cuales no ha requerido hasta ahora de fuertes inversiones locales en ciencia y tecnología, ya que puede hacerse utilizando conocimientos generados en otros países. En este ámbito, Chile está muy lejos de algunos países emergentes como Australia y Corea del Sur e incluso, durante los últimos años ha evolucionado a un ritmo inferior al de Brasil, Argentina y Méjico<sup>8</sup>.

Tabla IV  
NÚMERO DE INVESTIGADORES POR MILLÓN DE HABITANTES Y EXPORTACIÓN DE PRODUCTOS MANUFACTURADOS EN DIVERSOS PAÍSES (2003)

| País           | Nº investigadores por millón de habitantes | Exportación de productos manufacturados (%) |      |
|----------------|--|---|------|
|                |  | 1990  | 2003 |
| Finlandia      | 7.431                                      | 8   | 24   |
| Suecia         | 5.171                                      | 13  | 15   |
| Estados Unidos | 4.526                                      | 30  | 31   |
| Australia      | 3.446                                      | 8   | 14   |
| Corea          | 2.979                                      | 18  | 32   |
| Israel         | 1.570                                      | 10  | 18   |
| Argentina      | 715  | –   | 9    |
| China          | 633  | –   | 27   |
| Chile          | 419  | 5   | 3    |
| Uruguay        | 370  | –   | 2    |
| Brasil         | 324  | 7   | 12   |
| Méjico         | 259  | 8   | 21   |
| Perú           | 225  | –   | 2    |

Fuente: Naciones Unidas.

<sup>7</sup> WATKINS, *op. cit.*, (n. 6).

<sup>8</sup> BANCO MUNDIAL, *op. cit.*, (n. 2).

Como se muestra en la Tabla IV, su contingente de investigadores por millón de habitantes es muy inferior al de algunas “sociedades del conocimiento” y el nivel de exportación de productos con componente tecnológica se ha reducido durante la última década, tendencia contraria a la de otros países “emergentes”. Un hecho vinculado a la realidad descrita es la baja cantidad de patentes comerciales desarrolladas en Chile<sup>9</sup>.

No es sorprendente por lo tanto, que diversos informes internacionales, junto con alabar los avances de Chile en materias de políticas económicas, señalen que la falta de inversión en I+D y la baja formación de doctores podrían frustrar las expectativas de un crecimiento económico sostenido<sup>10</sup>. El proyecto de ley que propone la creación de un Fondo Nacional de Innovación para la competitividad, actualmente en trámite legislativo representaría un avance en esta materia, dado que incrementaría en un 0,2% (US \$140 millones) la inversión en I+D<sup>11</sup>. Sin embargo, el 0,7% resultante, aún está lejos del nivel de “sustentación” requerido por una “economía del conocimiento”.

### 3. LA INVESTIGACIÓN EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO CHILENO

En Chile las actividades de investigación radican, en gran medida, en el sistema universitario. Esto es particularmente notable en el caso de la investigación en ciencia y tecnología. Tal como se desprende de la asignación de recursos que realiza anualmente el Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONDECYT), más del 90% de los proyectos de investigación financiados por esta fuente tienen una vinculación institucional universitaria. Por ejemplo, en el último concurso regular de FONDECYT<sup>12</sup>, las universidades obtuvieron un 94,6% de los proyectos y una proporción similar de los fondos asignados (Tabla V).

<sup>9</sup> BANCO MUNDIAL, *op. cit.*, (n. 2).

<sup>10</sup> WORLD ECONOMIC FORUM, *Global Competitiveness Report*, 2004.

<sup>11</sup> ÁLVAREZ, “Entrevista”, Santiago, 2005.

<sup>12</sup> CONICYT, *Panorama Científico*, vol. 19, 2005.

**Tabla V**  
**ASIGNACIÓN DE PROYECTOS Y MONTOS A UNIVERSIDADES**  
**Y OTRAS INSTITUCIONES EN EL CONCURSO REGULAR FONDECYT 2005**

|                     | Nº de Proy | Monto, MM\$ | % Proy | % Monto |
|---------------------|------------|-------------|--------|---------|
| Universidades       | 353        | 18.650      | 94,6   | 94,7    |
| Otras Instituciones | 20         | 1.037       | 5,4    | 5,3     |
| Total Asignado      | 373        | 19.687      | 100,0  | 100,0   |

Fuente: Base de datos CONICYT.

La participación en los concursos Fondecyt también revela las enormes diferencias existentes con respecto a niveles de investigación entre las distintas universidades que integran el sistema de educación superior chileno. Es así como las 25 instituciones pertenecientes al Consejo de Rectores concentraron el 91,2% del total de proyectos asignados por FONDECYT en su más reciente concurso, mientras que las 38 universidades que no pertenecen a este Consejo sólo obtuvieron un 8,8% de ese total (Tabla VI).

**Tabla VI**  
**ASIGNACIÓN DE PROYECTOS Y MONTOS ENTRE UNIVERSIDADES**  
**DEL CONSEJO DE RECTORES Y OTRAS UNIVERSIDADES**  
**EN EL CONCURSO REGULAR FONDECYT 2005**

|                              | # Proy | Monto, MM\$ | % Proy. | % Monto |
|------------------------------|--------|-------------|---------|---------|
| Univ. Cons. de Rectores (25) | 322    | 17.260      | 91,2    | 87,6    |
| Otras universidades (36)     | 31     | 1.390       | 8,8     | 7,1     |
| Total asignado               | 353    | 18.650      | 100     | 94,7    |

Fuente: Base de datos CONICYT.

A su vez, en el conjunto de universidades pertenecientes a ese Consejo, hay considerables asimetrías en cuanto al volumen de actividades de investigación realizadas, concentrándose el grueso de ellas en las universidades más antiguas del sistema, las que en su conjunto obtienen más del 60% de los proyectos y montos asignados en los concursos de FONDECYT (Tabla VII).

Tabla VII  
ASIGNACIÓN DE PROYECTOS Y MONTOS A UNIVERSIDADES  
DEL CONSEJO DE RECTORES EN EL CONCURSO REGULAR FONDECYT 2005

|                | # Proy | Monto, MM\$ | % Proy | % Monto |
|----------------|--------|-------------|--------|---------|
| U. de Chile    | 96     | 6.272       | 25,7   | 31,9    |
| P.U.C.         | 71     | 3.365       | 19,0   | 17,1    |
| U. Concepción  | 35     | 1.899       | 9,4    | 9,6     |
| U. de Santiago | 28     | 1.224       | 7,5    | 6,2     |
| Otras 21 univ. | 92     | 4.500       | 28,6   | 26,1    |
| Total Asignado | 322    | 17.260      | 100,0  | 100,0   |

Fuente: Base de datos CONICYT.

Dada la fuerte concentración de los proyectos y fondos de investigación en a las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores, no sorprende que sean estas instituciones las que producen la gran mayoría de las publicaciones en revistas de corriente internacional originadas en Chile<sup>13</sup>. A su vez, dentro del Consejo de Rectores, las universidades más antiguas aportan cerca del 70% del total de publicaciones nacionales (Tabla VIII).

En cuanto al número de publicaciones aportadas por cada universidad, éste tiene una relación directa con el tamaño de las plantas académicas respectivas. Es así como el mayor número de las publicaciones científicas en revistas de corriente internacional son producidas por la Universidad de Chile, la institución que cuenta con una mayor planta de académicos, seguida por las universidades Católica de Chile, de Concepción y de Santiago. En cambio, en cuanto a productividad académica en este ámbito, medida por el número de publicaciones por profesor, las universidades Católica y de Concepción lideran al grupo (Tabla VIII).

En cuanto al "índice de impacto", la Universidad Católica de Chile es la que exhibe las mejores cifras del medio nacional (Tabla VIII) y es la única institución de educación superior chilena incluida en el *ranking* latinoamericano de citas elaborado por la institución Thomson ISI (Figura 1).

<sup>13</sup> CONSEJO DE RECTORES DE UNIVERSIDADES CHILENAS, *Anuario estadística*, 2004.

**Tabla VIII**  
**APORTE DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS MÁS ANTIGUAS**  
**A LAS PUBLICACIONES NACIONALES EN REVISTAS DE CORRIENTE INTERNACIONAL**  
**(2004)**

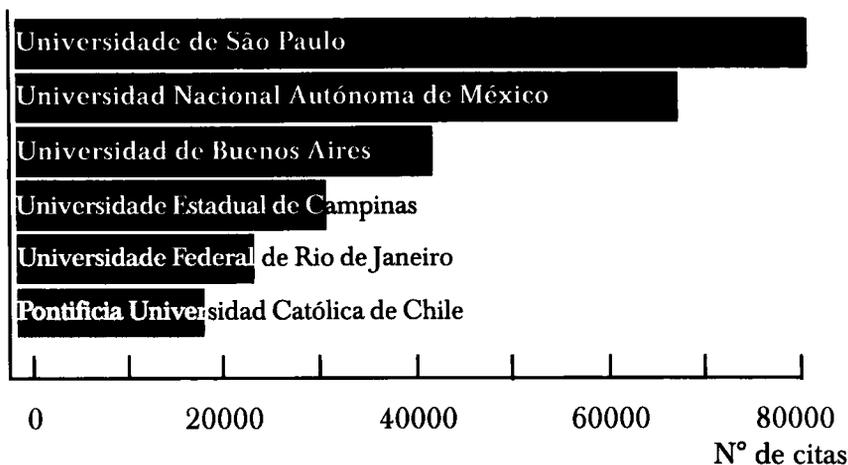
|                | N° de artículos 2004 (1) | % del total de artículos nacionales | N° total profesores 2004 (2) | Artículos por profesor (2) | Impacto (1) |
|----------------|--------------------------|-------------------------------------|------------------------------|----------------------------|-------------|
| U. de Chile    | 788                      | 31,2                                | 4.520                        | 0,17                       | 6,19        |
| P.U.C.         | 523                      | 20,7                                | 2.473                        | 0,21                       | 7,79        |
| U. Concepción  | 304                      | 12,1                                | 1.440                        | 0,21                       | 4,30        |
| U. de Santiago | 191                      | 7,6                                 | 2.125                        | 0,09                       | (3)         |
| Sub-Total (3)  | 1.806                    | 71,6                                | -                            | -                          | -           |
| Total Chile    | 2.524                    | 100,0                               | -                            | -                          | -           |

(1) ISI WEB OF SCIENCE.

(2) CONSEJO DE RECTORES.

(3) Estimación no disponible por referencias cruzadas con la Universidad de Santiago de Compostela, en *Essentials Science Indicators* (ISI).

**Figura 1**  
**RANKING LATINOAMERICANO SEGÚN CITAS DE PUBLICACIONES ISI**



Fuente <http://www.isinet.com/latinamerica/>

Los datos anteriores demuestran que en el sistema universitario chileno sólo un número reducido de instituciones mantiene una actividad de investigación de alguna envergadura. Ésta se concentra en las universidades de mayor tamaño y más antiguas del sistema. La contribución del resto de las universidades es menor, lo que refleja el predominio que el modelo de “universidad docente” tiene en el sistema de educación superior chileno. Esta situación presenta cierta analogía con el sistema universitario de los Estados Unidos, donde aproximadamente un centenar de “universidades de investigación”, en un conjunto que suma más de tres mil instituciones, mantienen un alto nivel de investigación. Más aún, en relación al tamaño de las poblaciones respectivas, la proporción de “universidades de investigación” en ambos países, es relativamente similar.

#### 4. FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

Para poder realizar investigación e innovación tecnológica es necesario contar con la participación de personas altamente calificadas. Éstas se forman en los programas universitarios de doctorado, donde mediante estudios de profundización de un determinado campo del saber y la realización de una investigación original y rigurosa, se adquiere la capacidad de investigar y de hacer contribuciones al conocimiento. Alguien que ha completado un programa de doctorado debe haber desarrollado habilidades para pensar, analizar y abordar de manera creativa problemas complejos. Para alcanzar estos objetivos educacionales un programa de doctorado debe contar con la participación de un número adecuado de profesores, todos ellos dedicados activamente a la investigación. En efecto, es tan importante la vinculación entre el nivel de investigación de una universidad y su capacidad de crear y sustentar programas de doctorado de calidad, que la denominación de “universidad de investigación”, utilizada por la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching para clasificar a las universidades de los Estados Unidos, está restringida solamente a aquellas que otorgan anualmente al menos 50 grados de doctor<sup>14</sup>. En la actualidad, sólo las universidades de Chile y Católica

<sup>14</sup> KRAUSKOPF, *op. cit.*, (n. 3).

de Chile cumplen con este requisito, aunque otras universidades con un alto nivel de investigación, como las de Concepción, de Santiago y Austral podrían ingresar a esa categoría en los próximos años (Tabla IX).

Tabla IX  
NÚMERO ANUAL DE GRADUADOS DE LOS PROGRAMAS  
DE DOCTORADO OFRECIDOS POR LAS UNIVERSIDADES CHILENAS  
(2000-2004)

|                | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 |
|----------------|------|------|------|------|------|
| U. de Chile    | 26   | 35   | 64   | 50   | 89   |
| P.U.C.         | 29   | 25   | 41   | 37   | 60   |
| U. Concepción  | 20   | 12   | 28   | 34   | 41   |
| U. de Santiago | 5    | 9    | 0    | 8    | 21   |
| U. Austral     | 4    | 9    | 5    | 5    | 17   |
| P.U.C.V.       | 3    | 2    | 7    | 10   | 8    |
| Otras          | 1    | 0    | 2    | 0    | 8    |
| Total Chile    | 88   | 92   | 147  | 144  | 244  |

Fuente: CONSEJO DE RECTORES DE UNIVERSIDADES CHILENAS, *op. cit.*, (n. 13).

En el resto del sistema universitario y, particularmente, en las universidades que no pertenecen al Consejo de Rectores, existen muy pocos programas de doctorado, lo que redundaría en una baja formación de investigadores. En el año 2004 el total nacional fue sólo de 244 graduados<sup>15</sup> y aunque esta cifra representa un avance considerable con respecto a las de años anteriores, continúa siendo comparativamente muy baja en relación con la de países técnicamente más avanzados. Un área especialmente deficitaria corresponde a las ingenierías, ámbito clave para la capacidad de innovación tecnológica del país. Las cifras disponibles indican que Chile cuenta con sólo 0,4 doctores en ingeniería por millón de habitantes<sup>16</sup>, cifra muy inferior a la de otros países como los Estados Unidos e incluso a algunos de la región (Tabla X).

<sup>15</sup> CONSEJO DE RECTORES DE UNIVERSIDADES CHILENAS, *op. cit.* (n. 13).

<sup>16</sup> *Red de indicadores de Ciencia y Tecnología, Graduados universitarios, doctorados*, 2000.

**Tabla X**  
**DOCTORES GRADUADOS POR CADA MILLÓN DE HABITANTES**  
**EN DIVERSOS PAÍSES PARA TODAS LAS ÁREAS Y EN INGENIERÍA**  
**(1990 - 2000)**

| País           | Todas las áreas | Ingeniería | % sobre el Total |
|----------------|-----------------|------------|------------------|
| Estados Unidos | 103,0           | 20,0       | 19,4             |
| Canadá         | 107,4           | 17,4       | 16,3             |
| Brasil         | 15,3            | 2,0        | 12,9             |
| Méjico         | 4,8             | 0,6        | 12,8             |
| Chile          | 3,5             | 0,4        | 12,4             |

Fuente: *Red de indicadores de Ciencia y Tecnología*, cit.

Además de la ingeniería, otra área técnica donde nuestro país forma muy pocos doctores para sus necesidades de desarrollo económico corresponde al ámbito de las ciencias agropecuarias y del mar (Tabla XI).

**Tabla XI**  
**MATRÍCULA TOTAL DE LOS PROGRAMAS DE DOCTORADO CHILENOS**  
**Y GRADUADOS DE ESTOS PROGRAMAS POR ÁREA DEL CONOCIMIENTO**  
**(2004)**

|                                  | Matriculados<br>% | Matriculados | Graduados |
|----------------------------------|-------------------|--------------|-----------|
| Agropecuarias y Ciencias del Mar | 112               | 5,1          | 3         |
| Artes y Arquitectura             | 8                 | 0,4          | 0         |
| Ciencias Naturales y Matemáticas | 1.063             | 48,9         | 159       |
| Ciencias Sociales                | 84                | 3,9          | 5         |
| Derecho                          | 37                | 1,7          | 0         |
| Humanidades                      | 272               | 12,5         | 24        |
| Educación                        | 172               | 7,9          | 17        |
| Tecnología                       | 227               | 10,5         | 22        |
| Salud                            | 197               | 9,1          | 14        |
| Total                            | 2.172             | 100,0        | 244       |

Fuente: CONSEJO DE RECTORES DE UNIVERSIDADES CHILENAS, *op. cit.*, (n. 13).

Asimismo, es notable la escasez de graduados en ciencias sociales, educación, arte, arquitectura y derecho, campos del saber donde nuestro país también enfrenta grandes desafíos desde una perspectiva más integral de desarrollo. La única excepción corresponde a las ciencias naturales y matemáticas, las que concentran más de la mitad de todos los graduados del año 2004 (Tabla XI)<sup>17</sup>.

El crecimiento que están experimentando los programas de formación de doctores en nuestro país, particularmente en los últimos años, parece responder al efecto de políticas orientadas a subsanar el déficit nacional en este campo. Programas específicos, como MECESUP y CONICYT, orientados a fortalecer los programas existentes y a promover la creación de nuevos programas, han sido claves para las universidades del Consejo de Rectores, especialmente aquellas con mayor potencial para crecer en este ámbito. La evolución experimentada entre los años 2000 y 2004 por el número de personas que han obtenido el grado de doctor resulta, a este respecto, un ejemplo elocuente (Tabla IX). Gracias a este cambio favorable, durante el último quinquenio la tasa nacional de graduación de doctores creció de 5 a 15 por millón de habitantes, cifra que es superior a la de Argentina y México, y cercana a la de Brasil. Sin duda, se trata de un avance muy loable, pero la brecha que separa a nuestro país de naciones que lideran en este campo es muy considerable, entre ellos Finlandia, que gradúa anualmente 378 doctores por millón de habitantes<sup>18</sup>.

En cuanto a la calidad de los programas de doctorado existentes en nuestro país, resulta difícil, sino imposible, realizar estudios comparativos con los que ofrecen otros países, ya que no existen criterios establecidos para una evaluación objetiva de los mismos. Sin embargo, considerando que la calidad de un programa de doctorado está en relación directa con la relevancia de la actividad científica que su cuerpo docente realiza y, a su vez, ésta se refleja en el “índice de impacto” de las publicaciones respectivas, podríamos postular que Chile ofrece programas de una calidad intermedia, ya que esta es la ubicación que tienen a nivel internacional las publicaciones originadas en nuestro país (Tabla II). Usando el mismo criterio podría

<sup>17</sup> CONSEJO DE RECTORES DE UNIVERSIDADES CHILENAS, *op. cit.* (n. 13).

<sup>18</sup> REICH, R., “Editorial: Postgrado en Chile”, en: *Informativo Mecesusup* 295, 2005.

intentarse un ranking de calidad de los programas de doctorado que ofrece cada universidad. Otro criterio de calidad para la evaluación de los programas de doctorado es el resultado de los procesos de acreditación. Actualmente, las cuatro universidades más antiguas del país ofrecen 73 programas de doctorado acreditados por la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado, lo que corresponde al 86% del total de programas acreditados a nivel nacional<sup>19</sup>.

Además de sus contribuciones al conocimiento y a la formación de doctores, las universidades chilenas que promueven las actividades de investigación cuentan con académicos que en los programas de formación de profesionales contribuyen a crear un ambiente educativo que valora una actitud crítica e inquisitiva, propia del pensamiento científico. Considerando que esas universidades gradúan cada año varios miles de ingenieros civiles, ingenieros comerciales, ingenieros agrónomos y otros profesionales, resulta evidente la contribución única que ellas hacen a la transformación de Chile en un país más proclive a la investigación.

##### 5. DEBILIDADES DEL SISTEMA CHILENO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

Aunque la capacidad científica de nuestro país y el nivel de investigación que realiza, expresados en relación al tamaño de la población, son entre las más altas de Latinoamérica, los antecedentes entregados en el presente trabajo revelan considerables debilidades en cuanto a productividad y calidad, propias de un país relativamente pobre, con un sistema universitario joven y con poca tradición científica. Lo anterior se asocia con una baja inversión en I+D, que repercute negativamente en las pocas “universidades de investigación” con las que cuenta el país. Ellas aportan un 70% de todas las publicaciones originadas en Chile y en la actualidad forman más de un 90% de todos los doctores<sup>20</sup>. Aún así, no reciben un apoyo adecuado a sus realidades y necesidades particulares, orientado a potenciar la contribución insustituible que ellas realizan para el país en el campo de

<sup>19</sup> CONICYT, *Acreditación de programas de magíster y doctorado*, 2005..

<sup>20</sup> CONSEJO DE RECTORES DE UNIVERSIDADES CHILENAS, *op. cit.* (n. 13).

la investigación científica y técnica, la reflexión humanística y la creación artística. Aunque el aporte estatal que captan es superior al resto de las universidades, tanto en montos absolutos como per capita (por estudiante), esos recursos no cubren todos los costos generados por las actividades de investigación de sus académicos y por los programas de doctorado que ellas ofrecen. Esto las obliga a subvencionar con fondos propios una parte de los costos directos de cada proyecto de investigación asignado por FONDECYT y una proporción aún mayor de los costos indirectos. Estos incluyen gastos corrientes, renovación de laboratorios y equipos mayores, bibliotecas y otros. Mientras que en los Estados Unidos universidades reciben por concepto de costos indirectos de un proyecto de investigación entre un 40 y 70% del monto asignado por la agencia que financia, en Chile este ítem se ha mantenido fijo, en menos de un 17% durante los últimos veinte años.

Por otra parte los esfuerzos que están desarrollando algunas universidades chilenas para crecer en cuanto a actividades de investigación y postgrado requieren el respaldo de políticas e instrumentos de financiación estables y coherentes, de tal manera que puedan planificar a mediano y largo plazo. En este ámbito es patente la carencia de una visión consensuada entre los principales actores, particularmente las universidades de investigación, con respecto a las grandes metas que debe alcanzar Chile para transformarse en una "sociedad del conocimiento" y las estrategias y planes respectivos. Esa situación explica la vaguedad de las políticas, la multiplicidad de instrumentos, la fragmentación de los recursos disponibles y la puesta en marcha de iniciativas como las "Cátedras Presidenciales", de efímera duración, y la "Iniciativa Milenio", esta última carente de un respaldo legislativo que garantice su continuidad en el tiempo.

En el campo de I+D, a la baja inversión del Estado se suma una participación aún más baja del sector privado. Esto último refleja la escasa articulación existente entre las "universidades de investigación" y el ámbito productivo. En este contexto, el Programa Bicentenario de Ciencia y Tecnología, con financiamiento del Banco Mundial, y el proyecto del Fondo de Innovación para la Competitividad constituyen elementos nuevos y promisorios. Ambas iniciativas, de muy reciente creación, podrían constituirse en elementos facilitadores de las actividades de investigación aplicada e, indirectamente, de la

investigación “básica” y de la formación de investigadores. Adicionalmente, contribuirían al desarrollo de una articulación mucho más amplia y activa entre las universidades y el sector productivo, no sólo de las “universidades de investigación” sino, también, de aquellas universidades regionales, de menor tamaño que las anteriores, que se han especializado en áreas de investigación muy relevantes para las regiones respectivas. En este sentido, la reciente creación de los primeros consorcios universidad-empresa de nuestro país, auspiciada por el Programa Bicentenario de Ciencia y Tecnología, parece augurar el inicio de una nueva era para Chile, tanto por el nivel de financiamiento otorgado por el Estado como por el compromiso, tanto financiero como de gestión que asume el sector privado. Entre los objetivos de este Programa está la inserción creciente de doctores en la empresa privada buscando promover la realización de actividades de investigación dentro de ella. Sin duda, este es un aspecto clave para el desarrollo de una actividad de I+D de mayor envergadura. Al respecto, es ilustrativo el hecho de que en los EE.UU. un 80% de los doctores trabaje en la empresa mientras que sólo un 20% lo hace en el ámbito académico. Por el contrario, en nuestro país un 70% de los doctores tiene una vinculación académica, un 24% trabaja en el sector público y sólo un 6% se desempeña en el sector empresarial. (NSF y RICYT).

Se espera que en el mediano plazo nuestro país pueda graduar anualmente 1000 doctores, pero para lograr que un alto porcentaje de los mismos se incorpore al sector productivo es necesario que tengan una formación más amplia y diversa que la actual, centrada en una sola disciplina. La necesaria diversificación podría lograrse otorgando a los doctorandos la posibilidad de enriquecer su formación tomando cursos, unidades de investigación o seminarios en otros departamentos, y en otras universidades nacionales o extranjeras.

Las empresas nacionales hacen escasa investigación y no han incorporado a doctores a ellas, probablemente porque perciben a los doctores como altamente especializados, de utilidad limitada para el quehacer cotidiano y más bien necesario para solucionar un problema específico y acotado. Esto constituye un prejuicio originado en el desconocimiento de las enormes capacidades potenciales que tiene un doctor formado rigurosamente en una universidad con gran capacidad de investigación.

## BIBLIOGRAFÍA

1. COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *The role of the universities in the Europe of knowledge*, Brussels, February 2003.
2. BANCO MUNDIAL, *La educación superior en los países en desarrollo: Peligros y promesas*, Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad, 2000.
3. KRAUSKOPF, M. *Educación superior e investigación en América Latina: la universidad ante el siglo XXI*. Caracas: Ediciones CENDECO, 1999, pp. 47-56.
4. HILL D.L., *Latin America Shows Rapid Rise in S&E Articles*. National Science Foundation, Division of Science Resources Studies, NSF 04-336, 2004.
5. ISI WEB OF SCIENCE, *Essential Science Indicators*, junio 2005.
6. WATKINS, K. *Human Development Report*, United Nations Development Programme, 2005.
7. EINAUDI, L. *Science, technology, engineering and innovation for development: A vision for the Americas in the twenty first century*, Organización de los Estados Americanos, 2004.
8. BANCO MUNDIAL. *Country innovation brief: Chile, Office of the Chief Economist for Latin America and the Caribbean*, 2003.
9. WORLD ECONOMIC FORUM, *Global Competitiveness Report*, 2004.
10. ÁLVAREZ, C. "Entrevista al subsecretario Carlos Álvarez", en: *Boletín Informativo*, Academia Chilena de Ciencias, junio 2005.
11. CONICYT. *Panorama Científico*, Vol. 19, 2005a.
12. CONSEJO DE RECTORES DE UNIVERSIDADES CHILENAS, *Anuario Estadístico* 2004.
13. *Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología, Graduados universitarios: Doctorados*, en: [www.ricyt.edu.ar](http://www.ricyt.edu.ar), 2000.
14. REICH R., "Editorial: Postgrado en Chile", en: *Informativo Mecesusup* 295, [www.mecesusup.cl](http://www.mecesusup.cl), 2005.
15. CONICYT. *Acreditación de Programas de Magister y Doctorado*, [www.conicyt.cl](http://www.conicyt.cl), 2005b.
16. *Division of Science Resources Statistics, The National Science Foundation*, en: <http://www.nsf.gov/statistics/>
17. RICYT, *Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología*, en <http://www.ricyt.org>

**ASPECTOS  
ESPECÍFICOS**



# LA ENSEÑANZA DE LA PEDAGOGÍA

HÜGO MONTES BRUNET  
*Academia Chilena de la Lengua*  
*Universidad de Chile y Católica de Chile*

## RESUMEN

Los antecedentes históricos de la enseñanza de la pedagogía se remontan a la Universidad de Chile, y a la presencia de educadores extranjeros que, avocados en el país, ayudaron a la formación y afianzamiento de las instituciones docentes. La necesidad de contar con profesores para formar a las nuevas generaciones en la educación secundaria, planteada primeramente por Ignacio Domeyko en 1842, se satisfaría en 1889, con la fundación del Instituto Pedagógico, integrado a la Universidad estatal a través de su Facultad de Humanidades. La aparición de la Universidad Católica de Chile en 1888, junto a otras instituciones de educación superior que lo hicieron después, en el siglo XX, enriquecieron la oferta educacional, estimulando el mejoramiento de la formación académica y de profesionales.

La situación actual el autor la aborda destacando a) la influencia estadounidense, y b) las reformas educacionales llevadas a cabo bajo el gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva, en la década de los 60, y las consecutivas, hasta el presente, cubriendo un lapso que corre desde 1965 hasta 2005.

La influencia pedagógica extranjera, europea fundamentalmente, que Chile recibió en el siglo XIX, a comienzos del siglo XX se torna hacia los Estados Unidos de América, manifestada no tanto en la contratación de profesores de ese país, sino más bien en estancias de estudios de chilenos en sus universidades, destacándose especialmente la Universidad de Columbia, donde enseñaba John Dewey. Sobresalen los nombres de Darío Salas y de su hija, Irma Salas, quienes propiciarían innovaciones pedagógicas, acogidas en su momento por personalidades políticas y educacionales.

Las reformas educacionales desde 1965 a la fecha se tratan en el último acápite, haciéndose hincapié especialmente en

las de los últimos años bajo los gobiernos de la Concertación (1990-2005). Se hace un análisis de los primeros resultados obtenidos por la reforma implantada en el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, no todo lo óptimos que fueran de esperar, y que el autor los relaciona con las deficiencias de los estudios propiamente educacionales en las universidades, una de cuyas conclusiones apunta a que las pedagogías no serían más que estudios directamente prácticos, profesionales, pero sin mayor fundamento científico.

*Palabras claves:* educadores; enseñanza universitaria; historia de la pedagogía; reformas educacionales chilenas (siglo XX).

#### ABSTRACT

The historic background of the teaching of pedagogy goes back to the University of Chile, and the presence of foreign teachers, who were settled in the country, helped in the formation and reinforcing of the educational institutions. The need of counting with professors for forming the new generations in the secondary education, primary stated by Ignacio Domeyko in 1842, was fulfilled in 1889, with the foundation of the Pedagogy Institute, integrated to the state University throughout its Humanities Faculties. The appearance of the Catholic University in 1888, together to other educational institutions, in the XX century, enriched the educational offer, stimulating the improvement of the academic and professional formation.

The current situation is approached by the author distinguishing a) the United States influence, and b) the educational reforms carried out under the government of President Eduardo Frei Montalva during the decade of the 60's, and the continuous, up to now a days, covering a period of time starting in 1965 up to 2005.

The foreign pedagogy influence, mainly European, that Chile received in the XIX century, at the beginning of the XX turns to the United States of America, manifested not only in the recruiting of professors of that country, but instead by the internships of Chileans in their universities, specially enhanced is the University of Columbia, where John Dewey taught. The names of Dario Salas and of his daughter Irma Salas are enhan-

ced, who propitiated pedagogic innovations, taken in that moment by the political and educational personalities.

The educational reforms starting in 1965 till nowadays are referred in the last separate, specially emphasizing in the last years under the governments of the Coalition (1990-2005). An analysis is made of the first results obtained by the reforms implanted during the government of Eduardo Frei Ruiz-Tagle, not as positive as it was expected, and which the author relates with the deficiencies of the studies merely educational in the universities, one of which conclusions pointed out is that of the pedagogies in the universities would not be more than strictly practical, and professional studies, but without a mayor scientific fundament.

*Key words:* educators; university teaching; history of pedagogy; Chilean educational reforms (XX century).

## 1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

### 1.1 *Los comienzos*

Con la Independencia se desarrolla en Chile una tarea educativa importante que, aunque vinculada con los esfuerzos coloniales, dista de ser una mera continuación de éstos. El sello de la Ilustración francesa le da un carácter distinto, propio del afán de formar ciudadanos felices, respetuosos de la Constitución y las leyes y forjadores del bien común. Camilo Henríquez, Juan Egaña y Manuel de Salas unen sus nombres a iniciativas educacionales de interés, las que culminan en la creación del Instituto Nacional (1813) y de la Universidad de Chile (1842). Varios extranjeros avocados en Chile prolongan la tarea de los maestros recién mencionados. Los científicos Claudio Gay, Ignacio Domeyko y Andrés Gorbea; los profesores José Joaquín de Mora y Domingo Faustino Sarmiento, y sobre todo el caraqueño Andrés Bello intensifican y dan forma propia a la educación en nuestro país. Sarmiento funda la Escuela Normal de Preceptores (1842) y Bello impulsa la creación de la Universidad de Chile, de la que fue rector hasta su muerte, ocurrida en 1865<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> CELIS Muñoz, Luis (*et al.*), *Educadores ilustres de la historia educacional chilena*. Siglos XVIII-XX. Santiago, 1998.

Esta apertura hacia figuras del exterior se prolongaría en el tiempo. Europeos y americanos fueron invitados por la autoridad pública a aportar su capacidad y su experiencia en la nueva nación. Su presencia decisiva en la conformación y el afianzamiento de valiosas instituciones docentes, dio a éstas un espíritu amplio y sensible a las innovaciones académicas de otros países que se prolonga hasta nuestros días. La tarea educacional en Chile, habría sido mucho más débil y menos definida sin esta presencia, que tuvo una justa compensación en el quehacer de educadores chilenos en diversos lugares de Hispanoamérica no menos que en la acogida de nuevos alumnos extranjeros que desde comienzos del siglo XX hasta hoy concurren con provecho a nuestras aulas.

### 1.2 *La Universidad de Chile*

El mayor acontecimiento educacional en el Chile decimonónico es la fundación de la Universidad de Chile, durante la presidencia de Manuel Bulnes, siendo su ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública Manuel Montt<sup>2</sup>. El 17 de septiembre de 1843 fue inaugurada oficialmente con un discurso de Andrés Bello, que subraya el aporte de la cultura a la libertad y la moral, la convergencia de los saberes y el valor social de las ciencias y las letras. En éstas se basa la nueva institución, que consta de las facultades de Filosofía y Humanidades, Ciencias Matemáticas y Física, Medicina, Leyes y Ciencias Políticas y Teología. Investigación y docencia son las tareas principales de la Universidad. Bello no duda de la necesidad urgente de instruir al pueblo y de dar preferencia a la enseñanza primaria, pero antes –añade– han de florecer las ciencias y las letras. Textualmente:

“No digo yo que el cultivo de las letras y de las ciencias traigan en pos de sí, como una consecuencia precisa, la difusión de la enseñanza elemental; aunque es incontestable que las ciencias y las letras tienen una tendencia natural a difundirse, cuando causas artificiales no las contrarían. Lo que digo es que el primero es una condición indispensable de la segunda; que donde no exista aquél es imposible que la otra, cualquiera que sean los esfuerzos de la autoridad, se verifique bajo la forma conveniente”.

<sup>2</sup> MELLAPE, Rolando (*et al.*), *Historia de la Universidad de Chile*, Santiago, 1992, p. 11, *passim*.

Y sigue:

“La generalización de la enseñanza requiere gran número de nuestros componentes, instruidos; y las aptitudes de estos últimos distribuidores son, ellas mismas, emanaciones más o menos distantes de los grandes depósitos científicos y literarios. Los buenos maestros, los buenos métodos, la buena dirección de la enseñanza, son necesariamente, la obra de una cultura intelectual muy adelantada”<sup>3</sup>.

A la formación de esta cultura intelectual adelantada ha de dedicarse la Universidad, antes que a la tarea de instruir directamente al pueblo. El depósito científico y humanístico debe establecerse con solidez, aunque ello parezca lejano del quehacer docente generalizado. Este vendrá después, sin perjuicio de la tarea que ya entonces iniciaba la Escuela Normal de Preceptores.

Esta postura muy definida de Andrés Bello, compartida por sus colegas universitarios, explica la inquietud de no pocos educadores que buscaron en la creación de un instituto pedagógico carencias que pareció urgente remediar.

### 1.3 Creación del Instituto Pedagógico

Se hacía evidente la necesidad de contar con docentes capaces de formar a las nuevas generaciones de jóvenes egresados de la enseñanza primaria. Era necesaria para ellos una preparación propiamente pedagógica, además de la requerida por cada asignatura. Esta podrá corresponder a la Universidad, pero faltaba la institución que diera las herramientas prácticas, sobre todo metodológicas, propias de una buena enseñanza. Ya en 1842, Ignacio Domeyko planteó públicamente la urgencia de tener profesores bien formados para trabajar en la educación secundaria. Más adelante, Diego Barros Arana procuró a través de “Ayudantes” en el Instituto Nacional llegar a las aulas medias. Pero sólo muy avanzado el siglo, y gracias a la preocupación de Va-

<sup>3</sup> BELLO, Andrés, “Discurso pronunciado en la instalación de la Universidad de Chile el día 17 de septiembre de 1843”, en sus: *Obras Completas: Temas educacionales 1*, Caracas, 1982, t. XXI, p. 11. El discurso se editó primero en los *Anales de la Universidad de Chile*, Vol. 1, pp. 139-152 (Santiago, 1843), y aprovechando la composición en folleto aparte (Santiago: Imp. del Estado, 1843, 38 p.).

lentín Letelier y Claudio Matte, entre otros, el problema es abordado institucionalmente.

Ambos educadores conocían bien las experiencias pertinentes de París y Berlín y las comunicaron a diversos políticos del recién iniciado gobierno de José Manuel Balmaceda (1886). Se encarga al representante de Chile en Alemania que contrate a seis profesores especialistas en otras tantas disciplinas: pedagogía y filosofía, historia y geografía, filología, matemáticas, física y ciencias naturales. El decreto supremo que crea el Instituto Pedagógico se dicta el 29 de abril de 1889. Seis alemanes y un chileno fueron sus primeros profesores: Jorge Enrique Schneider en la cátedra de pedagogía y filosofía, Juan Steffan en historia y geografía, Reinaldo von Lileuthal en matemáticas, Alfredo Beutell en física, Federico Johow en ciencias naturales, Federico Hanssen en filología y el chileno Enrique Nercasseau y Morán en castellano. Johow fue elegido director. Pronto se añadieron los estudios de Derecho constitucional y de Gimnasia<sup>4</sup>.

La Universidad de Chile miró con recelo la nueva institución, cuya puesta en marcha no había sido siquiera consultada al Consejo Superior. Pero el buen sentido y la reconocida capacidad científica y pedagógica de los maestros fundadores pronto se impusieron. El Instituto pasó a ser parte de la Universidad a través de su Facultad de Filosofía, Humanidades y Bellas Artes. En la práctica la integración llegó al punto de que las dos instituciones se confundieron y hasta hoy sus alumnos y sus profesores se sienten miembros del “Pedagógico” y no siempre recuerdan su pertenencia a la Facultad de Filosofía.

#### 1.4 *Universidad Católica de Chile*

Terminados los gobiernos pelucones (1831-1871), se desarrolló en el país una pugna ideológica entre católicos, en general adscritos políticamente al partido conservador, y políticos liberales que buscaban mayor independencia de la iglesia en distintos asuntos públicos, como el matrimonio, los cementerios y la educación. Tendencias laicizantes habían tomado fuerza y querían poner término o disminuir la presencia eclesiástica en la vida nacional<sup>5</sup>. Algunas órdenes religiosas y di-

<sup>4</sup> MELLAFE, Rolando, *Reseña histórica del Instituto Pedagógico*, Santiago, 1988.

<sup>5</sup> GAZMURI, Cristián, *El “48” chileno*, Santiago, 1992.

versos clérigos diocesanos regentaban escuelas y colegios, algunos de reconocido prestigio, especialmente en Santiago. Aspiraban a tener gran libertad de enseñanza, contraria a la tendencia de orientar y controlar la educación preconizada por el Gobierno. Se hablaba del Estado docente, por una parte, y de la educación particular libre, por otra. La iglesia católica creyó llegado el momento de fundar una universidad propia, que acogiera a estudiantes de familias cristianas, los formara de acuerdo con sus principios y pudiera con el tiempo influir en toda la vida nacional. Nació así la Universidad Católica de Chile, más adelante reconocida por la Santa Sede como Universidad Pontificia<sup>6</sup>. Su primer rector fue monseñor Joaquín Larraín Gandarillas, quien desempeñó el cargo hasta su muerte ocurrida en 1897. Había asumido en junio de 1888. En el discurso de inauguración señalaba que la nueva institución enseñaría “los diferentes ramos del saber humano, en armonía con esas verdades fundamentales que ha puesto fuera de discusión la palabra infalible de Dios”. Subrayaba además el carácter libre de la Universidad Católica, en clara alusión a la inspiración del Estado docente sustentado por la Universidad de Chile y por el Gobierno de la República. En un comienzo contaba sólo con dos cursos: leyes y matemáticas, trasunto de las ideas de Bello de que la educación descansara en las humanidades y las ciencias. Medio siglo después, durante la rectoría de don Carlos Casanueva, la Católica se estructuró en seis Facultades, a saber, Teología, Derecho, Medicina, Filosofía y Ciencias de la Educación, Arquitectura e Ingeniería.

El nacimiento de la Universidad Católica fue seguido en el siglo xx por otras instituciones que enriquecieron la oferta en la educación superior. Hacia el medio siglo existían ocho universidades: la de Chile, Católica de Chile, Concepción, Católica de Valparaíso, Técnica Santa María, del Norte, Técnica del Estado y Austral de Chile. Prácticamente todas extendieron sus actividades más allá de las ciudades de origen, lo que con el tiempo generaría nuevas universidades de carácter regional. La inevitable competencia entre ellas ha sido un estímulo para el mejoramiento de la formación académica y de profesionales de excelencia.

<sup>6</sup> KREBS, Ricardo (*et al.*), *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, Santiago, 1994.

## 2. SITUACIÓN ACTUAL

### 2.1 *Influencia estadounidense*

Desde principios del siglo XX se hizo presente en Chile una nueva influencia pedagógica extranjera, esta vez proveniente de los Estados Unidos de América. Más que en la contratación de profesores norteamericanos, esta corriente se manifestó en la ida de jóvenes a universidades del país del Norte, especialmente a la Universidad de Columbia, donde enseñaba John Dewey. Darío Salas encabezaba un grupo de becados que, a su regreso a Chile, iba a propiciar innovaciones pedagógicas del mayor interés, las que fueron acogidas por personalidades políticas y educacionales, como Pedro Aguirre Cerda, Luis Galdames y Amanda Labarca. Su hija Irma Salas Silva, también alumna en Columbia y seguidora de las ideas de Dewey, realizó una tarea encomiable que todavía subsiste en la educación nacional, como la creación de los liceos experimentales Manuel de Salas y Juan Antonio Ríos, los colegios universitarios regionales de la Universidad de Chile y el plan de renovación gradual de la enseñanza secundaria. Consejos de curso, Orientadores educacionales, presencia mayor de los profesores Jefes, Centros de Alumnos, Departamentos de Sicoorientación, innovaciones hoy aceptadas como instituciones normales y de importancia en la educación, se deben en gran parte a la obra de Darío e Irma Salas<sup>7</sup>.

Tras estas realizaciones concretas hay un pensamiento que las inspira y les da sentido. Proviene, como se ha dicho, de Dewey pero se adaptó con facilidad a las condiciones de un país que confiaba a la educación su desarrollo político, social y económico. A las exigencias científicas propias de los educadores germanos de la segunda mitad del siglo XIX se añadían ahora las necesidades de un desarrollo cívico participativo y democrático, no discriminativo por el sexo, la fortuna o las ideas políticas o religiosas. La educación era entendida “como un proceso continuo que iba desde la infancia hasta la vida adulta, lo que constituye un preámbulo de lo que hoy conocemos como educación continuada o permanente”, dice Emma Salas<sup>8</sup>. La

<sup>7</sup> SALAS Neumann, Emma, *Seis ensayos sobre historia de la educación en Chile*, Santiago, 1997.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 16.

instrucción primaria obligatoria establecida en 1920 y modificada en 1929 y las sucesivas reformas educacionales puestas en marcha en 1965 y 1995, desarrollan y adaptan a las nuevas situaciones históricas los principios recién señalados.

## 2.2 Reformas educacionales

La reforma del 1965 impulsada por el Presidente Eduardo Frei Montalva y por el ministro de Educación Juan Gómez Millas se basó en tres pilares: un nuevo currículum, inspirado en el estadounidense Benjamín Bloom, de la Universidad de Chicago<sup>9</sup>; el aumento de la enseñanza básica a ocho niveles y el perfeccionamiento continuo de los profesores. El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas se abocó exitosamente a esta última tarea. Además, la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos tuvo a su cargo la construcción a lo largo del país de numerosos liceos y escuelas, complemento necesario de la reforma. Desde entonces se generalizó el empleo de términos que aun hoy día tienen plena vigencia en el ámbito docente, como Objetivos Generales y Específicos, Contenidos, Metodologías y Evaluación. Esta, entendida no sólo como medición de conocimientos logrados sino también como ciencia con carácter prospectivo, fue apreciada en su capacidad de ver hasta qué punto eran conseguidos los Objetivos propuestos. O sea, la evaluación iba más allá de calificar conocimientos de determinados contenidos de materia: buscaba medir en cuánto se habían podido lograr los objetivos generales o específicos de cada asignatura. Todo ello de acuerdo a la taxonomía cognitiva o afectiva propuesta por Bloom.

La enseñanza se hizo más científica y diversas asignaturas –Castellano, por ejemplo–, se organizaron teniendo en cuenta los análisis estructurales y estilísticos a la sazón vigentes en Europa y los Estados Unidos. Se superó así el estudio biográfico de los autores, la mera erudición bibliográfica y el estudio sólo impresionista de las obras. El énfasis en la experimentación y en pequeñas investigaciones permitieron también el desarrollo de las asignaturas científicas. La educa-

<sup>9</sup> ELLIOT W., Eisner, "Benjamín Bloom (1913-1999)", en: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, UNESCO volumen XXX, Nº 3, Sept. 2000.

ción chilena se puso a la hora de los centros educativos más avanzados del extranjero a la vez que supo aprovechar las experiencias de la tradición propia. Cuantitativamente se avanzó también, ampliándose la base de la pirámide educacional. A los pocos años esta ampliación repercutió lógicamente en el medio y en la cúspide de esa pirámide, lo que generó una mayor demanda a la educación superior. La multiplicación de institutos de tercera enseñanza y universidades que se vive hoy día, tuvo su origen en aquella ampliación numérica. Clave del buen éxito de la reforma de Frei Montalva fue el quehacer académico conjunto del Ministerio del ramo con las universidades estatales y privadas de la época.

Un intento de llevar a cabo nuevas innovaciones pedagógicas tuvo lugar en el gobierno siguiente encabezado por el Presidente Salvador Allende, con el nombre de Escuela Nacional Unificada (ENU). La fuerte oposición doctrinaria que el proyecto despertó obligó a que fuese retirado.

Durante el Gobierno Militar las universidades fueron intervenidas y numerosos catedráticos salieron al extranjero. Se mantuvo la gratuidad de la enseñanza básica y de la enseñanza estatal de nivel medio, pero toda la educación superior tuvo que ser pagada por los usuarios. Pronto los establecimientos básicos y medios pasaron a depender de las municipalidades respectivas, y las escuelas técnico profesionales fueron a manos privadas. El Ministerio se reservó tareas de supervisión y orientación y la determinación de los planes y programas oficiales de estudio.

Tal medida, interesante en cuanto descentralizaba la educación nacional, trajo entre otras consecuencias negativas una gran desigualdad pedagógica, derivada del distinto poder económico en cada municipio. Negativa, a nuestro juicio, fue también la eliminación de las Escuelas Normales que preparaban con gran mística a los maestros de niveles básicos. Los estudios pedagógicos quedaron entregados a los institutos profesionales y a las universidades, no sólo a éstas como ocurrió con las carreras de Derecho, Medicina y otras de mayor prestigio social y académico. El gobierno militar separó de la Universidad de Chile el viejo Instituto Pedagógico. Por decreto del 17 de febrero de 1981 crea la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago, que cinco años más tarde se convirtió en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. La Universidad de Chi-

le ya no continuó formando al profesorado nacional y se dedicará en esta materia sólo a estudios conducentes a grados académicos. Como antes se dijo, las sedes regionales universitarias, en especial las de la Universidad de Chile, se convirtieron en universidades independientes.

Añádase a esto el interés por fundar nuevas instituciones en educación superior y se comprenderá el alto número de ellas que hay en el país<sup>10</sup>. Surgió naturalmente la obligación estatal de autorizar y supervisar su funcionamiento, tarea que realiza desde el Ministerio de Educación el Consejo Superior de Educación establecido por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, de mayo de 2000. Un sistema de acreditación del quehacer universitario, hasta ahora voluntario, pero que pronto tendrá fuerza obligatoria, también ha sido asumido por ese Consejo. Estas labores se relacionan con los aportes económicos fiscales a las universidades y a los alumnos de escasos recursos. Tales aportes, cada día más cuantiosos, han suscitado gran inquietud y vivas discusiones entre la autoridad pública y las universidades, tanto estatales y tradicionales (adscritas al Consejo de Rectores) cuanto privadas.

Los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia (1990 y siguientes) comprendieron la necesidad de priorizar la inversión financiera en la educación y de dedicarle mayores esfuerzos políticos y académicos. Ello tanto por el valor de la educación en sí misma cuanto por la conveniencia de superar muchas diferencias sociales y de facilitar el desarrollo científico y tecnológico requerido para el crecimiento del país. Un documento preparado al respecto por el catedrático José Joaquín Brunner mostró con claridad de cifras y de ideas la urgencia de esa prioridad y dio luces acerca de cómo aumentar la educación preescolar y de cómo superar la deserción en los niveles básico y medio; se extendió acerca de la necesidad de destinar mayores recursos para la remuneración de los profesores y para la mejor dotación pedagógica de escuelas y liceos, y propuso cambios institucionales y de gestión. La Comisión de Moderniza-

<sup>10</sup> Cf. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Directorio de Instituciones de Educación Superior en Chile - 2000*. Santiago, 1999. Según esta publicación, a la fecha había en Chile 66 universidades, 66 institutos profesionales y 119 centros de formación técnica. Entre las universidades cabe distinguir las 25 tradicionales de las 41 privadas.

ción de la Educación nombrada por el Presidente Frei Ruiz-Tagle hizo suyo el informe Brunner y puso las bases de una nueva Reforma Educacional, en la que sigue empeñada la autoridad pública. He aquí algunos de sus hitos:

- a) Formulación de objetivos fundamentales y contenidos mínimos en los distintos niveles de enseñanza y en las diversas asignaturas del currículo.
- b) Formulación de objetivos transversales.
- c) Capacitación de profesores, mediante cursos en Chile y en el extranjero, que comprende tareas metodológicas y de mayor preparación en los contenidos propios de las asignaturas respectivas.
- d) Jornada única escolar que exige mayor tiempo de profesores y alumnos en las escuelas y liceos.
- e) Dotación en todos los establecimientos educacionales de bibliotecas centrales y de aula, enriquecimiento de laboratorios científicos y entrega de ordenadores si es posible vinculados a redes de internet.
- f) Ampliación de la enseñanza del inglés a cursos básicos y énfasis en el estudio de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.
- g) Pruebas anuales o bianuales en los niveles 4º y 8º de básica y de 2º año medio en las asignaturas recién mencionadas salvo el Inglés (SIMCE).
- h) Esfuerzo para retener en el sistema educacional a todo el alumnado de básica y, en lo posible, de media. Dentro de esta línea se promulgó una ley que extiende la obligatoriedad nacional de educación hasta el 4º año medio.
- i) Evaluación obligatoria de los profesores municipales cada cierto tiempo.
- j) Ampliación de la cobertura de la educación preescolar, desde el jardín infantil hasta los parvularios.
- k) Imposición de una prueba única a todos los alumnos del país al término de su cuarto año medio (PSU), basada en los programas oficiales de enseñanza media y capaz, a la vez, de servir de referencia para su ingreso a los estudios superiores.

Ciertamente, hay un enorme esfuerzo tras estas y otras medidas complementarias para mejorar la educación. Los resultados hasta hora, sin embargo, no son halagadores. Las pruebas nacionales y algunas de índole internacional muestran un avance escaso en el dominio de la lengua materna y de las matemáticas. Los alumnos que llegan a la educación superior, continúan con grandes déficits en la lectura, la escritura, el raciocinio lógico, los hábitos de estudio. Apenas un 5% de los egresados de media conocen suficientemente el inglés. Posibles causas de esto serían el carácter máximo y no mínimo de los contenidos programáticos, la insuficiente participación de los profesores en la discusión y la aprobación de los programas, la falta de flexibilidad y de estímulos en la gestión educacional, además de la desigualdad socioeconómica del alumnado. Se ha señalado también que el curriculum oficial es radicalmente distinto de lo que los profesores aprendieron en las universidades e institutos en que realizaron sus estudios y, así, no estaban preparados para enseñarlo a sus alumnos. En fin que la publicidad de las pruebas SIMCE y el uso competitivo que se les ha dado en los medios de comunicación obliga de hecho a entregar tiempo y entusiasmo a la preparación de esas pruebas con el consiguiente abandono de tareas más fructíferas desde el punto de vista propiamente educacional. Muchos establecimientos lamentan que carecen de tiempo para desarrollar sus proyectos educativos, lo que a la postre atenta contra la libertad de enseñanza.

Esta situación, compleja y lamentable, se relaciona a nuestro juicio con las deficiencias de los estudios propiamente educacionales en nuestras universidades. La confusión ya señalada entre el Pedagógico y la Facultad de Educación en la Universidad de Chile de hecho se da también en las más de las restantes instituciones de educación superior. Muchas de ellas, manteniendo carreras pedagógicas, carecen de Facultades de Educación. Las pedagogías pasan a ser así estudios directamente prácticos, profesionales, sin mayor fundamento científico. La carencia de investigaciones educacionales está a la vista. Obsérvese que los doctorados chilenos en educación son escasos y de aparición más o menos reciente. Conocemos los de la Pontificia Universidad Católica de Chile, de Concepción, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (a partir del 2005), de Los Lagos y de La Serena.

El resultado obvio es que educadores con una preparación institucional óptima se dan en número escaso. Y los doctorados en el extranjero

ro también son escasos. Hasta hace un par de décadas se podían contar con los dedos de la mano: Darío Salas, Irma Salas, Alberto Hurtado, Ernesto Schiefelbein, Abrahám Magenzo y algunos más. Desgraciadamente, también, por diversas razones, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas se ha ido jibarizando y dispone de recursos insuficientes para cumplir los objetivos de investigación que le encarga la ley. Todo esto explica que en gran parte las Reformas educacionales nuestras procedan del extranjero. Ideas y experiencias foráneas, de suyo a menudo interesantes, son aplicadas en Chile sin el tamiz necesario. Nuestros expertos, encandilados con las novedades de otros países, suelen imponerlas al margen de la idiosincrasia y de la tradición nacional. El profesorado las resiste y con ello no alcanzan el éxito que se les suponía.

En general, los profesores chilenos tienen mayor preparación en la especialidad (Ciencias Sociales, Castellano, Matemáticas, Ciencias Naturales, etc.) que en la pedagogía. "Saben pero no saben enseñar", es juicio que se oye repetidamente entre sus alumnos, especialmente entre los de educación media. La formación de especialistas en educación es prioritaria en Chile. El desarrollo educacional supone un capital humano que el país no ha formado adecuadamente. Si hay doctorados en Ciencias Naturales, Física, Matemáticas, Letras, Historia y Ciencias Sociales, Teología y Ciencias Económicas, etc. no está bien que los relativos a la Educación, ocurran sólo en muy pocas universidades y desde hace poco tiempo. Este es un mal que podría llamarse endémico, como se ve a través de la reseña histórica antes formulada. Es más, en muchas de nuestras universidades no hay siquiera Facultad de Educación, por ejemplo en la Universidad de Chile, que sólo cuenta con un Departamento de Educación. Las revistas especializadas, por lo mismo, son escasas y de desigual valor académico. Los estudios pedagógicos están así subordinados de hecho a determinadas disciplinas científicas, humanísticas o artísticas, que en la práctica tienen mayor relevancia. En Chile se es necesariamente Pedagogo en tal o cual disciplina científica, humanística o artística, pero no Pedagogo o Educador en sí. Los nombres de las facultades incluso relegan a un segundo lugar la educación: Filosofía y Educación, Humanidades y Educación por ejemplo. Los resultados de esta postergación son negativos, en cuanto los egresados de tales estudios suelen estimar en

menos los ramos pedagógicos frente a la importancia concedida a los que llaman de especialidad. La pedagogía en nuestras instituciones de educación superior tiene, en fin, un carácter auxiliar, de andamio o peldaño para la vida profesional.

Esta situación ha llevado a una reacción interesante en las universidades, a saber, la proliferación de ofertas de “magister” en educación. Los hay relativos a gestión y administración educacional, metodología, evaluación, dirección y gestión pública, y se dirigen tanto a docentes para la educación superior cuanto a docencia de primer y segundo grado. Abundan también los cursos de diplomado o de pos-títulos, estos últimos por ejemplo para habilitar a profesores de educación media para la enseñanza básica o para la carrera de sicopedagogía. Es un esfuerzo laudable que ha tenido buena acogida en el profesorado nacional. De ordinario terminan en tesis que sistematizan y profundizan anteriores conocimientos pedagógicos.

En no pocos casos los graduados como magister aspiran a cursos de doctorado<sup>11</sup>, aspiración que suele quedar frustrada por la razón señalada de ausencia de más y mejores ofertas de estudios realmente superiores que culminen en el grado de doctor. Por cierto pesan también en los candidatos razones económicas y de tiempo. Falta al respecto una política pública que fomente tales estudios. Y es aquí donde se echa de menos la presencia gubernamental que, a través de crédito, licencias de trabajo u otros medios análogos facilite a profesores capaces el estudio académico superior que hace falta.

### 2.3 *Resumen y conclusiones*

Chile aparece en el contexto de Hispanoamérica con algunas características singulares. Durante los tres siglos anteriores a la Independencia, alcanzó sólo el rango de Capitanía General dependiente del Virreinato del Perú. Era una región pobre, principalmente por su lejanía y su aislamiento geográficos. El desierto de Atacama, la cordillera de los Andes, el océano Pacífico y la Antártica eran sus límites naturales. Las guerras de Arauco le causaron grandes pérdidas humanas y gastos económicos enormes. Añádanse la frecuencia en

<sup>11</sup> Es el caso, por ejemplo, de la Universidad Andrés Bello: veinte alumnos suyos, recién graduados de magister, han podido iniciar cursos de doctorado.

terremotos e inundaciones para comprender que, en suma, fuera una región de segundo orden que mal podía compararse con México, Lima, Buenos Aires o Bogotá, cabezas de los cuatro virreinos coloniales. Es increíble que con tales limitaciones materiales haya acunado, sin embargo, a poetas de la calidad de Alonso de Ercilla y Pedro de Oña y a escritores, científicos y teólogos de la calidad de Alonso de Ovalle, el abate Molina y Manuel Lacunza. Increíble también que en el siglo XVIII haya sido fundada en Santiago la Universidad de San Felipe<sup>12</sup>, que funcionó con regularidad y dignidad hasta la era republicana.

El siglo XIX significó un cambio radical para la recién nacida República de Chile. Bernardo O'Higgins y Diego Portales presiden y simbolizan, respectivamente, las tareas de independencia y de institucionalidad política del país. Después de un breve período de anarquía Chile se afianzó y pudo hacer frente exitosamente aun a coyunturas internacionales difíciles, como la Guerra del Pacífico. El nuevo contexto permitió el desarrollo educacional antes indicado, del cual es necesario subrayar a lo menos dos puntos: la importancia de los vínculos con el extranjero y los nexos (o falta de nexos) entre la autoridad pública y la universidad.

El primero es clarísimo. Argentinos y venezolanos, alemanes y estadounidenses inspiran, realizan o ambas las mayores obras educacionales del país. Este tuvo la inteligencia y la sensibilidad necesarias para buscar, contratar y mantener a personalidades valiosísimas sin las cuales nuestra educación habría corrido por cauces menores. Fue permeable también en cuanto envió a chilenos destacados a estudiar en el extranjero y en cuanto supo aprovecharlos a su regreso. Ningún nacionalismo exagerado ni sectarismo ideológico de ninguna especie se opusieron a su labor, siempre progresista y valiosa, a favor de la educación del país.

En cuanto al segundo punto, cabe decir que cuando se dieron armoniosamente los nexos entre la autoridad pública y los académicos universitarios, el avance educacional fue definido y contó con el apoyo de toda la nación. Es lo que ocurrió, según se dijo, en la reforma iniciada por Eduardo Frei Montalva a fines de 1964.

<sup>12</sup> La real cédula de su erección fue firmada por Felipe V, en San Ildefonso, el 28 de julio de 1738; solo a partir de 1758 comenzaron a impartirse clases en ella.

Después, a menudo, las iniciativas han corrido institucionalmente por cauces separados. La reforma educacional de los gobiernos de Patricio Aylwin, Eduardo Frei Ruiz-Tagle y Ricardo Lagos, ha sido impulsada básicamente por el ministerio del ramo y sólo con la colaboración, más o menos aislada, de determinados catedráticos. Por su parte, las universidades han realizado tareas de gran importancia educacional, como la organización de cursos de magíster, al margen de la autoridad pública. Está clara la escasa consideración, por ejemplo, que estos cursos dan a los planes y programas oficiales de enseñanza media, a los que necesariamente están abocados los profesores que van a los magíster.

Es de esperar que este doble cauce no continúe corriendo por separado en la gran tarea pendiente, la de cursos de doctorado para preparar especialistas educacionales en su más alto grado. Tarea propia, por cierto, de las instituciones académicas, pero que por afectar directamente a toda la nación, debería contar con el estímulo, también económico, de la autoridad oficial. La amplitud de criterio, la falta de sectarismo ideológico y la sensibilidad abierta para trabajar en armonía, que ha caracterizado a Chile en sus dos siglos de vida independiente debería mantenerse y aun incrementarse en este nuevo desafío de la educación nacional. A las universidades, también a las privadas, les corresponde una vocación pública de servicio que va más allá de sus legítimos intereses particulares. Y en este punto es donde cabe la convergencia de Gobierno y educación superior que últimamente no ha ocurrido, al menos con la intensidad necesaria.

#### BIBLIOGRAFÍA

1. BARCELÓ Larraín, Joaquín (*et al.*). *Mesa redonda: Diálogo sobre universidad*. Santiago: Corporación Cultural Rector Juvenal Hernández Jaque, 1997. 59 p. -(Cuadernos Rector Juvenal Hernández; 3).
2. BELLO, Andrés. *Obras completas: Temas educacionales I*. Prólogo sobre 'La obra educativa de Andrés Bello' por Luis B. Prieto F. -2ª ed.- Caracas: La Casa de Bello, 1982, Vol. XXI.

La edición príncipe de esta colección es de Caracas, y transcurre desde 1952 a 1981, en 24 vols., editada por la misma Casa de Bello y el

Ministerio de Educación de Venezuela; esta segunda edición consta de 26 vols. Cabe añadir que la primera vez que se publicaron las *Obras Completas* de Bello, se debió a Miguel Luis Amunátegui, quien entre 1881 y 1893 las editó en Santiago, en 15 vols.

3. BRAVO Lira, Bernardino. *La Universidad en la historia de Chile: 1622-1992*. [Prólogo de Carlos Thomas Garfías]. Santiago: Pehuén editores, 1992. 453 + tres p. + 1 h. en bl.; ilustr.
4. CAMPOS Harriet, Fernando. *Desarrollo educacional: 1810-1960*. Santiago: Andrés Bello, 1960. 210 p. + 3 hs. en bl.
5. CELIS, Luis. "La Evolución de la Carrera de Pedagogía en el país", en: *Cuadernos del Consejo de Rectores*, N° 25, pp. 1-24, Santiago: el Consejo, 1985.
6. ELLIOT W., Eisner, "Benjamín Bloom (1913-1999)", en: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, Vol. xxx, N° 3. UNESCO, Septiembre 2000.
7. GAZMURI, Cristián. *El "48" chileno*. Santiago: Ed. Universitaria, 1992.
8. KREBS W., Ricardo (*et al.*). *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile*. Santiago: la Universidad, 1994. 2 vols., ilustr.
9. MELLAFE ROJAS, Rolando. *Reseña histórica del Instituto Pedagógico*. Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 1988. 30 p.
10. MELLAFE ROJAS, Rolando; REBOLLEDO Hernández, Antonia; CÁRDENAS, Mario. *Historia de la Universidad de Chile*. Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, Biblioteca Central, 1992. 321 p., ilustr.
11. MUÑOZ, Luis Celis (*et al.*). *Educadores ilustres de la historia educacional chilena. Siglos XVII-XX*. Santiago, 1998.
12. SALAS Neumann, Emma. *Seis ensayos sobre historia de la educación en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1997.
13. SILES, Jorge. *La Universidad y el bien común*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés, 1972.
14. [Varios autores]. *Retención y movilidad estudiantil en la educación superior*, "Calidad en la Educación" N° 17, diciembre de 2002, Consejo Superior de Educación.

# LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES

JOAQUÍN BARCELÓ LARRAÍN  
*Universidad de Chile*

## RESUMEN

Se estudia la enseñanza de dos disciplinas asociadas claramente a las humanidades, la filología clásica y la filosofía. Para la primera, se detiene en la enseñanza del griego y del latín, desde la época indiana hasta la actualidad; en el caso de la filosofía, partiendo por una somera introducción histórica, se pasa revista a los grados académicos, los programas de estudios y al hecho de que una carencia de bibliotecas especializadas atenta contra la docencia y la investigación.

El artículo aborda también la existencia de los bachilleratos en humanidades en muchas de las universidades nacionales, y la situación desmedrada de las humanidades en la actualidad, que enfrentan una pérdida progresiva de su importancia en la formación general de las personas, y cuya explicación el autor retrotrae a 350 años atrás.

Se concluye con una disquisición acerca de las perspectivas futuras de las humanidades.

*Palabras claves:* bachillerato en humanidades; enseñanza del griego; enseñanza del latín; enseñanza universitaria; filología clásica; filosofía; humanidades.

## ABSTRACT

The teaching study of two disciplines clearly associated to humanities, the classical philology and philosophy. For the first one, it is based on the teaching of Greek and Latin, from the Indian period up to nowadays; in the case of philosophy, starting by a mere introduction, the academic levels are reviewed, the study programs and the fact that a lack of specialized libraries attempts against teaching and research.

The article also tackles the existence of the bachelors in humanities in many national universities, and the detrimental situation of humanities today, which faces a progressive loss of importance in the general formation of people, and which explanation the author takes back 350 years ago.

It concludes with a strict examination regarding the future perspectives of humanities.

*Key words:* bachelor in humanities; Greek teaching; Latin teaching; university teaching; classical philology; philosophy; humanities.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los conceptos de Humanidades y de Ciencias Sociales no tienen límites bien definidos y sus respectivas disciplinas pueden oscilar entre el uno y el otro al procurar ubicarse en un grupo. Así, por ejemplo, los estudios históricos suelen ser considerados a veces como perteneciente a las Ciencias Sociales y a veces como parte de las Humanidades. ¿A cuál de ambos grupos pertenece, por su lado, la lingüística? La discusión de este tema amenazaría con hacerse interminable. Nadie, en cambio, vacilaría en incluir dentro del concepto de Humanidades a los estudios literarios, que, sin embargo, pueden considerarse aparte, como es el caso de la historia. En las páginas que siguen, me referiré a dos disciplinas claramente humanísticas que aún se cultivan en la educación superior chilena, la filología clásica y la filosofía, y haré alguna alusión a los bachilleratos en humanidades que ofrecen algunas de nuestras universidades. Luego propondré una hipótesis acerca de las causas por las cuales las Humanidades se encuentran en franco retroceso como parte de la formación humana, y acerca de las perspectivas futuras que se abren a estas disciplinas en el siglo XXI.

## 2. LA FILOLOGÍA CLÁSICA

El fundamento *sine qua non* de una formación en la filología clásica es el estudio del griego clásico y del latín. El conocimiento de ambas lenguas formaba parte del equipamiento cultural de cualquier varón

educado y de no pocas mujeres durante los siglos XVII, XVIII y XIX en la Europa central; no así, empero, en la América latina, donde el cultivo de ellas fue mucho más restringido y donde figuras como la de sor Juana Inés de la Cruz brillaban como estrellas solitarias en el firmamento. Por razones de política eclesiástica, el latín, entonces lengua oficial común de la Iglesia Católica, fue enseñado y difundido por lo menos hasta el siglo XVIII en las colonias españolas de América. El griego, en cambio, no corrió igual suerte. Esta lengua fue enseñada por los jesuitas hasta la expulsión de la orden en 1767, y en nuestro país no formó parte de los programas de docencia en la Universidad de San Felipe, pero su enseñanza fue restablecida a partir de 1844, a cargo de un helenista francés, en el Instituto Nacional, donde, como se recordará, se dictaron originariamente las clases impartidas por la Universidad de Chile. Las cátedras de griego clásico fueron servidas con frecuencia por docentes extranjeros, aunque en el país no faltaron profesores de nacionalidad chilena. Recordemos tan sólo que el Seminario Pontificio, donde se enseñaba la lengua para que los futuros sacerdotes pudieran leer, ya que no el texto masorético hebreo, al menos la versión de los LXX del Antiguo Testamento y el texto griego original del Nuevo, contó entre sus profesores de griego, durante la primera mitad del siglo XX, al Pbro. José María Caro, quien llegaría a ser Arzobispo de Santiago y el primer cardenal chileno. Con todo, la enseñanza de la lengua griega nunca llegó a formar parte de los estudios secundarios en Chile, como ocurría en diversos países europeos, y siempre se mantuvo como un saber relativamente exquisito destinado a una elite de profesores e intelectuales.

Diferente fue la historia de la enseñanza del latín en Chile. Después de su relativa prioridad como tema de enseñanza durante el período indiano, empezó a encontrar oposición aun entre las personas cultas ya en el siglo XIX. En 1889, la Universidad de Chile inició su docencia en las lenguas griega y latina, pero en 1901 ya se suprimieron las tesis latinas en los bachilleratos en humanidades, lo cual significó la definitiva desaparición de la asignatura en la enseñanza media y su completa prescindencia en la formación de los educandos. Así y todo, los estudios clásicos continuaron encontrando destacados maestros en los ámbitos universitarios o en los seminarios eclesiásticos, tales como el pbro. Arturo Silva Arratia, el Dr. Rodolfo

Oroz, el barítono y filólogo Genaro Godoy, el Dr. Emilio Goldschmidt y otros muchos; los profesores Fotios Malleros y, sobre todo, Miguel Castillo Didier, dedicaron principalmente sus esfuerzos a la enseñanza y difusión del griego moderno y de la literatura neohelénica.

En 1980, la Universidad de Chile disolvió su Departamento de Lenguas Clásicas, algunos de cuyos profesores pasaron a integrar la planta docente del Departamento de Filosofía. La introducción de las lenguas vernáculas en la liturgia católica romana contribuyó a hacer que el latín dejara de despertar interés entre amplios grupos de la población. Rudimentos de griego clásico y de latín continuaron formando parte, sin embargo, de los programas de enseñanza de la filosofía en diversas universidades. Pero esta pérdida no fue definitiva para el país. En 1987, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, derivada de la Universidad de Chile y sucesora suya en el ofrecimiento y administración de las carreras pedagógicas, creó el Centro de Estudios Clásicos, dirigido desde entonces de manera creativa e influyente en la vida académica por la Dra. Giuseppina Grammatico. Dicho Centro constituye un notable ejemplo de cuanto puede hacerse en la vida universitaria con escasos recursos y disciplinas incapaces de autofinanciarse, pero con gran entusiasmo y mucho amor por el trabajo intelectual. El Centro ofrece actualmente docencia regular dentro de los siguientes programas: Diplomado en Estudios Clásicos, Bachillerato en Estudios Clásicos y Magister en Estudios Clásicos, todos ellos con menciones en Lenguas y Cultura; a partir de 2006 ofrecerá también una Licenciatura en Estudios Clásicos con ambas menciones. Los alumnos de estos programas pueden beneficiarse también con cursos y seminarios ofrecidos ocasionalmente por profesores visitantes extranjeros, con encuentros internacionales organizados por el Centro y celebrados cada dos años, y con las publicaciones emanadas del mismo, y que recogen los frutos de su incesante actividad: la revista *Limes*, que en 2005 publica su número décimo séptimo, y la colección *Iter*, que reúne ya diez volúmenes de monografías acerca de temas específicos relativos a las culturas clásicas antiguas.

### 3. LA FILOSOFÍA

#### 3.1 *Antecedentes*

Los estudios de filosofía se organizaron formalmente en Chile gracias a una generación de estudiosos que les dieron forma para introducirlos en las universidades: Enrique Molina, Pedro León Loyola, Mons. Alfredo Silva Santiago, Mons. Eduardo Escudero, rápidamente secundados por Jorge Millas, Luis Oyarzún, Armando Roa Rebolledo, José Echeverría Yáñez y los sacerdotes Osvaldo Lira, Rafael Gandolfo y Agustín Martínez, entre muchos otros. La enseñanza de la disciplina fue reforzada a lo largo de los años y durante períodos largos o breves por profesores extranjeros: José Ferrater Mora, Bogumil Jasinowsky, Cástor Narvarte, Francisco Soler, Ernesto Grassi, Jorge Estrella, Gerold Stahl, Alberto Wagner de Reyna.

#### 3.2 *Los grados académicos*

La filosofía nunca estuvo ausente de la educación superior chilena, pero los estudios de esta disciplina se formalizaron tan sólo en las décadas de 1920 y 1930, cuando la Pontificia Universidad Católica de Chile comenzó a impartir cursos para los grados de Bachiller y Licenciado en Filosofía, y la Universidad de Chile creó su Departamento de Filosofía, vinculado a la Facultad de Filosofía y Educación. El Departamento de Filosofía de la Universidad de Chile y el Instituto de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica (creado en 1970) tienen ciertamente por misión promover los estudios y las investigaciones filosóficas, pero también han cumplido la función de proporcionar una formación en la disciplina a los futuros profesores de enseñanza media en esta u otras asignaturas; todo profesor de Estado, en efecto, debía haber aprobado hasta hace no muchos años un curso de "Introducción a la Filosofía". Quienes completaban sus estudios de filosofía pero no deseaban enseñar en las escuelas secundarias podían prescindir de la formación pedagógica y obtener una Licenciatura en Filosofía, es decir, un grado académico sin valor como título profesional.

Las licenciaturas, sin embargo, presentaban el inconveniente de adoptar significados diferentes respecto de la duración de los estu-

dios en las distintas disciplinas, y ello condujo al sistema universitario chileno a la búsqueda de una uniformidad mediante la progresiva anglosajonización de los grados académicos otorgados. Así, el sistema Bachiller-Magister-Doctor se está imponiendo progresivamente en las universidades chilenas, y la exigencia de grados académicos superiores para los postulantes a cargos docentes en las universidades se populariza no sólo en la enseñanza de las disciplinas exactas y científico-naturales sino también en las humanidades, y por cierto también en la filosofía. Puesto que, como se indica más adelante, los planes y programas de estudio se caracterizan por cierta rigidez, los grados de Doctor suelen ofrecerse con ciertas menciones, tales como las de Filosofía Política, Metafísica, Filosofía Moral o Filosofía de las Ciencias.

### 3.3 *Los programas de estudios*

En general, los programas de estudios de filosofía en las universidades chilenas son bastante abiertos y —excepción hecha de los años del Gobierno Militar entre 1973 y 1990— no se observan manifiestas restricciones ideológicas ni doctrinales, ni siquiera en las universidades que poseen una orientación confesional, sin perjuicio del mayor énfasis que en el caso de estas últimas pueden recibir ciertos autores o problemas. En algunos casos parecería posible hablar de cierto eclecticismo en la enseñanza como resultado de la mayor o menor influencia ejercida sobre los profesores por los grandes pensadores occidentales: Platón, Aristóteles, Santo Tomás de Aquino, Descartes, Kant, Hegel, Bergson, y más recientemente Ortega y Gasset, Heidegger, Zubiri o la filosofía analítica.

Los criterios que, con muy pocas excepciones, han determinado los contenidos de la enseñanza de la filosofía en las diversas universidades del país han sido influidos en gran medida, a menudo debido a preceptos legales, por los que ha aplicado la Universidad de Chile en sus planes de estudios. En líneas generales, los contenidos programáticos siguen las líneas trazadas en Alemania o Francia a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX: concentración en las disciplinas filosóficas heredadas de la época de la Ilustración (Lógica, Teoría del Conocimiento, Metafísica, Ética, Estética, etc.) y en la tradición filosófica europea desde los presocráticos hasta el presente (Historia de la Filoso-

fia). La influencia europea es manifiesta; sólo excepcionalmente se encuentran planes que contengan asignaturas concernientes a la filosofía iberoamericana y las filosofías orientales brillan por su ausencia. El producto de todo ello consistió en planes de estudios más o menos rígidos que concedían a los docentes relativamente poca libertad académica: no sólo no podía un profesor de Metafísica, por ejemplo, enseñar Lógica o Teoría del Conocimiento (aun cuando algunos autores consideraban que la Teoría del Conocimiento formaba parte de la Metafísica), sino que tampoco podía alguien enseñar algún tema vinculado de algún modo con la metafísica sin autorización del profesor correspondiente. Esta limitación exhibe hoy la tendencia a flexibilizarse con la introducción en los planes de estudios de un número creciente de seminarios sobre temas y problemas filosóficos libremente escogidos por los profesores.

Una variante de importancia en el modelo descrito, introducida principalmente en los estudios de la Pontificia Universidad Católica y que flexibiliza en buena medida la rigidez de los planes de estudios filosóficos, consiste en el ofrecimiento de asignaturas centradas en el tratamiento de un gran filósofo y su problemática (por ejemplo, Platón, Aristóteles, Kant, Hegel, etc.) Esta modalidad tiene la ventaja de aproximar los programas a una tendencia muy generalizada en la investigación filosófica actual, que concibe a la filosofía como representada principalmente por su propia historia.

Como ya se ha mencionado al pasar, la enseñanza universitaria de la filosofía ha servido en muchos casos, por así decirlo, de refugio a la docencia del griego clásico y del latín, cuyo aprendizaje durante dos o cuatro semestres se establece como obligatorio en diversos planes de estudios filosóficos.

### 3.4 *Bibliotecas*

En general, la mayor debilidad de las universidades chilenas en el área de la filosofía es la falta de bibliotecas adecuadas para la investigación y aun, en muchos casos, para los estudios básicos. Esta debilidad se acentúa en las universidades de reciente creación, que aún no han tenido tiempo para formar buenas bibliotecas y que, en su condición de organizaciones privadas carentes de financiamiento estatal, no pueden en muchos casos priorizar los fondos bibliotecarios en sus presu-

puestos. En el campo específico de la filosofía, ha habido en el pasado iniciativas fructíferas para formar bibliotecas adecuadas en la Universidad de Concepción y en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile, inspiradas por el prof. Roberto Torretti, pero tales esfuerzos han sido descontinuados en los últimos años. En la actualidad, sólo la Universidad de Los Andes se preocupa de formar una biblioteca que responda a las necesidades de la investigación requerida para obtener grados académicos superiores.

Si a la falta de buenas bibliotecas se añaden el desconocimiento casi total de las lenguas extranjeras propio de los jóvenes que acceden hoy a los estudios universitarios, la escasez de buenas y suficientes traducciones de obras filosóficas al castellano y el hecho de que en las humanidades las bibliotecas desempeñan una función análoga a la de los laboratorios en las ciencias, no es difícil formarse una idea del efecto negativo que la situación descrita tiene sobre los estudios filosóficos, especialmente en lo que concierne a los programas de Magister y de Doctorado.

#### 4. LOS BACHILLERATOS EN HUMANIDADES

La aspiración estudiantil de la década de 1960, que cristalizó en el eslogan de “universidad para todos” y que fue despertada por la comprensión de que la enseñanza media chilena dejaba ya entonces mucho que desear, queda al menos parcialmente satisfecha en el área de las humanidades con el establecimiento de los bachilleratos en humanidades, o en ciencias sociales y humanidades, u otras denominaciones que pueden recibir. Estos programas cumplen en general la función de superar ciertas deficiencias de la educación media, en particular en lo concerniente al conocimiento y uso de la lengua castellana, a la comprensión de las lecturas, a conocimientos generales de historia, literatura, antropología, etc., pero sobre todo permiten a los estudiantes decantar sus habitualmente confusos intereses y capacidades intelectuales, ayudándoles a superar su desorientación inicial en la elección de su carrera. Por su misma naturaleza, entonces, los bachilleratos en humanidades facilitan el acceso a diversas carreras, tales como derecho, psicología, historia, literatura, filosofía, etc. Esto es causa de que áreas muy diversas del saber introduzcan en los bachi-

lteratos en humanidades asignaturas específicas que deben ser apiñadas en los cuatro semestres de duración de tales programas, con lo que éstos adquieren el aspecto de un cajón de sastre en el que es posible hallar casi cualquier cosa.

## 5. LA SITUACIÓN GENERAL DE LAS HUMANIDADES

En este momento parece oportuno poner atención en un fenómeno que afecta a la educación en humanidades no sólo en nuestro país sino en el mundo entero: la pérdida progresiva de importancia que ella sufre en la formación de una persona culta y, por consiguiente, su presencia cada vez menor en los programas educacionales. No se trata de un fenómeno reciente, sino de una tendencia que comenzó a perfilarse en Europa hace ya unos trescientos cincuenta años y que hoy se manifiesta con mayor fuerza que en tiempos pasados. Creo que es importante examinar la naturaleza de dicho fenómeno para no caer en interpretaciones superficiales y negativas.

El concepto de humanidades tiene su origen en la noción de los *studia humanitatis*, los “estudios de humanidad” cultivados en Italia a partir del siglo xv, que dieron su nombre al movimiento llamado hasta hoy humanismo. Dichos estudios hacían remontar a su vez su origen a las inquietudes intelectuales cultivadas en la antigua Roma ya en el siglo II a.C. dentro del llamado círculo de los Escipiones, que reunía a filósofos, historiadores, oradores, poetas y dramaturgos, y que se esforzaba por introducir los modelos griegos en el pensamiento y las letras latinas. Allí, en efecto, se forjó la noción de *humanitas* como la posesión de una aristocrática formación en las “buenas artes” o “artes liberales”, esto es, ocupaciones propias de ciudadanos libres, en oposición a las “artes mecánicas” propias de esclavos y comerciantes. Los *studia humanitatis* del siglo xv adoptaron dicha noción pero ya no se opusieron a las artes serviles del comercio y de la industria, sino más bien a los *studia divinitatis*, es decir, a las ciencias teológicas, y a los estudios de medicina, que por aquella época comprendían prácticamente la totalidad de las ciencias de la naturaleza entonces cultivadas. Los *studia humanitatis* constituyeron, pues, un programa formal de estudios que incluyó las lenguas griega y latina con sus respectivas literaturas, la historia, la filosofía moral, el derecho y la retórica.

El desarrollo cultural de la Europa moderna trajo consigo una progresiva pérdida de la importancia atribuida originalmente a los estudios humanísticos y la consiguiente restricción del lugar ocupado por ellos en los programas educativos. Ya Descartes, el “padre de la filosofía moderna”, sostenía a mediados del siglo xvii que el estudio de las lenguas y literaturas antiguas ahoga el interés por las cosas de nuestro propio tiempo y por el saber acerca de ellas, y que aun los pensamientos expresados en bajo bretón, si son claros e inteligibles, superan a todo cuanto pueda decirse con la ayuda superflua y artificiosa de las citas de autores clásicos y de las figuras retóricas. La célebre “querrela de los antiguos y los modernos”, iniciada algo más tarde por Charles Perrault, puso en tela de juicio el valor de las artes y de las ciencias de la Antigüedad, al mismo tiempo que Galileo y Newton colocaban la lápida mortuoria sobre la ciencia tradicional de corte aristotélico. La Ilustración europea del siglo xviii y su continuación en el positivismo del xix lograron imponer el endiosamiento de la Razón, del Progreso y de la Revolución industrial. La historiografía adoptó el método de la crítica de sus fuentes, y con ello las obras de un Heródoto, de un Tucídides, de un Polibio, de un Tito Livio o de un Tácito perdieron gran parte de su interés. El evolucionismo biológico indujo a pensar también la historia cultural en términos evolutivos y a considerar a la Antigüedad clásica como una etapa interesante pero incipiente de la trayectoria del hombre occidental. En cuanto a la retórica, tan importante para los humanistas del pasado, si no ocupa hoy un lugar muy secundario y poco significativo en los programas de estudios, ha desaparecido en ellos por completo.

El desarrollo enunciado culminó en el siglo xx con el arrinconamiento definitivo de las Humanidades en el tercer patio de las instituciones educacionales. De los *studia humanitatis* del siglo xv, sólo el derecho pudo eludir este destino, por la simple razón de que sin normas jurídicas ninguna comunidad humana puede subsistir; pero, claro está, nadie afirmaría hoy que las ciencias jurídicas forman parte de las Humanidades. Ahora bien; el hecho de que las Humanidades se encuentren en desmedrada situación, batiéndose en retirada en los programas educacionales, es algo que podrá ser lamentado por quienes tenemos inclinación hacia los estudios humanísticos, pero no obedece a la desidia humana ni es consecuencia de decisiones arbitrarias e irresponsables, sino que *es un destino histórico asumido con plena*

*conciencia por el mundo occidental.* Permítaseme explicar brevemente en qué se funda esta violenta afirmación.

“La meta verdadera y legítima de las ciencias no es otra que la de dotar a la vida humana de nuevos inventos y bienes”, escribía Francis Bacon en los primeros años del siglo XVII. Por primera vez se escuchaba decir en Occidente que el objetivo perseguido por las ciencias no es el saber por el saber, sino el saber por los adelantos y beneficios con que él puede dotar a la vida de los hombres. Y los hombres somos seres indigentes que, para la sola preservación de nuestras vidas, debemos satisfacer con urgencia, entre otras, nuestras necesidades de alimentación, abrigo, descanso, salud y defensa. Por eso necesitamos de las ciencias y de las técnicas que de ellas nacen para poder satisfacer dichas necesidades. Así, a partir del siglo XVII, el mundo occidental comenzó a hacerse científico y a hacer uso de la técnica con el propósito de transformar la naturaleza para lograr la satisfacción de las necesidades humanas. Esto significa que *el desarrollo tecnológico se transformó en una necesidad más que los hombres tienen que satisfacer.* En consecuencia, tal como lo hemos visto ocurrir en el siglo XX, el hombre occidental ya no “hace” ciencia ni técnica, sino que las “padece” al modo en que padece el hambre y la sed, el frío y el calor, la fatiga, la enfermedad, el miedo y otras pasiones que expresan sus necesidades. Pero la pasión de la ciencia y de la técnica exhibe, frente a las otras, una especial dignidad; ella, en efecto, posee carácter salvífico. No sólo salva, defiende y mejora la calidad de nuestra vida biológica, sino que también hace lo propio con nuestras más altas necesidades espirituales; piénsese tan sólo en el empobrecimiento que experimentaría la vida del espíritu si no pudiéramos contar con dispositivos técnicos tales como la imprenta, la fonografía, el cine, la radio, la televisión o la “internet”.

Sin embargo, a pesar de los innumerables servicios y beneficios que el hombre obtiene de la tecnología, su relación con ella se muestra ambigua. La industrialización ha permitido extender considerablemente las ventajas obtenidas del desarrollo tecnológico. Pero la técnica maquinista industrial requiere de una organización que asegure y garantice la continuidad en la producción de las mercaderías o en la prestación de los servicios. Si la técnica existe para satisfacer las necesidades humanas, una técnica productiva debe asegurarse, para no perecer, de que tales necesidades estén siempre presentes, es decir, que no se satisfagan jamás y, si llegaran a satisfacerse, de

crear necesidades nuevas. Los mercados, en efecto, tienen que expandirse; de otro modo, todo el aparato de la técnica moderna se iría a pique, en una catástrofe mundial sin precedentes, por exceso de productividad y falta de consumo.

De esta manera, la técnica, para poder continuar existiendo y sirviendo al hombre, exige ciertos sacrificios a las personas: máximo rendimiento y productividad en el trabajo, y aun en muchos casos (y de preferencia en países menos desarrollados) con renuncia a gran parte de su “tiempo libre”, es decir, del tiempo no puesto al servicio del desarrollo técnico mismo. Se configura así la situación paradójica de que la técnica, creada para servir al hombre, acaba poniendo al hombre a su servicio. En estas circunstancias, y como consecuencia del incesante e indetenible crecimiento de los procesos científicos y técnicos, junto con el de las mayores demandas y exigencias que ellos plantean, no es extraño que la ocupación con las humanidades se vea cada día más reducida y minusvalorada. El espíritu que anima a estas últimas es, de hecho, muy diferente del que vivifica a las ciencias exactas y a las ciencias de la naturaleza; piénsese tan sólo en la importancia que tiene para las humanidades el conocimiento de su propia historia, y en la irrelevancia de dicho conocimiento para el saber de las ciencias exactas y naturales.

Con lo anterior no estoy insinuando que el desarrollo científico-tecnológico sea cosa del diablo ni que plantee un perverso antagonismo entre los mezquinos intereses de una civilización materialista y las altas aspiraciones espirituales de la humanidad, que serían ahogadas por ella. Muy por el contrario. No considero necesario insistir en la enorme multiplicidad de beneficios y facilidades que la así llamada “cultura espiritual” recibe del desarrollo científico-tecnológico, porque todo ello está a la vista. Sólo quisiera recordar mi afirmación de que dicho desarrollo es *un destino* de la humanidad occidental u occidentalizada. Se nos impone de manera ineludible y su no aceptación traería consigo, como en la antigua tragedia griega, consecuencias funestas. Y precisamente porque es un destino occidental, el correspondiente retroceso de las humanidades en los programas educacionales no es un fenómeno que afecte tan sólo a nuestro país, sino que se manifiesta, en el mundo entero, en todos los ámbitos dominados por la tradición cultural de Occidente.

## 6. LAS PERSPECTIVAS FUTURAS

¿Significa lo anterior, entonces, que las humanidades están irremisiblemente condenadas a desaparecer en el mundo moderno como parte integrante de la formación de las personas?

De ninguna manera. Es verdad que las humanidades son inútiles... para el desarrollo científico-tecnológico, pero no lo son para la formación del hombre como ser humano, y no del hombre como la bestia cuyo comportamiento suele adoptar en determinadas circunstancias. Las humanidades son ciertamente inútiles en la perspectiva utilitaria y economicista. No sirven al desarrollo científico-tecnológico sino que son servidas por él. De ellas puede decirse lo que dijo Aristóteles de la metafísica: son disciplinas que no sirven para nada porque ellas se sirven de las restantes ciencias sin ponerse al servicio de ninguna. Ellas poseen ese carácter que los griegos llamaron "arquitectónico", es decir, creador y a la vez ordenador. Pueden poseerlo precisamente porque no están compitiendo en la carrera del progreso. Su legalidad, como lo afirmaba Hugo Friedrich, no es la del progreso, sino la del desarrollo a partir del origen y para retornar al origen. Es este retorno al origen lo que, por otra parte, les confiere su fuerza, porque el origen, lo que los antiguos griegos llamaron la *arché*, es el principio ordenador. En él se encuentra el germen de todo desarrollo posible de los saberes y de las disciplinas. En él está prefigurado también su destino futuro.

Ciertamente, las ciencias exactas y naturales compiten hoy exitosamente con las disciplinas humanísticas y las superan en el esfuerzo por hallar un lugar entre las fuerzas intelectuales que hoy forman al hombre. Sin embargo, como ya lo dijo una vez el poeta Hölderlin, "cerca está el dios y difícil de aprehender. Pero allí donde hay peligro surge también lo salvador". Las ciencias exactas y las ciencias de la naturaleza y la tecnología constituyen hoy el peligro que amenaza barrer a las humanidades de la formación del hombre. Pero son también las ciencias exactas y las ciencias de la naturaleza y la tecnología las que proporcionan los medios para salvar a las humanidades en la carrera desenfrenada del hombre en pos de su salvación. Y ello no tan sólo porque los avances tecnológicos permiten hoy a innumerales seres humanos leer la mejor literatura sin costo alguno o con un costo mínimo, y escuchar la mejor música y gozar de los mejo-

res espectáculo mientras están cómodamente sentados en un sillón en sus casas, sino principalmente porque los progresos de la ciencia y la tecnología tienden a asegurar a los individuos una mayor longevidad conservando la plenitud de sus facultades mentales, así como les permiten también dedicar menos tiempo de sus vidas a trabajar en actividades eventualmente no deseadas con el fin de ganarse el sustento. El acortamiento de las jornadas de trabajo que se puede apreciar en los países industrialmente más desarrollados, junto con la expectativa cada día mayor de vida mentalmente lúcida para las personas, tienden idealmente hacia la existencia de una humanidad que pueda en algún momento de la vida realizar aspiraciones nunca satisfechas de leer a los antiguos trágicos griegos, de ejecutar sonatas de Beethoven, de estudiar los conflictos teológicos del siglo XVI, de discutir las tesis de los filósofos hegelianos y del idealismo alemán, y de tantas otras actividades del espíritu para las que hoy no se dispone todavía del tiempo ni de los medios necesarios.

#### BIBLIOGRAFÍA

Representativo del destino de los estudios filológicos concernientes a la Antigüedad clásica es el libro de Eduardo Solar Correa, *La muerte del humanismo en Chile*. La obra trata fundamentalmente de la eliminación de la enseñanza del latín en los programas educacionales, porque, según el autor, al conocimiento de un poco de latín y no mucho más se redujo todo lo que pudo haber de humanismo en nuestro país. La revista *Limes*, del Centro de Estudios Clásicos (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación), ha reeditado diversos documentos importantes del siglo XIX acerca del mismo tema, a saber: Joaquín Larraín Gandarillas, "Importancia del estudio de la literatura latina" (*Anales de la Universidad de Chile*, 1863; *Limes*, 1, 1988); "Sobre las ventajas o inconvenientes del estudio obligatorio del latín. Informe de los señores Larraín Gandarillas y Barros Arana", (*Anales de la Universidad de Chile*, 1865; *Limes*, 14-15, 2002-03); y dos documentos diferentes titulados "Fundamentos del voto del Dr. Lobeck acerca del latín" (*Anales de la Universidad de Chile*, 1865; *Limes*, 14-15, 2002-03, y 16, 2004). El problema metodológico de la enseñanza de las lenguas clásicas es tratado por Antonio Arbea, "Lenguas clásicas

y formación humanística”, *Limes*, 1, 1988. Por último, *Limes* 13, 2001, está dedicado en gran medida a estudiar el problema de los estudios clásicos en Chile; entre los artículos allí reunidos destacan: Miguel Castillo Didier, “Los estudios clásicos en Chile: retrospectiva y perspectiva al inicio del tercer milenio” (este trabajo está recogido también en la obra colectiva *América Latina y lo clásico*, tomo I, Santiago, Sociedad Chilena de Estudios Clásicos, 2003); Giuseppina Grammatico, “La influencia del humanismo latino en Chile”; Elena Astorga, “La historia del latín en Chile”; Abraham Seguel, “El problema de las motivaciones en la enseñanza del latín”.

Para la enseñanza de la filosofía es útil consultar los dos volúmenes *Bio-bibliografía de la filosofía en Chile desde el siglo XVI hasta 1980* y *Bio-bibliografía de la filosofía en Chile desde 1980 hasta 1984*, ambos dirigidos por Fernando Astorquiza Pizarro y publicados por la Universidad de Chile y el Instituto Profesional de Santiago en Santiago, 1982 y 1985, respectivamente. Lo mismo vale para el libro de Roberto Escobar, *La filosofía en Chile*, Santiago, Universidad Técnica del Estado, 1976. Una experiencia concreta de la enseñanza de la filosofía puede hallarse en Pedro León Loyola, *Hechos e ideas de un profesor*, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, 1966, así como también constituye un valioso testimonio el libro de Enrique Molina, *La filosofía en Chile en la primera mitad del siglo XX*, Santiago, Nascimento, 2ª ed., 1953.



# LA ENSEÑANZA DE LAS RELIGIONES

ANTONIO BENTUÉ BENTUÉ  
*Pontificia Universidad Católica de Chile*

## RESUMEN

El artículo plantea, por un lado, que la temática religiosa constituye un ámbito propio de la realidad antropológica universal y, por lo mismo, de la chilena. Pero, al mismo tiempo, que hay una total desproporción entre la masividad de esa dimensión religiosa y la escasa importancia académica asignada a su análisis crítico en la enseñanza superior. Pues, si bien la temática está presente en estudios diversos de alto nivel académico, ellos no han tenido cabida en la educación superior chilena, con asignación de un currículum propio para su tratamiento serio y sistemático, exceptuando los estudios de la teología católica realizados tímidamente en la antigua “Academia de Ciencias Sagradas” de la Universidad de Chile y, después, con mayor profundidad en la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Católica.

Queda, pues, pendiente el tomar en serio la ubicación del hecho religioso como tema propio de la enseñanza superior no confesional, dando a ese ámbito de la realidad humana universal y, por lo mismo, también chilena, el lugar que le corresponde en las ciencias humanas. En el contexto de un país regido por la separación constitucional entre Iglesias y Estado, el hecho religioso no puede quedar relegado al tratamiento “confesional”, legítimo al interior de los centros de estudios también “confesionales”.

Si bien, no parece normal que tales instituciones ejerzan su enseñanza “confesional” en los estamentos mayoritarios estatales, que son “laicales” por principio constitucional del Estado. Sin embargo, ello no obsta al derecho que tienen todos los alumnos de la enseñanza superior estatal a poder estudiar a ese mismo nivel superior el significado del hecho religioso en sus diversas perspectivas de análisis científico. De lo contrario se produce ya sea la banalización del tema religioso, fenómeno

que ocurre a menudo en nuestra cultura, o bien su arrinconamiento defensivo en meras instancias “confesionales” más o menos razonables o sectarias, pero en todo caso ajenas a los cuestionamientos provenientes de la razón autónoma, con sus propios métodos de análisis, situación cada vez más frecuente en otros países que habían sido muy “confesionales” y han derivado a formas cada vez más radicales de “secularización”, como puede verse en el caso español u holandés. El diálogo entre “fe y razón” no debería, pues, relegarse al ámbito ideológico, con los posibles enfrentamientos que ello ha suscitado históricamente; sino que la “razón” tiene el deber de conocer y plantearse como tema propio el hecho humano de la religión; así como la “fe” debe abrirse a los cuestionamientos provenientes del análisis racional (histórico, antropológico, sico-sociológico y fenomenológico) de la misma.

*Palabras claves:* enseñanza religiosa; enseñanza universitaria; religiones; teología.

#### ABSTRACT

The article establishes, on the one hand that religious thematic constitutes a personal scope of a universal anthropologic reality, and because of that, of the Chilean. But at the same time, that there is total disproportion between the massiveness of that religious dimension and the light of academic importance assigned to its critical analysis in the higher teaching. Even though, the thematic is present in different studies of a high academic level, they have not had a place in the Chilean higher education, with an assigned owned curricula for its serious and systematic treatment, except for the catholic theology studies timidly carried out in the old “Sacred Science Academy” of the University of Chile and later with depth in the Theology Faculty of the Pontificia Universidad Católica (Catholic University).

It is then pending to take seriously the location of the religious fact as an owned thematic of the non confessional higher teaching, giving to that scope of universal human reality, and therefore, also Chilean, the place that it deserves in the human sciences. In the context of a country ruled by the constitutional separation between the Churches and the State, the religious fact cannot be left relegated to the “confessional”

treatment, legitimate at the inside of the also “confessional” study centers.

Even though, it does not seem normal that such institutions practice their “confessional” teaching in the majority of the state facilities, which are “lays” per constitutional State principle. Nevertheless, this does not avoid the right that every student has to get the higher state education to be able to study at that same premium level, the significance of the religious fact in its different perspectives of scientific analysis. On the contrary, either it produces the banality of the religious topic, phenomenon which frequently occurs in our culture, or instead its defensive cornering of pure “confessional” instances more or less reasonable or sectarian but in every case strange to the questionings coming from autonomous reasoning, with their own analysis methods, situations every time more frequent in other countries that had been very “confessionals” and that have derived each time to more radical “secularization” format, as it can be appreciated in the Spanish or Dutch case. The dialogue between “faith and reason” should not be relegated to the ideological aspect, with the possible confrontations that this has historically generated; but instead “reason” has the duty of knowing and to consider itself as its own topic, the fact of the human religion; just as “faith” has to open itself to the questionings that arise from the rational analysis (historic, anthropologic, psycho-sociologist and phenomenological) of the same.

*Key words:* religious teaching; university teaching; religions; theology.

## 1. ADVERTENCIA

El aporte que aquí presento se inserta en un proyecto más amplio sobre la “enseñanza superior” impartida en Chile respecto a las diversas materias o asignaturas. No trataré, pues, de la enseñanza de la religión en el sentido “confesional” o “catequético” del tema, lo cual no es mi especialidad ni podría, por lo tanto, constituir aquí mi propósito. Lo que sí me interesa, y en ese predicamento acepté el ofrecimiento de elaborar esta ponencia, es plantear brevemente lo que parece haber sido esa enseñanza en la educación superior chilena, para proponer los ámbitos temáticos y la metodología con que con-

sidero que debería abordarse tal temática religiosa, si se quiere que tenga un tratamiento adecuado en ese nivel de enseñanza superior y que, así, pueda ser asumida también como parte integrante de la educación universitaria.

El hecho religioso constituye uno de los fenómenos más universales de la historia humana, lo cual hace de la "religión" un tema de análisis obligado en toda antropología. Más allá de las interpretaciones "reduccionistas", que consideraban la religión como una "superestructura" ajena a la naturaleza humana propiamente tal, lo que hoy parece obvio para la mayoría de los enfoques antropológicos, sean de opción creyente o no creyente, es que el ser humano parece ser "naturalmente religioso", aunque, a veces, particularmente en la modernidad, resulte "culturalmente ateo".

Pues bien, mostrar la envergadura de esa dimensión "natural" del ser humano y, a la vez, intentar comprenderla debería ser una tarea propia también del trabajo universitario, en docencia e investigación. Por otro lado, los debates sobre la pertinencia o no del tema religioso, en la cultura postmoderna, tienen también que ver con el problema particularmente crucial en la actualidad de la "fundamentación" posible de la ética. El tema ético se vio radicalmente comprometido a partir del famoso nihilismo nietzscheano derivado de la "muerte de Dios". Compartió también las consecuencias éticas de la muerte de Dios el gran novelista Dostoievski en *Los Hermanos Karamazov*, al señalar por boca de Iván que "si Dios no existe todo está igualmente permitido"; también se destacó el problema con el criterio utilitarista y la crítica de la religión planteados por J. Stuart Mill<sup>1</sup>. Asimismo, desde una perspectiva distinta como es la filosofía analítica del lenguaje, también el primer Wittgenstein comparte la falta de sentido del lenguaje humano aplicado a la ética, la cual, si acaso, "es transcendental"<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> MILL, John Stuart, *La utilidad de la religión*, Madrid: Alianza Editorial, 1986.

<sup>2</sup> Así expresa: "En el mundo todo es como es y sucede como sucede. En él no hay ningún valor... Si hay un valor que tenga valor, debe quedar fuera de todo lo que ocurre y de todo ser-así. Pues todo lo que ocurre y todo ser-así son casuales. Lo que lo hace no casual no puede quedar en el mundo, pues de otro modo sería a su vez casual. Por lo tanto, tampoco puede haber proposiciones de ética. Las proposiciones no pueden expresar nada más alto. Es claro, pues, que la ética no se puede expresar. La ética es transcendental", *Tractatus Logico-Philosophicus*, (n. 6.41ss). Barcelona: Ed. Laia, 1981.

Y actualmente el filósofo hispano de la “ética postmoderna”, Fernando Sabater, postula, entre otros, una “ética como amor propio” fundada únicamente en el “pragmatismo” relacional autónomo, aun cuando reconoce que, en definitiva, ello podría no resolver el problema de fondo, ya que, como lo expresa él mismo al final de su libro: “el problema para hoy y para mañana de la ética una vez abandonado su refugio en la transcendencia, es cómo evitar caer en la intranscendencia, esto es, en la banalidad... como la resaca destructiva del abandono de la transcendencia”<sup>3</sup>.

Quizá esa especie de “nostalgia ontológica” (M. Eliade) explique la proliferación postmoderna de todo tipo de instancias “religiosas”, más o menos esotéricas y sectarias.

El análisis crítico de la religión, pues, aunque el interés por ésta, en ciertos ámbitos culturales postmodernos, se mantenga casi sólo como ingrediente del problema de la fundamentación ética o de la búsqueda de recursos “esotéricos”, tal vez por lo mismo resulta hoy tan vigente como antes, e incluso quizá más urgente que nunca.

## 2. BREVES ANTECEDENTES EN LA EDUCACION SUPERIOR CHILENA

Desde la fundación de la Universidad de Chile por ley orgánica de 1842, la enseñanza de la religión estuvo presente en ella, al menos en la intención, bajo el nombre de “teología”. Es así que la Facultad de Teología consta incluso en el escudo de esa Universidad, desde su fundación, junto a los símbolos de las otras cuatro carreras que la integraban: filosofía y humanidades, ciencias matemáticas y físicas, medicina, y facultad de leyes junto a ciencias políticas. El objetivo de la Facultad de Teología quedaba precisado así en la misma ley orgánica de la Universidad de Chile.

La facultad, además de prestar una atención constante al cultivo y enseñanza de las ciencias eclesiásticas, dedicará un cuidado particu-

<sup>3</sup> SABATER, Fernando, *Ética como amor propio*, Madrid: Ed. Mondadori, 1988, p. 312. Para este debate sobre el fundamento ético, remito a mi trabajo “Pluralismo y ética”, en *Pluralismo, Sociedad y Democracia*, Santiago: Col. Fundación Felipe Herrera, 2000, pp. 215-229.

lar a los trabajos que se le encomienden por el supremo gobierno, relativos a ese departamento.

De hecho, el mismo fundador y rector de la Universidad, Andrés Bello, en su discurso inaugural de la misma, se refirió explícitamente a la importancia que le asignaba a tales estudios religiosos, aun cuando ya en ese mismo discurso se notan las dificultades a que se veía enfrentado el tema religioso en la cultura secularizada que se agudizó con fuerza creciente durante la segunda mitad del siglo XIX<sup>4</sup>.

Pero a pesar de que en ese manifiesto de intenciones se habla de la "enseñanza" teológica prevista para tal nivel superior universitario, de hecho los cursos, tanto de pregrado como de licenciatura en teología, no se daban propiamente en la Facultad, sino en la llamada "Academia de Ciencias Sagradas". En ella podían acceder al "bachillerato en teología" quienes, estando ya en posesión del título escolar de "bachillerato en humanidades", aprobaran los cursos ahí exigidos, correspondientes a los temas principales que la legislación eclesiástica católica exigía para los presbíteros, a saber: derecho natural, "lugares teológicos", fundamentos de la religión (=apologética), sagrada escritura, teología dogmática, teología moral y retórica eclesiástica. Estos cursos se impartían en la "Academia de Ciencias Sagradas", que equivalía de hecho a un centro de formación para quienes se preparaban a entrar en el estamento clerical, si bien podía asistir también gente del mundo laical. Una vez aprobados los exámenes tendientes a lograr el "bachillerato en teología", quienes lo quisieran podían acceder a los cuatro cursos de "licenciatura": derecho canónico, oratoria sagrada, historia bíblica e historia de la teología (católica), y lograr así ese nue-

<sup>4</sup> Así, Andrés Bello expresa: "Todas las verdades se tocan y yo extendiendo esta aserción al dogma religioso, a la verdad teológica. Calumnian, no sé si diga a la religión o a las letras, los que imaginan que pueda haber una antipatía secreta entre aquélla y éstas: Yo creo, por el contrario, que existe, que no puede menos de existir, una alianza secreta, entre la revelación positiva y esa otra revelación universal que habla a todos los hombres en el libro de la naturaleza. Si entendimientos extraviados han abusado de sus conocimientos para impugnar al dogma, ¿qué prueba esto, sino la condición de las cosas humanas? Si la razón humana es débil, si tropieza y cae, tanto más necesario es suministrarle alimentos sustanciosos y apoyos sólidos". *Vd. BELLO, Andrés, "Discurso pronunciado en la instalación de la Universidad de Chile el día 17 de septiembre de 1843", en sus: Obras completas: temas educacionales 1, -2ª ed.- Caracas: La Casa de Bello, 1982, t. XXI, p. 6.*

vo título, siempre que hubieran asistido durante dos años a los encuentros o disertaciones realizados en la "Academia".

La razón de que la Facultad de Teología como tal no diera los títulos académicos en esa disciplina, a pesar de corresponder los cursos previstos a la temática eclesiástica, parece haber sido que la Iglesia quería mantener bajo su estricto control el tipo de estudios eclesiásticos de sus seminaristas en la "Academia", sin injerencias del estado.

Pero las actividades de esa "Academia" consistían sobre todo en reuniones de los profesores, junto a algunos alumnos, para disertar sobre diferentes temas eclesiásticos. En esas reuniones podían participar los 30 miembros de la Facultad de Teología, nombrados por el Rector, a los cuales se añadían muchos doctores en teología procedentes de la antigua Universidad de San Felipe. Por lo mismo, tanto las actividades de la Facultad, consistentes fundamentalmente en esas disertaciones de la "Academia", se centraban en las actividades de un grupo de "eclesiásticos" ajenos a la docencia propiamente tal, la cual quedaba relegada a una instancia académica menor, como lo era la docencia impartida en la misma "Academia de Ciencias Sagradas".

Con la Constitución de 1925, al establecerse la separación entre Iglesia y Estado, y confirmando las dificultades que ya se notaban en el discurso de Andrés Bello al referirse a los estudios eclesiásticos en la Universidad, fue objetada la presencia de esa instancia "eclesiástica" al interior de la Universidad estatal, objeción que parece lógica dado el carácter totalmente "confesional" de los cursos ahí impartidos, mientras que la Universidad estatal era "laica". Por tal razón, fue suprimida en 1927. Mucho más tarde, en los años 80, el jesuita P. Arturo Gaete, profesor de la Facultad de Filosofía de esa misma universidad, apelando precisamente a aquella antigua presencia de la "teología" en la primera Universidad de Chile, hizo algunos esfuerzos con el intento de insertar en su Facultad un Instituto de "Filosofía de la Religión", esfuerzos que no lograron su propósito. La misma Universidad de Chile mantiene, eso sí, hasta hoy día el "Instituto de estudios judaicos", donde su área propia, referida al judaísmo, se amplía también al estudio histórico de otras religiones del ámbito semita. Hay, asimismo, el Instituto de "Estudios islámicos", aun cuando tales institutos no tienen tampoco un currículum sistemático completo que les permita culminar con un título final de valor propiamente académico en la universidad estatal.

Una vez desvinculada la teología de la Universidad de Chile, desde 1927, al fundarse la Universidad Católica, en 1935, Mons. Carlos Casanueva incluyó obviamente en esta nueva Universidad, como su carrera principal, la Facultad de Teología, dedicada por cierto al estudio superior de la “religión católica”, como ya lo había intentado la antigua Facultad en la universidad estatal. Pocos años después, el papa León XIII confirió a esa nueva Universidad Católica el Estatuto de “Pontificia”, reconociendo como “canónicamente” válidos los estudios impartidos en su Facultad de Teología.

Y al ser reconocida la Universidad Católica por su excelencia académica, el Ministerio de Educación chileno reconoció también la validez de esos títulos para el Estado.

En años más recientes se creó también en Chile la Facultad Teológica Evangélica, con personería jurídica y nivel académico superior, que imparte cursos teológicos para alumnos del ámbito de las diversas confesiones protestantes.

La única Facultad de Teología, sin embargo, que imparte títulos académicos superiores de teología con reconocimiento estatal es la Pontificia Universidad Católica de Chile. Pero esta Facultad nunca tuvo como objetivo el estudio del fenómeno religioso en su autonomía propia, desvinculada de su tratamiento “confesional”. Aun cuando, en los primeros años 70, entre las asignaturas de esa carrera de teología católica, se incluyó la de “Ciencias de la Religión”, donde se ofrecían en forma introductoria las diversas aproximaciones al tema religioso por parte de las ciencias humanas de la Psicología, la Sociología y la Fenomenología de la Religión, además de algunos aspectos de introducción a la Historia de las Religiones. Y, si bien ello siguió hasta la actualidad, a partir de la reforma interna del currículo, en 1974, el crédito asignado a esta temática fue drásticamente reducido, sobre todo en lo referente a la Historia de las Religiones que quedó prácticamente relegada a cursos de extensión universitaria<sup>5</sup>.

Ha habido también otras instituciones de estudios superiores extra-universitarios, como ILADES, regida por los jesuitas del Centro Belarmino, que, bajo la dirección de Roger Vekemans y Pierre Bigó, sucedidos después por Renato Poblete, realizaron estudios de Sociolo-

<sup>5</sup> Al respecto, Cf. mi texto universitario *Dios y dioses. Historia religiosa del hombre*. Santiago, 2004.

gía religiosa, traducidos en docencia referida fundamentalmente a la llamada “doctrina social” de la Iglesia católica. Instancia que, recientemente, se amplió a otras carreras, accediendo al rango de Universidad Padre Hurtado; también hay carreras de pedagogía en religión impartidas por diversas Universidades nuevas, como la Raúl Silva Henríquez o la Universidad Metropolitana.

Fuera del ámbito propiamente “confesional”, el estudio del fenómeno religioso ha tenido investigadores notables dedicados a determinados aspectos de la “religiosidad popular”, como lo son, entre otros, Manuel Danneman, integrado, sin embargo, en la docencia de la Universidad de Chile y en la Católica como profesor de Folklore<sup>6</sup>, al no existir el ámbito académico superior para tratar sistemáticamente el fenómeno religioso en su envergadura propia.

Pero para que resulte posible la enseñanza superior y curricular sistemática de los estudios sobre el fenómeno religioso así entendido, el problema principal radica en la falta de preparación de suficientes académicos en tal especialidad. Ya que, a pesar de que en Chile tiene una presencia tan masiva la “religiosidad popular”, el estudio académico superior de la religión no recibe un interés proporcional por parte de la universidad, salvando notables excepciones personales de académicos de alto nivel. Por lo mismo los docentes de pedagogía en Religión para enseñanza media, formados en universidades o en diversos institutos catequéticos, suelen ser más “catequistas” que docentes sobre el área religiosa, ya que no tienen tampoco ninguna formación seria y crítica sobre la envergadura del fenómeno religioso como elemento fundamental de la cultura a lo largo de la historia, sino que reciben tan sólo una preparación para enseñar, con mayor o menor profundidad, la doctrina cristiana, normalmente la católica.

<sup>6</sup> Cf. por ejemplo, de DANNEMAN, Manuel, *Bibliografía del folklore chileno*. Texas, 1970. En el ámbito de la investigación del tema religioso hecha en Chile, con incidencia mayor o menor en la enseñanza a nivel de estudios superiores, cabría destacar los estudios de religiosidad reunidos en la colección “La fe de un pueblo”, editados por la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Católica, con presencia de numerosos especialistas nacionales y extranjeros, trabajos que recogen también las ponencias de dos encuentros latinoamericanos sobre “Religiosidad Popular” reunidos en Santiago, en 1973 y 1976, por iniciativa de la misma Facultad de Teología y cuyas ponencias están publicadas en los n. 2 y 4 de esa colección, correspondientes a 1975 y 1978 respectivamente.

### 3. INTERÉS ACADÉMICO DEL ESTUDIO DEL FENÓMENO RELIGIOSO

Lo que acabo de señalar sobre la total inadecuación entre la presencia del “hecho religioso” a nivel masivo en la población chilena, por un lado, y la carencia de estudio y enseñanza superior al respecto, muestra ya por sí mismo el interés que merece el planteamiento de este problemático tema. La universidad constituye la instancia principal que un país tiene para formar el “pensamiento crítico” sobre los diversos aspectos que afectan la vida de los ciudadanos. Por lo mismo, el “pensamiento crítico” debería también aplicarse a los estudios sobre el hecho religioso en la enseñanza superior, que permitiera a su vez introducirlo en la enseñanza estatal básica y media, donde el tema religioso no debiera tener connotación “confesional”, relegándose ésta a la “catequesis” propia de las diversas instancias propiamente religiosas (parroquiales, sinagogales u otras, incluida la instancia familiar para los padres interesados en hacerlo). En una sociedad pluralista, de régimen político civil y no confesional, con separación entre Iglesias y Estado, no debiera confundirse la enseñanza estatal sobre el fenómeno religioso, y menos la Superior, con el “adoctrinamiento”, que corresponde a las diferentes confesiones creyentes. Si bien tal enseñanza tampoco debiera reducirse a la presentación de estudios meramente descriptivos de los comportamientos religiosos, carentes de toda metodología científica al respecto.

El área académica sobre “Ciencias de la Religión” debería incluir, pues, estudios y enseñanza superior referida al hecho religioso desde perspectivas científicas distintas y complementarias: sicología, sociología y antropología de la religión, así como historia de las religiones, con las metodologías respectivas para abordar tal fenómeno específico del ser humano. Para ser “ciencia”, aplicada al fenómeno religioso o a cualquier otro, no basta con describirlo, sino que debe mostrarse el proceso “causal” que lo determina o condiciona<sup>7</sup>, sin confundir ese nivel de análisis con un tipo de saber “normativo”, que corresponde al ámbito propio de la ética y de la teología. De hecho la identificación de la enseñanza de la religión como un “saber

<sup>7</sup> Cf. Según la misma definición de “ciencia” dada ya por Aristóteles: “conocimiento por las causas”, *Metafísica*, I, 5.

normativo”, debido al poder social de la Iglesia, en Occidente, determinó los conflictos que caracterizaron la irrupción de la modernidad respecto a las formas históricas que había ido asumiendo la religión cristiana. Tales conflictos tuvieron su desenlace más duro en el siglo XIX, afectando con razón incluso a la enseñanza estatal chilena, con el surgimiento de la filosofía positivista que no sólo le negó a la religión su pretensión de constituir un “saber normativo” y universal, sino que tendió a interpretar la institución religiosa y sus doctrinas como mero efecto de “intereses” conscientes o inconscientes en función de determinados grupos sociales de poder (Max Weber<sup>8</sup>) o de necesidades desesperadas de sobrevivencia por parte de las masas desposeídas, enajenadas debido a los intereses del mismo poder (Marx<sup>9</sup>), o bien como recurso consolador frente a las frustraciones de la vida (Freud<sup>10</sup>); y, en una línea semejante aunque con mayor radicalidad si cabe, está la crítica nihilista de la religión cristiana (Nietzsche<sup>11</sup>).

Así, pues, la “sospecha” crítica sobre el valor normativo pretendido por la religión, considerado como “obscurantismo” por parte del positivismo decimonónico, debería ser analizada también críticamente en la enseñanza superior de la religión, para evaluar la corrección o incorrección posible en esos análisis, evitando reducir el tema a un

<sup>8</sup> WEBER, Max, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona, 1969.

<sup>9</sup> Es conocida la famosa crítica a la religión formulada por Karl Marx, al expresar: “La religión es el suspiro de la criatura oprimida, el corazón de un mundo sin corazón, así como el espíritu de una situación carente de espíritu. Es el opio del pueblo” (*Contribución a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel*, en: “Sobre la Religión”, Salamanca, Ed. Sígueme, 1979, p. 94).

<sup>10</sup> Freud resume su interpretación del comportamiento religioso del ser humano en la famosa frase: “La religión es la neurosis obsesiva de la colectividad humana y, lo mismo que la del niño, provendría del complejo de Edipo, en la relación con el padre”, El porvenir de una ilusión: en *Obras Completas*, Madrid, 1968, vol. II, p. 93.

<sup>11</sup> Nietzsche atribuye al cristianismo el progresivo deterioro del hombre europeo, y así expresa: “Tenemos unos hombres sin la grandeza y sin la dureza suficientes para tener el derecho de formar al hombre, hombres sin la fuerza y la lucidez suficientes para aceptar con sublimar abnegación la ley impuesta por los fracasos y naufragios innumerables, hombres sin la nobleza necesaria para discernir los grados vertiginosos y los abismos que separan al hombre del hombre; tales son los que hasta hoy han regido, con su principio (religioso) de la igualdad ante Dios, la suerte de Europa hasta el punto que ha sido seleccionada una raza disminuida, casi ridícula, un animal gregario, un ser dócil, enfermizo, mediocre, la Europa de nuestros días” (*Más allá del bien y del mal*, III, 62).

tratamiento meramente ideológico, como de hecho tendió a convertirse en los debates de principios del siglo XX entre católicos y agnósticos.

Dentro de las disciplinas científicas que se han interesado por el análisis del fenómeno religioso, la Historia de las Religiones constituye sin duda el eje fundamental. La historia es considerada como “maestra de la vida”, puesto que permite comprender mejor los acontecimientos presentes al situarlos dentro de contextos más amplios del pasado, y ello es particularmente cierto tratándose de la religión. El seguimiento histórico de las creencias y los comportamientos humanos del tipo religioso a lo largo de su historia, en las diversas culturas, permite ubicar mejor las propias creencias, evitando absolutizaciones narcisistas que puedan derivar incluso en “guerras de religión” o en comportamientos inquisitoriales, permitiendo además también comprender mejor el carácter antropológico universal inherente a esas diversas formas de creencia<sup>12</sup>, así como, eventualmente, determinadas “ventajas comparativas” de unas formas con respecto a otras, o la diferencia entre “religión” propiamente tal y “superstición”<sup>13</sup>.

Un aporte particularmente notable en el estudio de los diversos lenguajes religiosos y de los comportamientos rituales es el realizado por el llamado “estructuralismo”, al diseñar una metodología de análisis diacrónico-sincrónico de tales lenguajes (mitos) que permita descubrir la “estructura” que los unifica, más allá de su aparentemente irreductible diversidad<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> Así, Emile Durkheim, al iniciar su obra clásica sobre la religiosidad de los aborígenes australianos, comenta: “No estudiamos la religión arcaica de que vamos a tratar por el mero gusto de contar sus rarezas singulares. Muy al contrario, hemos tomado esa religión como objeto de nuestra investigación porque nos ha parecido más apta que cualquiera otra para hacer comprender la naturaleza religiosa del hombre; es decir, para revelarnos un aspecto esencial y permanente de la humanidad”, *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le totémisme en Australie*. Paris: Ed. Payot, 1937, p. 2.

<sup>13</sup> Cf. al respecto la obra clásica de MALINOWSKI, Brodislaw, *Magia, ciencia y religión*. Barcelona: Ed. Ariel, 1974.

<sup>14</sup> Cf. LÉVY-STRAUSS, Claude, particularmente sus cuatro volúmenes dedicados al estudio estructural de la mitología, *Mythologiques I. Le cru et le cuit, Mythologiques II. Du miel aux cendres, Mythologiques III. L'origine des manières de table, Mythologiques IV. L'homme nu*. Paris: Ed. Plon, 1964, 1966, 1968 y 1971 respectivamente.

Con un intento análogo al del estructuralismo, aunque en oposición dialéctica respecto a su carácter positivista de los estudios sobre las creencias y los comportamientos religiosos realizados por Lévi Strauss, surgió a principios del siglo xx el interés de otros estudiosos por comprender el fenómeno religioso, no tanto desde la pregunta científica positiva por las “causas” o los mecanismos estructurales que lo determinarían, sino desde el interrogante sobre el posible “significado” de tal tipo de fenómenos, y ello no como un saber normativo, sino simplemente como una descripción de tales comportamientos en tanto que apuntan a una búsqueda de “sentido”, intuido por el ser humano, respecto a su propia existencia. Surgieron, así, investigadores que dieron un nuevo enfoque al estudio de las religiones, analizando los datos aportados por la Historia de las religiones desde la nueva perspectiva propia de la Fenomenología, una nueva disciplina filosófica iniciada por Husserl. De esta manera surgió la llamada “Fenomenología de la Religión” con valiosos representantes, tales como el pionero Rudolph Otto<sup>15</sup>, o bien Mircea Eliade<sup>16</sup>, entre muchos otros<sup>17</sup>.

En Chile, a principios del siglo xx, el religioso investigador Martín Gusinde realizó un trabajo notable en el ámbito de la antropología religiosa, patrocinado por el Ministerio chileno de Instrucción Pública. Y si bien sus estudios no pretendían aplicar un método fenomenológico, en el sentido técnico del término, sin duda tendieron al mismo objetivo de describir comportamientos y creencias religiosas para detectar la intuición humana del sentido trascendente de la existencia que con ello se buscaba, recolectando los comportamientos y las creencias religiosas de los “fueguinos” de la zona más austral de Chile<sup>18</sup>. Sus estudios estaban además integrados dentro de

<sup>15</sup> Cf. OTTO, Rudolph, *Lo santo*. Madrid: Ed. Alianza, 1965 (original alemán *Das Heilige*, Breslau, 1917).

<sup>16</sup> Cf. ELIADE, Mircea, *Lo sagrado y lo profano*. Madrid, 1967. Del mismo M. Eliade, puede verse la aplicación que hace del método fenomenológico en: *Traité d'histoire des religions*. Paris: Ed. Payot, 1948.

<sup>17</sup> Cf. también un buen fenomenólogo de la religión actual, de habla hispana, MARTÍN Velasco, Juan. *Introducción a la fenomenología de la religión*. Madrid: Ed. Cristiandad, 1978.

<sup>18</sup> GUSINDE Martín, *Los indios de tierra del fuego: resultado de mis cuatro expediciones en los años 1918 hasta 1924 organizados bajo los auspicios de Ministerio de Instrucción pública de Chile*. Publicado en versión castellana del original alemán, por el Centro Argentino de Etnología Americana, Buenos Aires, 1982.

un ámbito más amplio en la investigación a escala universal dirigida por el antropólogo alemán Wilhem Shmidt, cuyos equipos estaban distribuidos en los sectores más aislados del planeta para estudiar, entre los aborígenes más primitivos conocidos, sus respectivas formas de creencia, con una hipótesis de trabajo particular, y que el grupo de Shmidt buscaba poder probar, consistente en el supuesto carácter “monoteísta” de la religiosidad de los grupos humanos conocidos más primitivos<sup>19</sup>, entendiéndolo por “primitivos” los nómades que se alimentaban sólo de frutos silvestres y de caza o pesca de animales, puesto que desconocían aún las formas más elementales de agricultura o de cría de animales, cuyo conocimiento permite pasar del nomadismo “primitivo” a las primeras formas de cultura “secundaria” del sedentarismo. Si bien la hipótesis del “monoteísmo primitivo” fue desmentida por otros grandes antropólogos<sup>20</sup>, ha quedado asentada la evidencia de una “creencia primitiva en un Ser Supremo”, el cual no era único, puesto que otros seres sobrenaturales intervenían en el mundo en forma autónoma, reservándose para ese Ser Supremo el atributo de Creador de todo y de juez final que había dejado el cuidado de todo lo creado a los demás poderes, retirándose él a su “séptimo cielo”, como una especie de *Deus otiosus*<sup>21</sup>.

En el ámbito del estudio de la religiosidad de los pueblos precolumbinos ha habido otros esfuerzos notables por parte de estudiosos que centraron en esa temática su investigación<sup>22</sup>. En Chile, cabe desta-

<sup>19</sup> SCHMIDT, Wilhem, *Ursprung der Gottesidee*. Münster, 1912-1936 (6 vols.). El mismo P. Gusinde se reconoce partidario de esa hipótesis y discípulo de Schmidt, al expresar: “decididamente me declaro partidario de Andrew Lang y de mi recordado maestro, el P. Guillermo Schmidt...” (“Medicina e higiene de los antiguos araucanos”, en: *Revista Chilena de Historia y Geografía*, t. 22, 1917, p. 383).

<sup>20</sup> Como, por ejemplo, PETTAZONI, Raffael, “Dio: formazione e sviluppo del monoteísmo nella storia delle religioni” (3 vols.). Roma, 1922, en el vol. I: *L'essere celeste nelle credenze dei popoli primitivi*. En la misma línea cf. M. Eliade, *Traité d'histoire des religions*, *Op. cit.* en nota de p. 50.

<sup>21</sup> Expresión utilizada por el mismo M. ELIADE en su *Traité...*, *op. cit.* II n. 14, “Deus otiosus”, pp. 53-56. Carlos Keller recoge la descripción, hecha por un Selknam fueguino de su creencia en ese Ser Supremo a quien ellos asignan el nombre de Temauquel (KELLER, Carlos, *Dios en tierra del fuego*, cap. I. Santiago, s/n, 1949).

<sup>22</sup> Una obra clásica al respecto es la de WACHTEL, Nathan, *La vision des vincus. Les indiens du Perou devant la conquête espagnol*. Paris: Ed. Gallimard, 1971; también cf. Yaranga-Valderrama, *La religión andina précolombienne*. Paris: Facultad de Letras, tesis de 1968.

car además los estudios más recientes dedicados a la cultura y religiosidad mapuche por parte de Jorge Dowling<sup>23</sup>, así como de Martín Alonqueo<sup>24</sup>, que continuaron antiguos estudios de misioneros cristianos que aportaron valiosas descripciones sobre la cultura y la religiosidad indígena precolombina. A los estudios citados, podríamos añadir muchos otros dedicados a la cultura nortina y su religiosidad, pudiendo destacarse la obra notable del P. Lepeige, recogida en el museo que lleva su mismo nombre en San Pedro de Atacama. También los estudios de “religiosidad popular” nortina de La Tirana realizados por Van Kessel<sup>25</sup>. Por otro lado hay también investigaciones notables sobre la religiosidad chilote, como la llevada a cabo por Isidoro Vázquez de Acuña<sup>26</sup>, entre muchos otros. Referentes a la religiosidad popular cristiana en América latina y específicamente en Chile, son también muchos los trabajos publicados desde ángulos distintos<sup>27</sup>.

Sin embargo, no sólo interesa el estudio de la religiosidad presente en las raíces culturales autóctonas de Chile, puesto que la globalización hace cada vez más cercanas otras culturas geográficamente alejadas, como el extremo oriente o los países donde hay fuerte presencia

<sup>23</sup> *Religión, chamanismo y mitología mapuches*. Santiago: Ed. Universitaria, 1971.

<sup>24</sup> *Instituciones religiosas del pueblo mapuche*. Santiago: Ed. Universidad Católica, 1979.

<sup>25</sup> VAN KESSEL, Juan, *El desierto canta a María*. Santiago: Ed. Mundo, col. “La fe de un pueblo”, n. 3, 1976, 2 vols.

<sup>26</sup> VÁSQUEZ DE ACUÑA, ISIDORO. *Costumbres religiosas de Chiloé y su raigambre hispana*. Santiago: Centro de estudios antropológicos de la Universidad de Chile, 1956.

<sup>27</sup> Referente al estudio de la religiosidad cristiana en América Latina, remito al estudio global de PRIEN, Hans Jürgen, *La historia del cristianismo en América Latina*. Salamanca: Ed. Sígueme, 1985; en cuanto a la religiosidad popular como tal, Cf. MORANDÉ, Pedro, *Ritual y palabra. Aproximación a la religiosidad popular latinoamericana*. Santiago, 1980; también JOHANSSON, Cristian, *Religiosidad popular entre Medellín y Puebla: antecedentes y desarrollo*. Santiago: Facultad de Teología UC, 1989. Por otra parte, del ámbito de la religiosidad popular protestante “pentecostal”, resulta muy ilustrativa la obra de LALIVE D’epinay, Cristian, *El refugio de las masas. Estudio psicosociológico del pentecostalismo chileno*. Santiago: Ed. Universitaria, 1970. Para la religiosidad chilena en general, puede verse POBLETE, Renato, *Imagen de la Iglesia de hoy y religiosidad de los chilenos*. Santiago, 1980; respecto a la religiosidad indígena en Chile, remito a PERALTA Valderrama, María Angélica, *Religiosidad indígena en Santiago colonial (1640-1740)*. Santiago, 2002, así como FOERSTER, Rolf, *Aproximación a la religiosidad mapuche con-temporánea*. Santiago, 1988. Y, aún, referente a la religiosidad urbana en Chile, recordando los estudios de VAN DORP, Patricia, *Religiosidad en el Gran Santiago*. Santiago, 1985.

musulmana. Incluso la apertura económica y los tratados comerciales con países de esos continentes lejanos, como China y el sudeste asiático, así como Irán o Egipto, hará que sus culturas y religiones resulten cada vez más presentes en nuestro medio. Puede incluso ocurrir que se produzcan fuertes mestizajes como ocurrió antiguamente, por influencia de los intercambios comerciales, entre India y China o Japón. El conocimiento de esas culturas y los sustratos religiosos que las han moldeado, y no sólo el manejo comercial de sus respectivos idiomas, resultará cada vez más importante para la mutua comprensión y colaboración.

#### 4. A TÍTULO CONCLUSIVO:

##### HACIA UN NUEVO ESTATUTO ACADÉMICO DE LA RELIGIÓN

Por lo presentado hasta aquí puede verse que, por un lado, la temática religiosa constituye un ámbito propio de la realidad antropológica universal y, por lo mismo, de la chilena. Pero, al mismo tiempo, puede observarse fácilmente la total desproporción entre la masividad de esa dimensión religiosa, por un lado, y la escasa importancia académica asignada a su análisis crítico en la enseñanza superior, por el otro. Y, si bien la temática está presente en estudios diversos de alto nivel académico, ellos no han tenido cabida en la educación superior chilena, con asignación de un curriculum propio para su tratamiento serio y sistemático, exceptuando los estudios de la teología católica realizados tímidamente en la antigua "Academia de Ciencias Sagradas" de la Universidad de Chile y, después, con mayor profundidad en la Facultad de Teología de la Universidad Católica.

Queda, pues, pendiente el tomar en serio la ubicación del hecho religioso como tema propio de la enseñanza superior no confesional, dando a ese ámbito de la realidad humana universal y, por lo mismo, también chilena, el lugar que le corresponde en las ciencias humanas. En el contexto de un país regido por la separación constitucional entre Iglesias y Estado, el hecho religioso no puede quedar relegado al tratamiento "confesional", legítimo al interior de los centros de estudios también "confesionales".

Si bien, no parece normal que tales instituciones ejerzan su enseñanza "confesional" en los estamentos mayoritarios estatales, que

son “laicales” por principio constitucional del Estado. Sin embargo, ello no obsta al derecho que tienen todos los alumnos de la enseñanza superior estatal a poder estudiar a ese mismo nivel superior el significado del hecho religioso en sus diversas perspectivas de análisis científico. De lo contrario se produce ya sea la banalización del tema religioso, fenómeno que ocurre a menudo en nuestra cultura, o bien su arrinconamiento defensivo en meras instancias “confesionales” más o menos razonables o sectarias, pero en todo caso ajenas a los cuestionamientos provenientes de la razón autónoma, con sus propios métodos de análisis, situación cada vez más frecuente en otros países que habían sido muy “confesionales” y han derivado a formas cada vez más radicales de “secularización”, como puede verse en el caso español u holandés. El diálogo entre “fe y razón” no debería, pues, relegarse al ámbito ideológico, con los posibles enfrentamientos que ello ha suscitado históricamente; sino que la “razón” tiene el deber de conocer y plantearse como tema propio el hecho humano de la religión; así como la “fe” debe abrirse a los cuestionamientos provenientes del análisis racional (histórico, antropológico, sico-sociológico y fenomenológico) de la misma.

Con ocasión de las reformas universitarias en curso y a las puertas del bicentenario, sería un gran aporte para el país que se pudiera visualizar, para un futuro próximo, la integración del tema religioso como objeto de estudio en la enseñanza superior. Es ahí, en las universidades estatales, donde deberían formarse los futuros “profesores de religión” para la enseñanza media, que dieran a esa asignatura el carácter académico propio, desvinculado del “adoctrinamiento” que hasta hoy la caracteriza, ocupando un lugar que le corresponde a la familia y a las respectivas instituciones parroquiales o equivalentes. Todo ello implicaría obviamente disponer de profesores universitarios preparados en tales temáticas y capaces, así, de transmitir a alumnos de las “pedagogías” para enseñanza básica y media, así como a quienes quisieran estudiar ese tipo de fenómenos propios de la religiosidad, un nivel de conocimientos que, a la larga, permitiera colocar en su lugar adecuado de la cultura el significado del fenómeno religioso, como uno de los hechos humanos más profundos y universales.

## BIBLIOGRAFÍA

1. ALONQUEO, Martín. *Instituciones religiosas del pueblo mapuche*. Santiago: Ed. Nueva Universidad, 1979.
2. BENTUÉ, Antonio. *Educación valórica y teología*. Santiago: Ed. Tiberíades, 2001.
3. BENTUÉ, Antonio. *Dios y dioses. Historia religiosa del hombre*. Santiago: Ed. Universidad Católica, 2004.
4. DANNEMANN, Manuel. *Bibliografía del folklore chileno*. Texas: Texas University Press, 1970.
5. DURKHEIM, Emile. *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le totemisme en Australie*. Paris: Ed. Payot, 1937.
6. ELIADE, Mircea. *Lo sagrado y lo profano*. Madrid, 1967.
7. ELIADE, Mircea. *Traité d'histoire des religions*. Paris: Ed. Payot, 1948.
8. HANISCH, Walter. "La Facultad de Teología de la Universidad de Chile (1842-1927)", en *Historia*, vol 20, pp. 47-135. Santiago: Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1985.
9. PRIEN, Hans Jürgen. *La historia del cristianismo en América Latina*. Salamanca: Ed. Sígueme, 1985.
10. LALIVE D'epinay, Cristian. *El refugio de las masas. Estudio psico-sociológico del pentecostalismo chileno*. Santiago: Ed. Universitaria, 1970.
11. MALINOWSKI, Brodislaw. *Magia, ciencia y religión*. Barcelona: Ed. Ariel, 1974.
12. MARTIN Velasco, Juan. *Introducción a la fenomenología de la religión*. Madrid: Ed. Cristiandad, 1978.
13. OTTO, Rudolph. *Lo santo*. Madrid: Ed. Alianza, 1965.
14. POBLETE, Renato. *Imagen de la Iglesia de hoy y religiosidad de los chilenos*. Santiago, 1980.
15. SABATER, Fernando. *Ética como amor propio*. Madrid: Ed. Mondadori, 1988.
16. WEBER, Max. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona, 1969.

# LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

ADRIANA VALDÉS BUDGE  
*Academia Chilena de la Lengua*  
*Pontificia Universidad Católica de Chile*

## RESUMEN

El trabajo reseña los principales hitos de la enseñanza de la literatura en la educación superior chilena, tomando en cuenta que el cultivo del saber en este campo está estrechamente relacionado a la creación literaria y al pensamiento. Desde los conceptos fundacionales de D. Andrés Bello, revisa someramente los modelos de enseñanza en las principales instituciones, su desarrollo y sus dificultades históricas, para terminar con una perspectiva de los estudios actuales, tanto en el postgrado como en el pregrado. Reconoce, además, que los estudios literarios superiores se han desarrollado en dos direcciones: *primera*, los estudios más tradicionales que ofrecen grados académicos que llegan hasta el doctorado, y *segunda*, que corresponde a nuevas ofertas de las universidades privadas, algunos de los cuales apuntan a un saber de literatura que no sea una especialización más.

*Palabras claves:* enseñanza universitaria; estudios de doctorado; humanidades; literatura; publicaciones literarias académicas.

## ABSTRACTS

The paper describes the main benchmarks of teaching of literature in the Chilean higher education, taking into consideration that the cultivation of knowledge in that field is closely related to the literary creation and thought. From the fundamental concepts of Andrés Bello, it has been thoroughly reviewed the teaching models in the main institutions, their development and their historic difficulties in order to finish with the perspective of current studies, both in the postgraduate as well as in pre-graduate.

Likewise, it also recognizes higher literature studies that have been developed in two directions: *first*, the most traditional studies which offer academic degrees up to doctorates degrees, and the *second*, that corresponds to new offers of the private universities, some of which are oriented to the knowledge of a literature that must not be just a further specialization.

*Key words:* university teaching, doctorate studies; humanities; literature, academic literature publications.

## 1. INTRODUCCIÓN

El tema tiene especiales vínculos con dos otros ensayos publicados en este volumen, el de Joaquín Barceló sobre la enseñanza de las humanidades y el de Hugo Montes Brunet sobre la enseñanza de la pedagogía. En la práctica, la enseñanza sistemática de la literatura en el país ha estado ligada históricamente a la de las humanidades y la filosofía, por una parte, y por otra, a la formación de profesores. La presencia de ambos estudios en este mismo libro me permite prescindir de aspectos que en otro caso habría sido inevitable tratar.

El primero aporta consideraciones del mayor interés sobre la situación general de las humanidades en el siglo XX, comparándola con la que han tenido a lo largo de la historia del pensamiento occidental; trata también el tema de los estudios de filología clásica. El segundo, antes de abordar las situación actual de la pedagogía, presenta los antecedentes históricos de la creación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y de los estudios de pedagogía en la Universidad Católica de Chile. Puedo, pues, remitir al lector a estas reflexiones indispensables, y concentrar este trabajo en los aspectos más específicos de los estudios literarios<sup>1</sup>.

Entenderé por estudios literarios algo más amplio que la mera transmisión de conocimientos preexistentes, pues por cierto estamos hablando de la educación superior en Chile, de la Universidad: del cultivo del saber. Y, en el caso de la literatura y más aún el de las artes, me atrevo a afirmar que hablamos no sólo del cultivo de un saber, sino también, y sobre todo en muchos casos, del estímulo constan-

<sup>1</sup> Los estudios literarios han estado vinculados también desde sus inicios a los de la lengua.

te de una creación, de una renovación. Se transmite no sólo el saber codificado de lo que la literatura ha sido; se renueva ese saber constantemente mediante una reflexión que produce nuevas miradas sobre las grandes obras y va –como lo dijo alguna vez T.S. Eliot– reordenando y revalorizando la tradición; se van generando criterios de acercamiento a la literatura más acordes con los tiempos en que la estamos leyendo. Y los estudios han de mantenerse abiertos a algo más esquivo y mucho más interesante aún: al surgimiento de las nuevas obras que habrán de transformar sus propios parámetros, que habrán de exceder sus criterios. Las más altas exigencias de los estudios literarios las plantean, siempre, las grandes obras que van surgiendo al margen de los cánones existentes o incluso contra ellos. Cabe recordarlo especialmente en relación con Chile, por ser país que se distingue en el mundo por sus notables escritores.

## 2. LOS INICIOS: “POÉTICOS Y PATRIÓTICOS AL MISMO TIEMPO”

Los primeros estudios literarios superiores del país están marcados por una noción muy amplia de literatura, esbozada por Andrés Bello en la ceremonia de instalación de la Universidad de Chile (1843). La amplitud que se da al término se emparenta tal vez con un “momento de exaltación poética y patriótica al mismo tiempo”, como fue el Movimiento Literario de 1842, al que Bello se refiere con entusiasmo al final de su discurso. En efecto, las letras y la literatura, en ese momento, se nombran junto a las ciencias al hablar de la misión de la Universidad: la propagación del saber, la propagación de las luces, la práctica de la libertad, el avance hacia “una cultura intelectual muy adelantada” son una y una misma cosa, y en ellas la literatura tiene un papel central. “Forma la primera disciplina del ser intelectual y moral, expone las leyes eternas de la inteligencia (...) y desenvuelve los pliegues profundos del corazón”, dice Bello al referirse concretamente a los estudios literarios<sup>2</sup>. En ese momento romántico y libertario, la denominación “literarios” no reconoce sus actuales fronteras: por li-

<sup>2</sup> El texto del discurso de Bello se reproduce en FIGUEROA, Ana. *Ensayistas del movimiento literario de 1842*, Santiago, 2004, pp. 140-155.

teratura se entiende “toda expresión escrita, y aún más, toda actividad intelectual que tenga un fin edificante, que difunda el ideario liberal y que tienda a transformar los residuos de la mentalidad de la colonia en una nueva conciencia nacional”<sup>3</sup>. El cultivo de la literatura es una necesidad que excede el goce personal e incluso la tarea educativa. Tal vez nunca haya estado la literatura tan cerca de la necesidad de lo que, mucho más tarde, se llamaría “hacer país”. Andrés Bello habría sido, sin duda, más elocuente para decirlo.

Estos inicios prometedores se tradujeron en la labor de la Facultad de Humanidades y Filosofía, que no se vinculaba con la enseñanza ni siquiera después de un nuevo estatuto dictado en 1879, que convertía a la Universidad de Chile en “una institución docente en su estructura y en sus fines”<sup>4</sup>. Sólo diez años después, en 1889, la creación del Instituto Pedagógico vinculó las tareas universitarias a la formación de profesores<sup>5</sup>. Con el tiempo, “el Pedagógico” llegaría a ser un centro intelectual de la Universidad y de Chile, concentrando los grupos más respetados de estudiosos del país, y sin duda el primer hito que ha de mencionarse al hablar de la enseñanza de la literatura en la educación superior.

En una breve relación como esta, la enseñanza de la literatura podría enfocarse de varias maneras. La más evidente, pero también la más repetitiva y fatigosa, es la de la trayectoria de las instituciones. Tomando en cuenta lo ya dicho –los estudios literarios no sólo como transmisión de un saber, sino como estímulo al cultivo y renovación de éste en estrecha relación con la creación literaria más trascendente– prefiero aquí hablar de “hitos y reductos”. Me explico. Las instituciones tienen sus altos y sus bajos, sus momentos de esplendor y sus tiempos menesterosos. Los estudios literarios mejores no están siempre en un mismo lugar institucional –y en casos excepcionales se han tenido que ubicar incluso al margen de cualquier institución, al menos durante algunos períodos de la historia del país. En otros casos, han debido marcar largamente el paso, a la espera de los tiempos que les permitan retomar su tradición. La excelencia de los estu-

<sup>3</sup> SUBERCASEAUX, Bernardo. *Historia de las ideas y de la cultura en Chile. Sociedad y cultura liberal en el siglo XIX*, Santiago, 1997, p. 50, refiriéndose al Movimiento Literario de 1842.

<sup>4</sup> “Síntesis histórica de la Universidad de Chile”, en la página electrónica de la Universidad, [www.uchile.cl](http://www.uchile.cl).

<sup>5</sup> *Vd.* el trabajo de Hugo Montes Brunet en este mismo volumen, pp. 217-234.

dios literarios depende de la actividad de grupos de personas con particulares características de creatividad y de solvencia intelectual. Estos grupos pueden mantenerse o disolverse, según sus propias dinámicas (a veces muy complejas) y según el apoyo que reciban de las instituciones o de la sociedad. Sólo cabe, siguiendo el consejo bíblico, reconocerlos por sus frutos. Aquí, como es obvio, sólo se hablará de los que estuvieron relacionados con la educación universitaria.

### 3. Hitos

El Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile es sin duda el hito más importante que se puede mencionar aquí. Existió legalmente entre 1889 y 1981, pero desde 1973 en adelante, dada la ocupación militar de la Universidad, perdió su fisonomía histórica. En el marco institucional del Pedagógico se ubicaron también otros hitos de los estudios literarios, como el Instituto de Literatura Chilena<sup>6</sup> y el Instituto de Literatura Comparada<sup>7</sup>. Ambos dieron origen a actividades y publicaciones muy destacadas. La reforma universitaria de fines de los sesenta los integró al Departamento de Español de lo que entonces era la Facultad de Filosofía y Educación. En ese departamento, “el hogar de los estudios literarios de la Universidad de Chile hasta 1973”<sup>8</sup>, comenzó a publicarse en 1970 la *Revista Chilena de Literatura*<sup>9</sup>. A diferencia del *Boletín* –“noticias, datos, comentarios bibliográficos...”– la *Revista* está, hasta ahora, destinada a “acoger y difundir los productos de la investigación, de modo que sus artículos corresponden normalmente a trabajos originados en centros universitarios”<sup>10</sup>.

En el ámbito del Pedagógico, los estudios literarios, como es natural, se desarrollaron de acuerdo a distintos modelos, implícitos o ex-

<sup>6</sup> Dirigido por César Bunster Calderón. A él se integraron investigadores (luego escritores notables) como Alfonso Calderón y Pedro Lastra, entre otros. Publicó entre 1961 y 1968 el *Boletín de Literatura Chilena*.

<sup>7</sup> Dirigido por Roque Esteban Scarpa. La colección *El espejo de papel* recogió estudios notables del propio Scarpa y de Armando Uribe Arce, entre otros.

<sup>8</sup> Reseña histórica de la *Revista Chilena de Literatura*, en la página electrónica de la Universidad de Chile.

<sup>9</sup> Dirigida en sus inicios por Cedomil Goic y en la actualidad por Hugo Montes Brunet.

<sup>10</sup> *Reseña histórica* ya citada.

pílicos, que irradiaron su influencia hacia otros centros universitarios. Suele trazarse someramente un contraste entre ellos. Estaba el modelo del erudito, de quien puede destacarse la “sabiduría (...) lección viva de su curiosidad por cuanto se relacionaba con la literatura, la historia, los lugares”. Se trataba de bibliógrafos, bibliófilos y maestros, de “lectores increíbles [que] animaban sus lecciones con vívidos relatos de sus peregrinaciones por América y sus diálogos con escritores de aquí y de allá...”, más cercanos a un “lector vocacional en estado puro, ajeno a tareas creadoras o pedagógicas”<sup>11</sup>. Estos maestros estaban en las universidades y escribían en diarios de circulación nacional; sus opiniones –junto a las de otros críticos como Alone, no vinculados a la enseñanza superior– influían decisivamente en la suerte de las nuevas obras literarias publicadas. Las críticas a este modelo se dirigían raramente al maestro mismo, y más a sus imitadores. (“El gran hombre muere en sus epígonos”, dirá más tarde ese amargo que fue E.M. Cioran). Se hablaba con un desdén a veces apresurado del “ensayismo latinoamericano”, de “facilismos impresionistas”<sup>12</sup>.

El modelo opuesto al anterior, y que lo siguió en el tiempo, puede relacionarse tal vez con la profesionalización de la actividad docente, tanto en la enseñanza secundaria como superior, y la incorporación de normas y estándares internacionales. En efecto, la historia del Pedagógico señala que, antes de su fundación, la enseñanza secundaria no estaba en manos de profesores, sino de profesionales de otras disciplinas; así, biología podría ser impartida por médicos, matemáticas por ingenieros, etc. La profesión docente, para los maestros de escuela secundaria, se hizo posible gracias al Pedagógico. Y dentro del Pedagógico se hizo ver también la necesidad de una profesionalización de los profesores de la Universidad. Esta incluía una formación académica de postgrado, que en esos años sólo podía obtenerse en el extranjero, y la exigencia de investigación y publicaciones, junto a una dedicación ojalá exclusiva a la Universidad. Este modelo, por cierto, no se limitaba a los estudios literarios.

<sup>11</sup> Las frases espigadas se encuentran en LASTRA, Pedro. *Leído y anotado*, Santiago, 2000. Se refieren principalmente a Ricardo Latcham (fallecido en 1965); el autor reconoce además como sus maestros a Antonio Doddis y César Bunster. Una alumna de la Universidad Católica, como yo, puede añadir (agradecida) que la descripción podría ser también la de Alfonso Escudero, O.S.A.

<sup>12</sup> Esto último viene también de LASTRA, *op. cit.*, (n. 11), p. 126.

El rigor académico y la búsqueda e investigación de los métodos del análisis literario fueron el *leitmotiv* de ese modelo. En palabras de un reconocido maestro, “lo que sí me pareció, por cierto, necesario, fue demostrar y exigir la estrictez formal y analítica del pensamiento y la exposición”<sup>13</sup>. En los estudios literarios del Pedagógico, el tránsito del *Boletín de Literatura Chilena* hacia la *Revista Chilena de Literatura*, al que ya se ha hecho referencia, es un buen ejemplo de estas exigencias, que traían consigo la noción de los estudios literarios en la Universidad como una actividad de especialistas, de alta exigencia intelectual y formal<sup>14</sup>, ojalá vinculada a centros de excelencia en el extranjero. Por entonces, los estudios literarios querían establecerse como una disciplina científica, equiparable a otras de las ciencias sociales. La lingüística era el modelo, y la teoría literaria estaba en vísperas de un período de auge, que pasaría desde un origen europeo a un posterior cultivo multiplicado –hasta la monstruosidad, a veces– en los ricos y poderosos centros universitarios de América del Norte.

Esos mismos años (fines de los sesenta y comienzos de los setenta), la reforma universitaria de la Universidad Católica de Chile también traía novedades para los estudios literarios. La Vicerrectoría de Comunicaciones y Extensión Universitaria privilegiaba la creación literaria mediante la fundación de talleres –con participantes becados– a cargo de escritores e intelectuales de primera línea, ajenos en algunos casos al ámbito académico<sup>15</sup>. Los estudios de pedagogía en Castellano se veían sacudidos también por la reforma. De esa época viene la creación del Instituto de Letras, y la aparición de la revista *Taller de Letras*, originalmente producto de la labor de un grupo compuesto por profesores y alumnos del nuevo Instituto. A la exigencia de rigor añadía un entusiasmo por la apertura hacia el ámbito latino-

<sup>13</sup> MARTÍNEZ BONATI, Félix. “Agradecimiento”, en: *Atenea*, N° 488, segundo semestre 2003.

<sup>14</sup> Del “Agradecimiento” antes citado viene una lista de los nombres de maestros que pueden asociarse a este modelo. Además del propio Félix Martínez Bonati, están Cedomil Goic, Jorge Guzmán, Mario Rodríguez, Federico Schopf y otros más jóvenes.

<sup>15</sup> Como ejemplo, el taller de poesía era dirigido por Enrique Lihn, y el de ensayo literario por Martín Cerda.

americano y por la incorporación de textos grandes escritores, enviados especialmente para la revista<sup>16</sup>.

La Universidad de Concepción fue el marco de muchos hitos de los estudios literarios chilenos. Su revista *Atenea*, creada en 1924, tiene a la fecha casi quinientos números<sup>17</sup>. Si bien en sus orígenes fue concebida como de ciencias y arte, además de la literatura, su desarrollo posterior se dedicó en gran medida a los estudios literarios, y contó con la colaboración de los más destacados escritores chilenos, y de nombres extranjeros como Albert Camus, Jean-Paul Sartre, T.S. Eliot, Pío Baroja y Paul Valéry<sup>18</sup>. A la revista y al laureado escritor Gonzalo Rojas, profesor de la Universidad y Director del Consejo de Difusión Universitaria hasta 1973, se debieron acontecimientos tan importantes como el “Primer Encuentro de Escritores Nacionales”, de 1958, y el Congreso Internacional de Escritores (1962). Antes del golpe, los investigadores jóvenes de la universidad hacían trabajos de gran interés.

Antes de 1973, hubo también iniciativas en la Universidad Austral de Valdivia, que hubieran sido importantes para los estudios literarios y se vieron frustradas por los acontecimientos en torno al golpe militar<sup>19</sup>. Lo mismo puede decirse de la Universidad Católica de Valparaíso, de importante actividad cultural y editorial en esos años.

<sup>16</sup> Los dos primeros números fueron dirigidos por Jorge Román Lagunas. Desde el tercero en adelante, el formato cambió y el director fue Cedomil Goic. El Instituto de Letras mantiene hasta hoy la revista, cuya directora fue hasta el año pasado María Ester Martínez Sanz. Su número 30 se celebró con una reedición ensamblada de los dos primeros números, donde colaboraron escritores de la talla de Augusto Roa Bastos, Ernesto Sabato, Carlos Droguett, Alfonso Alcalde, Miguel Arteche y Antonio Skarmeta.

<sup>17</sup> “La venerable revista *Atenea*, una de las no muchas publicaciones periódicas de lengua española que se encuentran regularmente en las mejores bibliotecas de Europa y América”, dice MARTÍNEZ BONATI, *op.cit.*, (n. 13). La revista es dirigida en la actualidad, y desde 1994, por Mario Rodríguez Fernández.

<sup>18</sup> DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS, *Memoria Chilena*, Portal de la Cultura de Chile, página electrónica de presentación de la revista *Atenea*.

<sup>19</sup> Félix Martínez Bonati fue rector de la Universidad de Valdivia en ese período, y Hugo Montes Brunet dirigió –antes– una Facultad de Estudios Generales, que albergó los estudios literarios y tenía por propósito abrirlos a todos los alumnos de la Universidad, una idea que se ha retomado en la actualidad en otras instituciones.

## 4. ÉXODOS, EXILIOS, REDUCTOS

La turbulenta historia nacional de los años setenta marcó también los estudios literarios. Puede incluso decirse que, de todos los campos de la enseñanza superior, fue este uno de los más perjudicados. “La grande, siempre atribulada, desarticulada y fecunda” Universidad de Chile<sup>20</sup>, y su Instituto Pedagógico, fueron escenario de las polarizaciones y hostilidades que vivió el país. Incluso antes del golpe de estado, destacados académicos abandonaron el Pedagógico, hastiados por las luchas internas y por un ambiente que se les iba tornando irrespirable<sup>21</sup>. Y no sólo en el Departamento de Español. Se ha hecho legendaria la renuncia de Nicanor Parra, presentada por escrito al Departamento de Física: “Juntos sí, revueltos no. *Like the water I came/ Like the wind I go*”.

Después del golpe de Estado, la vida intelectual y académica de Chile, y por consiguiente los estudios literarios, sufrieron la pérdida de un enorme porcentaje de sus protagonistas, por exilio o alejamiento. Las estructuras que los albergaban en la Universidad de Chile fueron siendo progresivamente desmembradas, hasta llegar a lo que la propia Universidad denominó su “último reducto”, el actual Departamento de Literatura. El Instituto de Letras de la Universidad Católica –hoy Facultad– perdió también una importante proporción de sus profesores, sobre todo los más jóvenes. Las revistas volvieron a publicarse, en lo que sus mismos editores han denominado una “ardua continuidad académica”, en el marco de las restricciones de todo tipo existentes durante el período de la intervención militar<sup>22</sup>. Los estudios literarios de las universidades, bajo estricto control y vigilancia, fueron precisamente “reductos”, estuvieron apartados y parapetados, reducidos, conservando sus disciplinas como mejor podían en tiempos de adversidad y de una persecución que alcanzó en diversas ocasiones a algunos de los suyos. Cabe destacar el mérito de algunos de sus profesores, que fueron capaces de reali-

<sup>20</sup> Las expresiones son de Félix Martínez Bonati, en el “Agradecimiento” citado.

<sup>21</sup> Parece haber sido el caso de Jorge Guzmán y de Cedomil Goic.

<sup>22</sup> La Academia Chilena de la Lengua ha distinguido recientemente con el premio Alonso de Ercilla tanto a la *Revista Chilena de Literatura* como a la revista Taller de Letras, precisamente en reconocimiento de esa “ardua continuidad académica”.

zar, en condiciones adversas, una valiosa labor docente, e incluso publicaciones importantes y rigurosas. En el exterior, los académicos exiliados voluntaria o involuntariamente hicieron, muchos de ellos, carreras notables. Algunos, afortunadamente, han estado volviendo al país y aportando la riqueza de sus experiencias y conocimientos a las nuevas generaciones, acogidos por las instituciones que los vieron partir y por otras, algunas creadas con posterioridad<sup>23</sup>.

Hubo, sin embargo, un hito de estudios literarios –en un sentido amplio del término– durante el Gobierno Militar. El Departamento de Estudios Humanísticos, de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile, va por estos días camino de convertirse en leyenda<sup>24</sup>. En él, los estudios literarios se unían a los de filosofía, historia y lenguas<sup>25</sup>. Originalmente destinado a complementar la formación académica de los estudiantes de ingeniería, en 1972 amplió sus alcances, logró tener alumnos propios de licenciatura y fue reuniendo un conjunto de intelectuales, profesores y creadores de primera línea<sup>26</sup>. El amparo de la Facultad hizo posible un espacio interdisciplinario de libertad, innovación y exigencia intelectual

<sup>23</sup> La lista es larga y será siempre incompleta. Anoto los nombres de Cedomil Goic, Roberto Hozven, Pedro Lastra, Ana Pizarro, Grinor Rojo, Federico Schopf, las visitas de Oscar Hahn, hoy profesor de la Universidad de Iowa, y de Waldo Rojas, hoy profesor de La Sorbonne. Todos ellos han hecho además en el país publicaciones muy valiosas.

<sup>24</sup> Véase “El palacio en la población callampa: Departamento de Estudios Humanísticos. Historia y mito”, en: *Artes y Letras, El Mercurio*, Santiago, domingo 4 de Abril, 2004, y [www.textosdearte.cl](http://www.textosdearte.cl), “Recomposición de escena 1975-1981”, de Paula HONORATO y Luz MUÑOZ, en la sección sobre la revista *Manuscritos*. Contiene una información completa y sustancialmente correcta acerca del Departamento de Estudios Humanísticos, sus orígenes, sus sucesivas orientaciones y su actual “muerte anunciada” (*sic*).

<sup>25</sup> El creador de estos estudios, y gran defensor del Departamento, fue el ingeniero Enrique D’Etigny. El Departamento fue dirigido entre 1972 y 1976 por el escritor y profesor Cristián Huneeus. Se formó a partir de un Centro de Estudios Humanísticos creado en 1963 y dirigido por el destacado filósofo Roberto Torretti.

<sup>26</sup> En literatura, se incorporaron los escritores Nicanor Parra y Enrique Lihn, y profesores de la talla de Jorge Guzmán y Cedomil Goic, quienes venían del Pedagógico, además de Ronald Kay, quien retornaba al país tras hacer estudios en Alemania. Los seminarios internos, interdisciplinarios, dieron origen a polémicas y a fructíferos contactos con filósofos como Patricio Marchant y otros académicos del departamento.

que fue insólito en las condiciones del país después del golpe, y que tuvo su mayor desarrollo hasta 1976. La revista *Manuscritos*, publicada en 1975, fue a la vez la culminación y el canto del cisne de un período intensamente creador, en el que participaron como alumnos algunos intelectuales hoy muy destacados<sup>27</sup>.

## 5. REALIDADES Y PERSPECTIVAS ACTUALES

En la actualidad, los estudios literarios superiores en Chile se han desarrollado en dos grandes direcciones. La primera, los estudios más tradicionales, que ofrecen grados académicos que llegan hasta el doctorado; la segunda, nuevas ofertas de estudios literarios en las universidades privadas, algunos de los cuales apuntan a un saber de literatura que no sea una especialización más.

La creación de estudios de postgrado (magistraturas y doctorados) ha sido favorecida por programas estatales de mejoramiento de la educación superior que cuentan con fondos provenientes de instituciones internacionales y del CONICYT. Las universidades han debido acreditar sus programas de postgrado, y contar para hacerlo con docentes de alto nivel. Los estudios literarios se han beneficiado de una dinámica exógena, que busca mejorar la educación en todos sus niveles, particularmente el nivel superior, con fomento de la investigación original en todos los campos y con una diversificación de oferta de doctorados. En este marco, los alumnos de doctorado gozan en su mayoría de becas.

La Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Concepción han acreditado programas de doctorado en literatura, y otras universidades se encuentran en proceso de acreditar los suyos. Varias de las revistas literarias que se publican en el marco universitario han logrado cumplir asimismo con ciertos requisitos para acceder a los índices internacionales de revistas académicas.

<sup>27</sup> Entre ellos cabe nombrar al Premio Nacional de Literatura Raúl Zurita, al actual Decano de la Facultad de Artes, el filósofo Pablo Oyarzún, la profesora María Isabel Flisfisch, luego Decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades, las escritoras Diamela Eltit y Eugenia Brito, el profesor Rodrigo Cánovas, Arturo Fontaine Talavera y muchos otros.

Con estas condiciones, parece estarse cumpliendo en Chile con la meta de profesionalización de los estudios literarios superiores, según el modelo del “mundo desarrollado”, por llamarlo de alguna manera. Los afanes de rigor de comienzos de los años setenta se encuentran aquí en el terreno de sus sueños, y muchos jóvenes han encontrado una oportunidad para dedicarse a los estudios literarios a un nivel académico alto. Existe en la actualidad un número importante de personas jóvenes muy calificadas en el terreno de los estudios literarios, y comienzan a crearse experiencias colectivas de estudio (como jornadas y coloquios de doctorado en distintas universidades). El desafío es, por cierto, hacer que este conjunto de medios se traduzca efectivamente en un mejoramiento de la calidad y de la creatividad, y en un hacer “que esta historia nos pertenezca de veras”, como señala un respetado maestro<sup>28</sup>. En efecto, se plantea una tensión, ojalá productiva, con este mejoramiento de las condiciones, tendiente a la implantación de un modelo internacional de excelencia académica. En relación con los estudios literarios, estamos “de vuelta de un verdadero torneo de cientificismo”<sup>29</sup>. Voces autorizadas nos advierten que en los países desarrollados se ha llegado, en cuanto a publicaciones, a un “exceso afligente, debido a las exigencias académicas que conocemos y cuyos supuestos deberían ser examinados con mayor rigor y sin demora”; y que “la cambiante crítica académica (...) sin menoscabo de las excepciones sobresalientes (...) a mí me ha parecido a menudo, y cada vez más, enrarecida y enrarecedora”<sup>30</sup>. Es un tema por cuidar, por debatir, y del que todo depende en este momento en relación con el buen empleo de los recursos dedicados a los estudios literarios de postgrado. Se hace cada vez más necesaria, para los estudios literarios, una conciencia vigilante que tome del modelo los indudables beneficios que tiene, y logre a la vez evitar los vicios que ya se hacen patentes en los lugares en que este lleva ya mucho tiempo de aplicación<sup>31</sup>.

Por otra parte, y en un polo distinto, es alentador ver que resurge en algunas instancias universitarias la noción de la literatura como

<sup>28</sup> ROJO, Grínor. *Diez tesis sobre la crítica*, Santiago, 2001, p. 149.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>30</sup> LASTRA, *op. cit.*, (n. 11), p. 125.

<sup>31</sup> En ese sentido, los libros ya citados de LASTRA (n. 11) y ROJO (n. 28) han hecho un aporte importantísimo.

parte importante de la formación general, de la formación “que purifica el gusto y concilia con los raptos audaces de la fantasía los derechos imprescriptibles de la razón”, en palabras de Bello (suenan añejas, pero hacen soñar, también). En efecto, en una civilización del espectáculo y de la imagen, que marca la obsolescencia de tantas formas culturales, la literatura, como “lenguaje cargado de sentido hasta sus máximas posibilidades”<sup>32</sup>, mantiene un valor formativo absolutamente excepcional<sup>33</sup>, y que se extiende a muchas disciplinas, más allá de los estudios literarios especializados. Se ofrecen actualmente cursos de literatura en programas de formación general<sup>34</sup> de las universidades tradicionales. En algunas de las nuevas, se intenta superar el modelo tradicional de estos estudios<sup>35</sup>. Por una parte, se incorpora una es una relación mucho más estrecha con los escritores contemporáneos y su actividad; por otra, se conquistan nuevos públicos estudiantiles. La creación de numerosas revistas literarias (algunas de muy alto nivel) por parte de estudiantes universitarios<sup>36</sup>, y la multiplicación de sitios literarios y de crítica en línea en Internet, es otra indicación de un clima de esperanza.

<sup>32</sup> La fórmula es del poeta Ezra Pound.

<sup>33</sup> Es interesante contrastar su caso con el de las artes visuales, por ejemplo, en el sentido que lo señala Eric HOBBSAWM en su libro *Behind the Times: The Decline and Fall of the Twentieth-Century Avant-Gardes*, Londres, 1998: “la historia de las vanguardias visuales en el presente siglo es la lucha contra la obsolescencia tecnológica” (p. 12).

<sup>34</sup> Es el caso, actualmente, de la Universidad de Chile.

<sup>35</sup> Conozco las propuestas de la Universidad Diego Portales y de la Universidad Finis Terrae.

<sup>36</sup> Algunas de estas revistas de estudiantes marcaron hitos de desafío y calidad. Pienso en varias, que seguramente no son todas las que se podrían mencionar. La revista *Lo* reunió los talentos de los entonces alumnos del Instituto de Letras de la Universidad Católica: Andrés Claro, Patricio Fernández y Matías Rivas. *Vértebra*, revista de arte, literatura y crítica, actualmente prepara su décimo número; nació al alero del mismo Instituto de Letras y hoy cuenta con el patrocinio del Magister en Artes Visuales y del Doctorado en Filosofía con mención en Estética y Teoría del Arte, de la Universidad de Chile. También en la revista *Pensar y poetizar*, del Instituto de Arte de la Universidad Católica de Valparaíso, hecha por profesores con importante participación de jóvenes, que realiza un muy buen aporte en el campo del ensayo y de la traducción y publicación de poesía.

BIBLIOGRAFÍA

1. BELLO, Andrés. “Discurso de instalación de la Universidad de Chile”, reproducido en Ana Figueroa, *Ensayistas del movimiento literario de 1842*, Santiago, Editorial Universidad de Santiago, 2004, páginas 140-155.
2. CONTARDO, Óscar. “El palacio en la población callampa: Departamento de Estudios Humanísticos. Historia y mito”, en: *Artes y Letras, El Mercurio*, Santiago, domingo 4 de abril, 2004.
3. DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS. *Memoria Chilena*, Portal de la Cultura de Chile, página electrónica de presentación de la revista *Atenea*.
4. HOBBSAWM, Eric. *Behind the Times: The Decline and Fall of the Twentieth-Century Avant-Gardes*. Londres: Thames & Hudson, 1998.
5. HONORATO, Paula, y MUÑOZ, Luz, “Recomposición de escena 1975-1981”, [www.textosdearte.cl](http://www.textosdearte.cl)
6. LASTRA, Pedro. *Leído y anotado*. Santiago: Editorial Lom, 2000.
7. MARTÍNEZ Bonati, Félix. “Agradecimiento”, en *Atenea* N° 488, Concepción, segundo semestre de 2003.
8. ROJO, Grínor. *Diez tesis sobre la crítica*. Santiago: Editorial LOM, 2001.
9. SUBERCASEAUX, Bernardo. *Historia de las ideas y de la cultura en Chile. Sociedad y cultura liberal en el siglo XIX*, Santiago. Ed. Universitaria, 1997, 3 vols.
10. UNIVERSIDAD DE CHILE. “Síntesis histórica de la Universidad de Chile”, en la página electrónica de la Universidad, [www.uchile.cl](http://www.uchile.cl)

# ¿SE PUEDE ENSEÑAR A SER HISTORIADOR?\*

JUAN EDUARDO VARGAS CARIOLA  
*Academia Chilena de la Historia*  
*Pontificia Universidad Católica de Chile*

## RESUMEN

El autor comienza presentando un panorama general del desarrollo de la historiografía chilena decimonónica, impulsada desde la Universidad de Chile por Andrés Bello, a través de la promoción que puso en la redacción y lectura pública de trabajos históricos para cada aniversario de la instalación de la Universidad. Luego se detiene en la discusión académica que se dio a fines del siglo XIX y comienzos del XX, haciendo caudal de argumentaciones dadas por Diego Barros Arana, Valentín Letelier, Alejandro Venegas, Carlos Charlín y Juvenal Hernández, que apuntaban a que la Universidad de Chile debía dejar el modelo docente exclusivamente, resultando necesario ampliar su campo de acción hacia la investigación. En ese ambiente se entiende la creación en 1934 del Instituto Superior de Humanidades, que después de una corta vida, sería reemplazado por el Instituto Central de Investigaciones Histórico Culturales, en 1949. Este último organismo significó cierto estímulo para la investigación histórica desarrollada por los académicos y para la que comenzaron a desarrollar los mismos alumnos.

Estudia también a la generación de los primeros historiadores profesionales, egresados a mediados de la década de los 40 y comienzos de los 50, formados al alero del Departamento de Historia.

\* La profesora Antonia Rebolledo, con gran generosidad, me dio a conocer diversos trabajos sobre la Universidad de Chile y me proporcionó antecedentes sobre la organización de las actuales licenciaturas en historia, material que resultó fundamental para elaborar este artículo. Debo al profesor Juan Ricardo Couyoumdjian una serie de sugerencias y orientaciones bibliográficas que contribuyeron a precisar mis ideas sobre dicho grado y a comprender las razones que explican las transformaciones que ha experimentado.

mento de Historia del Instituto Pedagógico, de la Universidad de Chile y en las escuelas de Derecho, tanto de esa casa de estudios, como de la Universidad Católica de Chile, importantes centros de desarrollo vocacional hacia la historia.

Enseguida se trata sobre la introducción en la Universidad estatal, por decreto N° 985 de 1947, del grado de Licenciatura en Filosofía con 12 distintas menciones, una de las cuales sería la de Historia, modelo que se extendería, con matices, hacia otras casas de estudios, a raíz del proceso de Reforma iniciado en 1967, el mismo que afianzaría la existencia institucional de las licenciaturas, propiciando la fundación de diversos institutos de historia.

Otro tema que se aborda es el del contenido de la enseñanza de la especialidad, planes y programas, así como exigencias de investigación en pregrado, desde los primeros de la década de 1950, hasta la actualidad. El autor discute la conveniencia de la introducción de planes de bachillerato en humanidades en los currículos de licenciatura, así como la idea de que los 'investigadores' corresponderían a los egresados del doctorado y no de la licenciatura.

*Palabras claves:* bachillerato en humanidades; enseñanza universitaria; estudios de doctorado; historia; historiografía chilena (siglos XIX y XX); humanidades; licenciatura en historia.

#### ABSTRACT

The author starts presenting a general view of the Chilean nineteenth historiography development, promoted by Andrés Bello from the Universidad de Chile, throughout the promotion that he put in the draft and public lecture of historic papers for each anniversary of the installation of the University. Then he stops in the academic discussion that emerged at the end of the XIX century and the beginnings of the XX's, making flows with the arguments given by Diego Barros Arana, Valentín Letelier, Alejandro Venegas, Carlos Charlín and Juvenal Hernández, which pointed out that University should leave the exclusively the teaching model, resulting then necessary to enlarge its work field towards researchers. In that environment the creation of the Instituto Superior de Humanidades (Higher Institute of Humanities) is understood, which after a short life, was replaced by the Instituto Central de Investigaciones Histórico Cultural-

les (Central Institute of Historical Cultural Research), in 1949. This last institution meant a certain stimuli for the historic research carried out by the academicians and for which the same students start to develop.

It also studies the generation of the first professional historians, which graduated in the mid 40's and the beginnings of the 50's, formed under the eaves of the History Department of the Pedagogic Institute of the University of Chile and in the Law Schools, not only from that University, but also from the Catholic University of Chile, important vocational development centers towards history.

Following it approaches the introduction into the state University, by a Decree N° 985 of 1947, the grade of a Master Degree in Philosophy with 12 different majors, one of which would be the one of History, model which would extend, with some nuances towards other houses of study, thanks to the process of Reform started in 1967, the same one that would strengthen the institutional existence of the degrees, fostering the foundation of different history institutes.

Another subject that is confronted is that of the contents of the specialized teaching, plans and programs, as well as the pre-graduate research levels requirements since the first of the 50's up to date. The author discusses the convenience of the introduction of bachelor plans in humanities baccalaureate in the master's degree, as well as the idea that the "researchers" would correspond to the Ph.D. graduated and not of the Master's.

*Key words:* bachelor in humanities; university teaching; doctorate studies; history; Chilean historiography (XIX and XX century); humanities; history degree.

## 1. INTRODUCCIÓN

Debido a su interés por "crear un sentido de identidad nacional a través del cultivo de una investigación histórica imparcial", Andrés Bello consiguió que la Universidad de Chile se "transformara en un centro de investigación y difusión histórica", según afirma Iván Jaksic<sup>1</sup>. El sabio caraqueño –anota Jaime Eyzaguirre– pensaba que

<sup>1</sup> JAKSIC, Iván, *Andrés Bello: La pasión por el orden*. Santiago: Ed. Universitaria, 2001, p. 174.

un pueblo joven corría el peligro de “coger sin discriminación toda suerte de influjos extranjeros que podían distorsionar su propia esencia”, y que un medio para salvaguardar esta última era “reconstituir documentalmente la historia”<sup>2</sup>.

El camino para alcanzar ese objetivo, como se sabe, quedó establecido en los artículos 28 y 29 de la ley orgánica de la Universidad de Chile. El primero disponía que todos los años un miembro de la Universidad, designado por el Rector, debía “pronunciar un discurso sobre algunos de los hechos más señalados de la Historia de Chile apoyando los pormenores históricos en documentos auténticos, y desenvolviendo su carácter y consecuencias con imparcialidad y verdad”<sup>3</sup>; y el segundo establecía que “cada año se distribuirán cinco premios sobre materias científicas y literarias que interesen a la Nación”, correspondiéndole a cada “Facultad designar la materia de su premio”<sup>4</sup>. En el caso de la Facultad de Filosofía y Humanidades, se sabe que se fijaron temas históricos para otorgar dicho galardón, lo cual importó la elaboración de una serie de obras que, sumadas a las anteriores, fueron construyendo una imagen del pasado que sirvió para quecomenzara a surgir “una verdadera conciencia nacional”<sup>5</sup>. Desde una perspectiva historiográfica hay un cierto consenso para reconocer que dicha producción, además, “echó los cimientos de una tradición intelectual”, “estableció los parámetros de la disciplina”<sup>6</sup> y se convirtió –afirma Mario Góngora– en la “actividad intelectual más importante que produjo Chile en el siglo XIX”<sup>7</sup>.

Quienes escribieron esas investigaciones no eran historiadores profesionales. Nadie pensaba entonces que para estudiar el pasado era necesario una preparación universitaria comparable a la que recibían los alumnos que habían ingresado a las llamadas “profesiones científicas”. Será sólo a mediados del siglo XX cuando se postule que la Universidad debía dar patente de historiador a través de un programa que capacitase para desempeñarse como tal.

<sup>2</sup> EYZAGUIRRE, Jaime, *Historia de Chile*, 4ª ed., Santiago, 1982, p. 671.

<sup>3</sup> JAKSIC, *op. cit.*, (n. 1), pp. 165 y 166.

<sup>4</sup> ANGUITA, Ricardo, *Leyes promulgadas en Chile*, Santiago, 1912, t. I, p. 398.

<sup>5</sup> DONOSO, Ricardo, “La Facultad de Filosofía y Humanidades y los estudios históricos”, en: *Universidad de Chile. Facultad de Filosofía y Educación*. Santiago, 1944, p. 50.

<sup>6</sup> SERRANO, Sol, *Universidad y Nación*. Santiago, 1994, p. 117.

<sup>7</sup> Citado por SERRANO, *op. cit.*, (n. 6), p. 117.

Las líneas que siguen pretenden esbozar las razones que impulsaron a las autoridades universitarias a dar ese paso, cómo lo hicieron, indicar por qué ese plan ha perdido hoy valor y plantear, por último, si basta una buena propuesta académica para formar un historiador.

## 2. CUANDO LA HISTORIA ERA UN ARTE

La frase *Chile país de historiadores*, que se repite para caracterizar uno de los rasgos de nuestra mentalidad intelectual, podría dar pábulo a pensar que el interés por el pasado –revivido a través de clases o investigaciones– tiene una larga tradición. La verdad de las cosas es que esa inquietud es más bien tardía, a tal punto que, según Barros Arana, su conocimiento “preocupaba a muy pocas personas” hacia mediados de la década de 1840. Así lo comprueba el hecho que sólo en 1843 se “abrió por primera vez en el Instituto Nacional una clase de historia”, más bien dedicada entonces a los antiguos imperios de oriente<sup>8</sup>; la historia de América y de Chile se enseñó a partir de 1849, “y eso en una forma muy elemental, y en la primera época, según libros muy descuidados, con muchas deficiencias y con innumerables errores”<sup>9</sup>.

La Universidad de Chile, según se dijo, contribuyó decisivamente para que se escribiera la historia del país. A partir de 1844, cuando se presentó la primera memoria histórica, se dio a conocer una serie de trabajos, entre los cuales se cuentan las *Investigaciones sobre la influencia social de la conquista y del sistema colonial de los españoles en Chile*, de José Victorino Lastarria; *Las primeras campañas en la Guerra de la Independencia*, de Diego José Benavente; la *Primera Escuadra Nacional*, de Antonio García Reyes; *El primer gobierno nacional*, de Manuel Antonio Tocornal; *Chile desde la batalla de Chacabuco hasta la de Maipo*, de Salvador Sanfuentes; *La dictadura de O’Higgins*, de Miguel Luis Amunátegui; *La reconquista española*, de Miguel Luis y Gregorio Víctor Amunátegui; *Sucesos ocurridos desde la caída de don Bernardo O’Higgins*,

<sup>8</sup> Sobre el cultivo de la historia universal, ver COUYOUMDJIAN, Juan Ricardo, *Breves notas sobre el cultivo de la historia universal en Chile* y también WOLL, Allan, *A Functional Past. The uses of history in nineteenth-century Chile*, Baton Rouge y Londres, 1982.

<sup>9</sup> BARROS Arana, Diego, *Historia general de Chile*, 3ª ed., Santiago, 2002, t. XVI, p. 247.

en 1823, hasta la promulgación de la constitución dictada el mismo año, de Domingo Santa María; *Chile bajo el imperio de la Constitución de 1828*, de Federico Errázuriz; *Descubrimiento y Conquista de Chile*, de Miguel Luis Amunátegui; *Chile durante los años 1824 a 1828*, de Melchor Concha y Toro; *El servicio personal de los indígenas y su abolición*, de José Hipólito Salas e *Historia eclesiástica de Chile*, de José Ignacio Víctor Eyzaguirre, por señalar algunos<sup>10</sup>. Según Barros Arana, el nivel de las investigaciones apuntadas fue superado por las obras de los Amunátegui, Benjamín Vicuña Mackenna y las propias, que, “por el estudio lato y prolijo de los documentos, y hasta por el arte literario de algunas de ellas, abrían a ese orden de escritos un rumbo más firme y seguro que las anteriores memorias universitarias, y se acercaban a la composición de la verdadera historia”<sup>11</sup>.

Desde nuestra perspectiva, lo que interesa apuntar es que los anteriores, y la generación siguiente, entre los que sobresalen José Toribio Medina, Gonzalo Bulnes, Luis Barros Borgoño, Alejandro Fuenzalida Grandón, Domingo Amunátegui Solar y Luis Galdames, todos miembros de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile; y figuras como Crescente Errázuriz y Ramón Sotomayor Valdés, se hicieron historiadores a partir de sus inquietudes personales y sin más ayuda que su propio esfuerzo. En el caso de Barros Arana, se sabe que realizó sus “primeros estudios de historia leyendo con avidez el compendio del abate Molina, las Memorias del general Miller, la obra española de Torrente, (y) los primeros tomos que entonces llegaban de Europa de la historia publicada con el nombre de don Claudio Gay”<sup>12</sup>; esta obra –según Sergio Villalobos– le sirvió para percibir que en las fuentes se encontraban los “hechos positivos” que, gracias al “método crítico y comparativo”, permitían una aceptable reconstrucción del pasado<sup>13</sup>. Esas herramientas le fueron suficientes para dar sus primeros pasos historiográficos, adquirir experiencia y emprender, después de una paciente búsqueda de información en archivos nacionales y extranjeros, la magna tarea de escribir su *Historia general de Chile*. Lo hizo con un inmenso esfuerzo, dedi-

<sup>10</sup> SERRANO, *op. cit.*, (n. 6), p. 117 y EYZAGUIRRE, *op. cit.*, (n. 2), p. 673.

<sup>11</sup> BARROS Arana, *op. cit.*, (n. 9), pp. 251-252.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 249.

<sup>13</sup> VILLALOBOS R., Sergio, “Una vida y una obra”, en: BARROS Arana, Diego, *Historia general de Chile*, 3ª ed., Santiago, 2000, t. 1, pp. xvi-xviii y xix-xxxix.

cándose diariamente a esa tarea. Pero sin que le pesara. Era su vocación y la satisfizo consagrando su vida a la investigación. Con los demás ocurrió otro tanto: también se hicieron solos, sin perjuicio de que hubiesen tenido una instrucción escolar y universitaria superior a dicha figura.

Casi al mismo tiempo que Barros Arana finalizaba su *Historia general*, comenzaban a escucharse voces que predicaban, en la Universidad de Chile, acerca del valor de la investigación. No eran las primeras. Pero lo inédito fue que ese planteamiento prendió, a tal punto que lo hicieron suyo sus máximas autoridades, así como grupos de profesores y alumnos. A partir de entonces, la defensa de esa actividad se convirtió en moneda corriente, ganando espacio, en un proceso de varias décadas, la idea de que debían haber profesores dedicados a investigar y planes para formar investigadores, incluso en el campo de la historia. Este paso importaba poner fin al período en que dicha disciplina había sido considerada un arte, y postular, en cambio, que era una profesión que capacitaba para recibirse de historiador.

### 3. LA INVESTIGACIÓN COMIENZA A PROFESIONALIZARSE

Desde fines del siglo XIX se advierten las primeras críticas al camino profesionalizante seguido hasta entonces por la Universidad de Chile. Diego Barros Arana, siendo rector, decía al respecto que “poseer un título profesional” era una “vieja preocupación heredada de la vida colonial y de sus ideas nobiliarias”, que la Universidad quisiera “ver desarraigada” a fin de que aumente el número de jóvenes que se “dedican al estudio de la ciencia por la ciencia misma”<sup>14</sup>. Explicitando su planteamiento, hacía notar que la ciencia había experimentado “en los últimos cincuenta años una renovación... radical y completa... Esta renovación científica ha llegado, en muchos puntos, a conclusiones que son hoy verdades evidentes e indiscutibles, y ha llegado, en otros, a principios cuya comprobación y desarrollo buscan millares de sabios, que seguirán abriendo nuevos y nuevos hori-

<sup>14</sup> BARROS Arana, Diego, “Discurso en el quincuagésimo aniversario de la Universidad de Chile”, en: *La Universidad de Chile, 1842-1992*. Santiago, 1993, p. 45.

zontes... La ciencia... prepara todos los maravillosos inventos de la industria que desarrollan la riqueza pública y aumentan nuestro bienestar. Destruyendo errores de todo orden, habituándonos al trabajo de observación, y enseñándonos a guiarnos por ésta, desarrolla y fortifica nuestra razón, da firmeza y corrección a nuestros juicios, eleva nuestro carácter y enaltece nuestros sentimientos... La ciencia, por fin, más que todas las otras manifestaciones de la actividad humana, engrandece a los pueblos en el presente, ante el consorcio de las naciones<sup>15</sup>.

Su discurso, empapado del “espíritu científico” que entonces bañaba a buena parte del mundo liberal, apuntaba a convertir la investigación en un medio para el “desarrollo (de) la riqueza pública y aumento (de) nuestro bienestar” y, por otra parte, en un instrumento de lucha cultural. Esto último obedecía a que su cultivo –que se identificaba con la ciencia– serviría para enterrar el “escolasticismo y el verbalismo colonial”, superar la tradición e iniciar una etapa histórica superior<sup>16</sup>. Ésta, al verse libre de todo dogmatismo (religioso, por cierto), haría posible que el país se orientara por la senda que era propia de toda sociedad que entonces era vista –y considerada– como civilizada. Éste era el programa liberal y la Universidad debía hacerlo suyo para coadyuvar a que se llevara a la práctica, a la brevedad posible, en nuestra sociedad.

A la postura de Barros Arana se sumaron nuevas figuras que también predicaron, aunque por razones algo diferentes, en favor de la investigación. Valentín Letelier, por ejemplo, opinaba que la Universidad no cumplía su “función moral” al limitarse a formar profesionales<sup>17</sup>, y Alejandro Venegas sostenía que “nuestra Universidad ha estado abriendo sus puertas al llamado espíritu práctico”, desconociendo su verdadera tarea, que no era otra que “despertar en la juventud anhelos por la ciencia desinteresada”<sup>18</sup>. En una línea parecida, el doctor Carlos Charlín, en su calidad de rector, afirmaba en 1927 que la Universidad “hasta ahora daba... sólo enseñanza profesional, es decir, parecía no reconocer otra difusión del saber que el del saber

<sup>15</sup> BARROS Arana, *Discurso*, *op. cit.*, (n. 14), pp. 46-47.

<sup>16</sup> HEISE, Julio, *Historia de Chile. El período parlamentario, 1861-1925*, Santiago, 1974, t. I, p. 146.

<sup>17</sup> VIAL, Gonzalo, *Historia de Chile*, Santiago, 1981, t. I, p. 154.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

utilitarista, parecía tener un solo objetivo: la ciencia aplicada<sup>19</sup>. De esta manera, agregaba, cumplía la “apremiante necesidad de hace cincuenta años, cuando había muy escasos médicos, ingenieros, arquitectos nacionales y era necesario recurrir al profesional extranjero. Hoy la Universidad debe ser algo más que una escuela profesional”, concluía, proponiendo como solución la creación de las Facultades de Ciencias Matemáticas y Naturales y la de Humanidades, Filosofía y Letras a fin de cultivar la “ciencia pura, las letras, la filosofía y el cultivo del espíritu. Así podría nacer una elite intelectual, podrá formarse un semillero que con el andar del tiempo, florecerá en una clase pensante, conductora de la nacionalidad futura”<sup>20</sup>.

Las palabras del rector Charlín –según Gonzalo Vial– representaban a la corriente humanista que se había desarrollado en la Universidad y que, entre otras cosas, propugnaba revitalizar las Humanidades a través del cultivo de la historia, las letras, las artes, las lenguas vivas y muertas. Otros profesores, encabezados por Juan Gómez Millas, estimaban que el acento debía ponerse en la investigación, siendo también su blanco la universidad profesionalizante<sup>21</sup>. En todo caso ambas posturas, al igual que las de Letelier y Venegas, expresaban el convencimiento de que la Universidad debía abrirse a nuevos caminos académicos por no haber tenido éxito en formar la elite dirigente. Es muy probable que esta visión fuera exagerada. Pero corresponde a la atmósfera pesimista que se vivió durante las primeras décadas del siglo XX, muy impregnada de una agria censura a dicho grupo, culpable en gran medida de la crisis por la que atravesaba el país. Los tiempos, por lo mismo, exigían nuevos hombres, y la Universidad tenía una responsabilidad ineludible en esa urgente renovación. En esa dirección apuntaban Letelier, Venegas y Charlín cuando pedían que la Universidad cumpliera su “función moral”, inculcando el valor de las humanidades y la investigación. Con cierta dosis de utopía, pensaban que así se educarían hombres desinteresados, con las condiciones para convertirse en los dirigentes que,

<sup>19</sup> Citado por BRAVO Lira, Bernardino, *La Universidad en la historia de Chile, 1622-1992*, Santiago, 1992, p. 193.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> VIAL, Gonzalo, *Historia de Chile. La dictadura de Ibáñez (1925-1931)*, Santiago, 1996, t. IV, p. 421 y ss.

con urgencia, reclamaban las circunstancias<sup>22</sup>. Ellos serían los conductores del renacer nacional.

Los intentos para reorientar a la Universidad de Chile hacia los fines indicados no prosperaron en 1927, en parte por la oposición de las escuelas con tradición profesional, y también por la pérdida de influencia de quienes los respaldaban desde el gobierno<sup>23</sup>. El Estatuto Orgánico de 1931, sin embargo, reafirmó el valor de la investigación, quedando de manifiesto que esta última actividad –aunque encontrara resistencia– se abría camino. Así, en su artículo 22 se organizaban los Institutos Universitarios<sup>24</sup>, indicándose que su objeto sería “estimular el estudio e investigación de las ciencias puras sin finalidad utilitaria, propender al perfeccionamiento de la preparación científica necesaria para los estudios profesionales o para la docencia superior, y colaborar en el conocimiento, utilización y desarrollo de la riqueza nacional”; y en su artículo 40 se precisaba que en cada “Facultad de la Universidad de Chile, habrá los grados de Licenciado y Doctor y los títulos profesionales correspondientes a las Escuelas Universitarias que funcionen bajo su dependencia. Los planes de estudio de las Escuelas indicarán los ramos que deben cursarse para obtener los grados de Licenciado, de Doctor y los títulos profesionales”<sup>25</sup>. Enrique Marshall, al comentar este último artículo, indica que tiene “excepcional importancia”, toda vez que restablecía el grado de Doctor que otorgaba la Universidad de San Felipe y que las leyes de 1842 y 1879 “eliminaron prudentemente”; y que el

<sup>22</sup> Es interesante consignar que los estudiantes de Córdoba, en 1918, también censuraban la orientación profesionalizante de su universidad y pedían, por lo mismo, que no se limitara a “adiestrar en el conocimiento de ciertas técnicas y artes”, sino que se dedicara a educar y formar”, y el presidente de la Federación Universitaria argentina sostenía que “de las universidades no deben salir únicamente médicos, ingenieros, deben salir hombres, deben salir caballeros, como los que se forman en las universidades inglesas”, *Vd. HUNEEUS, Carlos, La reforma universitaria, veinte años después*, Santiago, 1988, p. 14 y nota 9.

<sup>23</sup> VIAL, *Historia de Chile*, cit. (n. 17), t. IV, p. 427.

<sup>24</sup> Más exacto sería decir restableció los Institutos, toda vez que el Estatuto de 1927 los había establecido, aunque tuvieron una corta existencia por la oposición que despertaron entre quienes no veían con buenos ojos a una Universidad no profesionalizante.

<sup>25</sup> MARSHALL, Enrique (recopilación y notas), *Universidad de Chile. Leyes, decretos y reglamentos*, Santiago, 1953, t. I, pp. 26 y 28.

Estatuto, “al crear los institutos universitarios y al restablecer el doctorado, revelaba el propósito del Legislador de que la Universidad de Chile, que hasta entonces había preparado sólo profesionales, comenzara a elaborar, en forma efectiva, dentro del campo de la ciencia pura y a preparar el advenimiento de una nueva etapa de su progresiva existencia”<sup>26</sup>.

El profesor Juvenal Hernández, elegido rector en 1932, también hizo suya la bandera de la investigación, reiterando algunos de los conceptos que sus antecesores habían vertido sobre el punto. Así, cuando asumió dicho cargo planteó que el desarrollo de esa actividad era fundamental porque “resguarda el interés permanente del país, puesto que aquí se forma la elite intelectual y moral orientadora de las corrientes de todo orden que impulsan la vida nacional”<sup>27</sup>. De acuerdo con su visión, que tal vez emanaba en parte de su experiencia docente en la Escuela de Derecho, los profesores, al limitarse a “trasmitir la enseñanza de las ciencias, las artes y las letras a través del intelectualismo europeo”, impartían una docencia “desvinculada del medio nacional”, que determinaba que el estudiante “desenvuelva su espíritu aislado completamente de la realidad social en que vivimos, haciéndolo perder el entusiasmo por impulsar, sentir y comprender sus propios asuntos, para echarse en manos de un intelectualismo desordenado que lo arrastra hacia una crisis de fe: duda de todo y esta es tal vez la suprema razón de su indisciplina. Es indispensable reponer en el alma de la juventud ese don vital... que llamamos fe; esa potencia interior que se alimenta del ideal y nos empapa la vida, haciendo de todo lo que nos rodea sustancia de nosotros mismos... los estudiantes deben nutrirse moral e intelectualmente de la esperanza de hacer de su país un protagonista de la historia”<sup>28</sup>.

Después de su diagnóstico, el rector Hernández proponía cambiar la “tradición napoleónica” y el “pragmatismo” que ha dominado la enseñanza, y abrir las puertas al “incansable anhelo de descubrir e investigar... Lo que debe dominar en los estudios universitarios es el cultivo de la inteligencia en la investigación científica... Ni el maestro ni el alumno serán... un trasmisor o un receptor de cono-

<sup>26</sup> MARSHALL, *op. cit.*, (n. 25), p. 44.

<sup>27</sup> Discurso de Juvenal HERNÁNDEZ al asumir como rector, en: *Anales de la Universidad de Chile* (AUCh, en adelante), octubre de 1933, pp. 4-5.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 5.

cimientos, sino que... ambos serán observadores y cooperadores en un ansia infinita de perfección... Urge, en consecuencia, la ampliación de los actuales Seminarios y Bibliotecas, y la creación de otros nuevos, a medida que el desarrollo de los estudios lo requiera, como el único medio de poner en práctica nuestra aspiración de que los alumnos estén en contacto directo con la ciencia”<sup>29</sup>. En el pensamiento del rector, en suma, la investigación debía convertirse en una suerte de tabla de salvación nacional; su cultivo permitiría que los docentes enseñaran acerca de “nuestros problemas” y que los alumnos tuvieran fe en su país y lo elevaran a la condición de protagonista de la historia, convirtiéndose así en los nuevos dirigentes que se necesitaban.

Su convicción universitaria, compartida en parte por grupos de profesores, trajo consigo una serie de medidas para crear una institucionalidad académica que facilitara el desarrollo de dicha actividad. Respecto de la Facultad de Filosofía y Educación, puede mencionarse la creación del Instituto Superior de Humanidades en 1934, que perseguía como finalidad el estudio de las letras y las ciencias, “ya sea con fines desinteresados de cultura, o como preparación para la docencia en otras actividades profesionales”<sup>30</sup>. A poco andar, sin embargo, surgieron los primeros problemas, derivados en parte del hecho de que los estudiantes no se conformaban con “efectuar estudios de simple cultura”, que era su objetivo último, y finalmente optaban por el título de profesor<sup>31</sup>, prefiriendo la seguridad profesional al sueño de cultivar la ciencia. Más grave parece haber sido su desencanto con la enseñanza que recibían, a tal punto que sus dirigentes, en 1943, redactaron un pliego de peticiones en el que, entre otras cosas, solicitaban modificaciones al funcionamiento de los seminarios y preseminarios, considerados como claves para introducir al alumno en la investigación; al año siguiente formulaban nuevas exigencias, entre las que incluían el establecimiento de cátedras paralelas y una modificación al plan de estudios. Según Yolando Pino, decano entonces de la Facultad de Filosofía y Educación, los alumnos,

<sup>29</sup> HERNÁNDEZ, *op. cit.*, (n. 27), pp. 5-6.

<sup>30</sup> MELLAPE, Rolando; REBOLLEDO, Antonia; CÁRDENAS, Mario, *Historia de la Universidad de Chile*, Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, 1992, p. 172 (nota 31).

<sup>31</sup> Informe del decano Luis GALDAMES, en AUCH: *Boletín del Consejo Universitario*, enero-diciembre de 1939, pp. 71-72.

cuando comenzaban a tratarse los problemas que habían denunciado, se declararon en huelga, dificultando cualquier solución<sup>32</sup>. Un año después dicho Instituto era suprimido, en parte sus funciones incorporadas en parte al Instituto Central de Investigaciones Histórico Culturales, nacido en 1949. El campo de este último era amplio, toda vez que debía ocuparse del “estudio de los problemas culturales de nuestro continente y de nuestro país en la presencia de la historia universal, de sus conexiones en el tiempo y en el espacio implicada en nuestra historia y en cualquiera de los aspectos de nuestra vida”, siendo sus fines los siguientes:

- a. coordinar y organizar la investigación científica en las diferentes ramas de las ciencias culturales,
- b. publicar sus más importantes análisis, y
- c. estimular a la juventud estudiosa, por medio de trabajos de seminarios, una seria dedicación a estas ciencias<sup>33</sup>.

La labor de ese Instituto significó cierto estímulo para la investigación histórica realizada por los académicos y para la que, tímidamente, comenzaron a desarrollar los alumnos que, a partir de 1947, tuvieron la posibilidad de iniciar los estudios que les permitirían obtener la licenciatura en Filosofía con mención en Historia. Pero da la impresión de que quienes tenían inquietudes por el estudio del pasado, como venía ocurriendo hasta entonces, satisfacían su vocación en las Escuelas de Derecho y en el Departamento de Historia del Instituto Pedagógico, y enfrentaban la investigación al escribir la tesis que se exigía para licenciarse en Derecho u obtener el título de profesor.

Se formaron grandes historiadores por esas vías. En el caso de la Escuela de Derecho de la Universidad de Chile, Aníbal Bascuñán y Alamiro de Ávila, su discípulo, fueron responsables del surgimiento de un grupo de jóvenes abogados que cultivaron la historia; y Jaime

<sup>32</sup> AUCh. *Boletín del Consejo Universitario*, segundo semestre de 1944, pp. 64-66.

<sup>33</sup> AUCh. *Boletín del Consejo Universitario*, primer semestre de 1949, p. 33. Entre las obras publicadas por ese Instituto cabe mencionar *El Estado en el Derecho Indiano* de Mario Góngora, *El sentimiento de lo humano en América* de Félix Schwartzmann y *la Política indígena en los orígenes de la sociedad chilena* de Néstor Meza Villalobos.

Eyzaguirre, en la Escuela de Derecho de la Universidad Católica, no se cansó de promover a quienes mostraban interés por el estudio del pasado. En el caso del Instituto Pedagógico, Carlos Grez Pérez es un buen ejemplo del alumno que, espontáneamente, se convertía en historiador. Así, según lo que él mismo cuenta, cuando preparaba su memoria para optar al título de Profesor de Estado en las asignaturas de Historia y Geografía, acopió “diversos materiales” que, en 1927, publicó bajo el título de *Intentos de Unión Hispano Americana*, su primer libro. Dicha figura justificaba su esfuerzo diciendo que “el profesor en general, desde hace muchos años ha dado muestras sólo de una indiferencia profunda a lo que respecta a verificar estudios de esta naturaleza... Más vergüenza debe darnos el que personas como don Crescente Errázuriz, don José T. Medina y don Gonzalo Bulnes laboren aún a pesar de la edad que cargan, en tanto que la juventud permanece tranquila y confiada en la base de conocimientos adquiridos; pero no investigados, ni profundizados”<sup>34</sup>. La razón última de esa actitud –según Grez Pérez– era la política, “que durante más de treinta años se ha mezclado a la enseñanza, la ha encadenado a sus doctrinas y ha hecho del profesor un esclavo y del ideal el ridículo, y es por eso que hoy casi nadie investiga, casi nadie se sacrifica para aumentar su caudal científico, pues ello significa idealismo y el período que hemos citado antes es precisamente lo contrario”<sup>35</sup>.

Mario Góngora, que egresó en 1944, también fue alumno del Instituto Pedagógico. Otro tanto ocurre con Rolando Mellafe, cuya tesis y primer libro fue *Diego de Almagro y el descubrimiento del Perú*<sup>36</sup>. Álvaro Jara, por su parte, ingresó a ese centro en 1941. Después de concluir sus estudios trabajó en su tesis, “durante varios años, acumu-

<sup>34</sup> GREZ Pérez, Carlos, *Intentos de Unión Hispano Americana*, Santiago, 1928, p. 8. El 13 de agosto de 1924, nació el Departamento de Historia, Geografía y Educación Cívica de la Universidad de Chile, como resultado “de una profunda reestructuración que tuvo lugar a partir de la sentida demanda de profesores y alumnos que articulados en un fuerte movimiento reformista, rechazaron el carácter cada vez más profesionalizante y pedagogizante que estaban adquiriendo los estudios”, en: Patricio, ARANCIBIA, “Discurso en conmemoración de los 70 años del Departamento de Historia y Geografía de la UMCE”, en: *Dimensión Histórica de Chile*, N° 10, p. 363, Santiago, 1994.

<sup>35</sup> GREZ, *op. cit.*, (n. 34), p. 8.

<sup>36</sup> Publicado por el Instituto Pedagógico y la Universidad de Chile en Santiago, en 1954.

lando documentación y sin más ayuda que mi paciencia” para “dominar la paleografía”<sup>37</sup>. El resultado fue *Guerra y sociedad*, su memoria para optar al título de profesor de Historia y Geografía en la Universidad de Chile. Así, pues, puede afirmarse que en la carrera de Historia se daba la posibilidad de aproximarse a la investigación a través de la exigencia de elaborar una tesis, si bien sus autores tenían claro que se trataba de un primer paso, y que había que dar muchos más para considerarse historiadores. Así, Álvaro Jara, después de publicar ese trabajo, decía que “que por esos años recién comenzaba mi aprendizaje de historiador. Un libro, algunos artículos, no conforman todavía una verdadera experiencia. Adquirir el oficio de historiador requiere un largo camino, muchas veces muy áspero. Y yo era un recién llegado a ese camino”<sup>38</sup>.

La observación de Álvaro Jara se confirma al observar que la formación que recibieron en el Instituto Pedagógico no les resultó suficiente y la mayoría buscó enriquecerla a través del contacto con profesores y centros extranjeros. En este sentido, Mario Góngora reconoce la significación de sus conversaciones con el historiador austriaco Otto Brunner y con Alphonse Dupront, profesor de la Sorbona<sup>39</sup>. Álvaro Jara, por su parte, precisa que “tenía la capacidad para trabajar en los archivos, (pero que) necesitaba ver más profundo. (Y que) eso no lo podía encontrar en Chile”. Por tal motivo, cuenta que se trasladó a París a seguir cursos en Sección de Ciencias Sociales y Económicas de la Escuela Práctica de Altos Estudios, cuyo presidente, Fernand Braudel, se convirtió en su maestro a partir de entonces<sup>40</sup>. Rolando Mellafe, por último, obtuvo una beca de la Fundación Rockefeller para ir a la Universidad de Berkeley, donde comenzó a familiarizarse con las “nuevas tendencias que estaban renovando la historia económica y la demografía histórica”<sup>41</sup>.

<sup>37</sup> JARA, Álvaro, “A modo de epílogo: el combate por la Historia. Experiencias en la vida de un historiador”, en Álvaro Jara, *Guerra y sociedad en Chile*, 3ª ed., Santiago, 1984, p. 338.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 339.

<sup>39</sup> GÓNGORA, Mario, *Civilización de masas y esperanza y otros ensayos*, Santiago, 1987, pp. 16-17.

<sup>40</sup> JARA, *op. cit.*, (n. 37), p. 341.

<sup>41</sup> KREBS, Ricardo, “Discurso de recepción de don Rolando Mellafe Rojas”, en: *Boletín de la Academia Chilena de la Historia*, N° 95, Santiago, 1984, p. 231.

#### 4. PRIMEROS HISTORIADORES PROFESIONALES

El ambiente favorable a la investigación que se apreciaba desde que el rectorado de Juvenal Hernández trajo consigo mejores condiciones para los profesores que se dedicaban a esas tareas, y permitió que los alumnos, según se apuntó, tuvieran un cierto contacto con esa actividad a través de los seminarios y en algunas cátedras. Pero aún no se materializaba la idea de que la Universidad, al menos en el campo de la historia, formara investigadores, organizando programas que permitieran iniciarse como tales.

En 1947, en virtud del decreto N° 985, que estableció por vez primera un plan de estudios correspondiente a la licenciatura y al doctorado, se producirá un cambio en tal sentido, denominándose alumnos académicos a los optaban por esos grados. Respecto del primero, se indicaba que el grado sería de Licenciado en Filosofía y que existirían doce menciones, una de las cuales sería Historia. Da la impresión que los interesados por esta última debían aprobar ramos obligatorios y optativos, correspondiendo los primeros a los cursos de Historia Universal, Historia de América, Historia de Chile y Sociología o métodos de investigación que impartía el Departamento de Historia del Instituto Pedagógico a los futuros profesores. Los optativos, en teoría, enriquecían la formación del alumno académico, al permitirle profundizar lo aprendido en dichas cátedras o abrirse a otras disciplinas en cursos que se seguían en el Instituto de Investigaciones Histórico Culturales, en algún otro Departamento del Instituto Pedagógico e, incluso, en otras facultades<sup>42</sup>.

Que los alumnos académicos siguieron buena parte de los cursos que se impartían a los futuros profesores revelaría que las autoridades, en materia docente, no veían la necesidad de que tuvieran planes radicalmente distintos. Así, unos y otros quedaron marcados por una lógica historiográfica propia de la Historia Positivista y por la idea de que la Historia de Chile, al ser parte de la Historia de Occidente, requería el conocimiento de esta última para su cabal com-

<sup>42</sup> MARSHALL, *op. cit.*, (n. 25), t. II, pp. 29-31 y 44-45. Debo el conocimiento de esta información, así como la correspondiente a la creación de la Licenciatura en Historia en la Universidad de Chile (1981), a la generosidad de Regina Claro Tocornal, profesora de esa casa de estudios y miembro de número de la Academia Chilena de la Historia.

preensión. De ahí que la Historia Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea fueran cátedras de alto coturno. La Historia de América, a su vez, sobre todo la correspondiente al período colonial, también se consideró indispensable en la medida en que contribuía a dar sentido a nuestra propia historia. Ésta, en fin, abarcaba desde el siglo XVI a los inicios del siglo XX, que normalmente correspondía a la llamada época parlamentaria, y se enseñaba (con excepciones, desde luego) poniendo el acento en figuras, acontecimientos y problemas que el alumno –fuera de la calidad que fuera– debía conocer porque habían contribuido a gestar la vida política, social, económica, religiosa y cultural de la patria.

A mediados de la década de 1950, dichas cátedras estaban en manos de los más “destacados representantes de la historiografía chilena de entonces”. Juan Gómez Millas conmovía al auditorio con sus “profundas reflexiones sobre el fenómeno trágico en la historia, sobre el hombre y su destino, sobre la libertad y la fatalidad en la historia”<sup>43</sup>. Y otro tanto hacían maestros tales como Guillermo Feliú Cruz, Eugenio Pereira, Mario Góngora, Genaro Godoy, Néstor Meza, Ricardo Krebs y Julio Heise<sup>44</sup>, cada uno con su estilo, erudición y capacidad para orientar a los escasos alumnos que entonces optaban por la licenciatura. Julio Retamal Favereau, que con Gonzalo Izquierdo eran los únicos estudiantes académicos que entonces seguían la mención en Historia, narra que su aspiración era “estudiar la Historia en profundidad y fuera del contexto que le imponían la Geografía y la Pedagogía”<sup>45</sup>, sin importarle el largo camino que debía recorrer –por los cursos que se debían cumplir y, sobre todo, por la tesis que era menester elaborar– antes de recibir el grado.

El futuro licenciado aprendía a investigar en los seminarios, iniciándose en ellos en el trabajo con las fuentes que se consultaban principalmente en el Archivo Nacional o en la Sala Medina. El paso por esta última, de la que Guillermo Feliú Cruz era entonces su conservador, resultaba la prueba de fuego para el alumno académico,

<sup>43</sup> KREBS Wilckens, Ricardo, “Discurso de recepción de don Gonzalo Izquierdo Fernández”, en: *Boletín de la Academia Chilena de la Historia*, N° 96, Santiago, 1985-1992, p. 69.

<sup>44</sup> RETAMAL Favereau, Julio, “La postmodernidad y el fin de la historia”, en: *Boletín de la Academia Chilena de la Historia*, N° 102, Santiago, 1991-1992, p. 150.

<sup>45</sup> *Ibidem*.

toda vez que la investigación era lo que más lo distinguía. Quien era capaz de concentrarse en los papeles coloniales, sin mostrar asomo de distracción, demostraba poseer –según don Guillermo– las condiciones para ser considerado un novel investigador. Lo corroboraría con la tesis que debía escribir, la cual se defendía ante una comisión que debía “verificar la madurez intelectual del examinado, su información sobre el estado actual de las disciplinas correspondientes a la mención que había elegido y su dominio de los métodos de investigación y demostración”<sup>46</sup>.

El modelo de Licenciatura en Filosofía con mención en Historia, nacido en la Universidad de Chile, se extendió, con matices, hacia otras casas de estudios a raíz del proceso de Reforma iniciado en 1967, una de cuyas banderas de lucha fue el desarrollo de la investigación. La primera institución que vivió ese cambio fue la Universidad Católica de Valparaíso. A raíz de la ocupación de la Escuela de Arquitectura por parte de profesores y alumnos, a fin de presionar por una serie de peticiones, el Consejo Superior expresaba en una declaración que “la nueva Universidad (debe hacer posible) una efectiva comunidad entre profesores y alumnos en búsqueda de la verdad, en la que se estudie y trasmita la ciencia y la técnica, dándole importancia primordial a la investigación; que supere el estrecho marco profesionalizante de las universidades tradicionales... y que desarrolle sus actividades en estrecha relación con la realidad social de nuestra patria y Latinoamérica”<sup>47</sup>. Después que el conflicto se extendió a toda la Universidad, se intentó resolverlo formando una Comisión de Reforma que, entre otras cosas, propuso una estructura académica basada en los Institutos, entendidos como “unidades fundamentales, que gozan de autonomía y que desarrollan tareas de docencia e investigación”<sup>48</sup>. El profesor Héctor Herrera Cajas, por ejemplo, encabezó al grupo de profesores que organizó el Instituto de Historia, cuya finalidad era formar a los futuros licenciados en historia –o profesionales de la investigación en esa disciplina– de la Universidad Católica de Valparaíso.

<sup>46</sup> MARSHALL, *op. cit.*, (n. 25), t. II, p. 31.

<sup>47</sup> La descripción de la Reforma Universitaria se ha hecho sobre la base del libro de HUNEEUS, *op. cit.*, (n. 22), pp. 53-67.

<sup>48</sup> *Ibid.*

No interesa para los fines de este artículo reseñar lo sucedido en otras casas de estudios superiores<sup>49</sup>. Lo que sí parece necesario es indicar que, no obstante el camino recorrido por las universidades en materia de investigación desde la década de 1930, los estudiantes –y no pocos jóvenes profesores– afirmaron que lo avanzado era insuficiente. Pero, ¿qué echaban en falta? Ciertamente que era posible investigar más; que los profesores podían perfeccionarse en ese campo, y sus publicaciones crecer; y que, desde luego, cabía mejorar los planes de formación de licenciados. Con todo, da la impresión de que esas falencias no eran las razones profundas de las críticas que se formulaban. En este sentido, queda la sensación de que estas últimas se originaban en el hecho de que quienes levantaron la bandera de la Reforma no veían que la investigación que se hacía fuera útil para el país. Los avalaba en su posición la idea de que la investigación científica y tecnológica –según se planteaba en los Estados Unidos– era clave en el desarrollo económico, social y cultural<sup>50</sup> y, por otra parte, la influencia que ejerció en ciertos grupos el *Seminario de Expertos sobre la Visión de la Universidad Católica en América*, celebrado en febrero de 1967 en Buga, cuya declaración decía, entre otras cosas, que ser “una verdadera universidad... significa mucho más que la formación de profesionales; debe acometer la tarea científica, a través del cultivo serio y desinteresado de las ciencias, y asumir la función de la cultura, pues debe responder a los interrogantes e inquietudes más profundas del hombre y de la sociedad, es decir: debe ser centro elaborador y difusor de auténtica cultura”<sup>51</sup>. Con “la obligación de conocer y diagnosticar la realidad social en que se mueve

<sup>49</sup> En 1970, nació el Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, uno de cuyos fines era “contribuir a la formación de profesionales que requieran de la Historia, y formar y perfeccionar a docentes universitarios e investigadores en el campo de las ciencias históricas”, *Vd.* Roberto HERNÁNDEZ, “Los estudios históricos en la Universidad Católica de Chile. Notas para una crónica”, en: *Historia*, Santiago, N° 18, 1983, pp. 20- 21. En este mismo artículo se hace un recuento pormenorizado del cultivo de la historia –y de la investigación en esta disciplina– a partir del rectorado de don Carlos Casanueva y hasta la creación de dicho Instituto, pp. 5-20. También puede verse este tema en Ricardo KREBS, “Cincuenta años del Instituto de Historia, 1943-1993”, en: *Historia*, N° 29, Santiago, 1993, pp. 5-14.

<sup>50</sup> HUNEEUS, *op. cit.*, (n. 22), p. 16.

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 48.

y a la que pertenece; de dar orientaciones doctrinarias y elaborar y ofrecer modelos de solución. Incumbe a la universidad, en su papel desalienador, ejercer una función crítica de la mentira social y política que caracteriza a más de algún país de América Latina... Incumbe a la Universidad católica, como foco de concientización de la realidad histórica, enfrentar el reto cada vez más urgente de la promoción social que entraña el desarrollo"<sup>52</sup>.

Ante esta atmósfera de inquietudes, aumentada por las esperanzas de cambios que importó la llegada al poder del presidente Frei y la Democracia Cristiana, se puede entender que los sectores reformistas, impulsados por el ideal de los cambios sociales y económicos que se propugnaban, vieran a las universidades con una orientación anquilosada, y que respecto de la investigación estimaran que se trataba de una actividad que, dejando de lado excepciones, estaba enfrascada en cuestiones que podían ser muy interesantes, e incluso de gran nivel científico, pero que contribuían escasamente al desarrollo y la justicia social que, sin demora, se necesitaba. Esta postura, que sepultaba la idea de que la investigación, como lo creía el rector Hernández, coadyudaba a la formación de una elite dirigente y a orientar los estudios de acuerdo con las necesidades nacionales, miraba esa actividad como un elemento central para promover y profundizar las transformaciones que el país comenzaba a experimentar. En suma, debía servir en una tarea política, ser útil y no navegar por ese mar de los estudios desinteresados, por el solo afán de aprender y conocer.

El clima reformista, como se dijo, afianzó la existencia institucional de las licenciaturas. En el caso de la Licenciatura en Historia, este proceso importó que nacieran los Institutos de Historia y que en ellos prácticamente se centralizara la investigación y la docencia en esa disciplina. Esta innovación institucional, por otra parte, estuvo aparejada con la declinación que se observa en la adhesión a la Historia Positivista que no pocos académicos cultivaban hasta entonces y por el surgimiento -aún tímido- del reinado de la historiografía francesa y de la historiografía marxista. La primera provocó, como se sabe, una revolución en la disciplina, al poner en duda las bases

<sup>52</sup> KREBS, Ricardo, María Angélica MUÑOZ y Patricio VALDIVIESO, *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1888-1988*, Santiago, 1988, t. I. p. 625.

de la Historia Positivista. Ésta le asignaba al historiador la “misión” de establecer los hechos históricos, en el entendido de que ellos no se repetían y se encontraban “vivos” –si se nos permite la expresión– en los documentos. El historiador, por tanto, debía preocuparse de rescatarlos de las fuentes y ordenarlos objetiva e imparcialmente de acuerdo con un criterio de causas y consecuencias. Esta fe historiográfica, sin embargo, empezó a resquebrajarse a raíz de las reflexiones de Lucien Febvre y Marc Bloch, continuadas, entre otros, por Fernand Braudel. Los anteriores consideraban que los hechos históricos eran una “creación” del investigador, el cual “elegía” objetos y documentos motivado –muchas veces en forma inconsciente– por sus “teorías explicativas o hipótesis de trabajo”; y que, por otra parte, el estudio del acontecimiento debía dar paso a los dedicados a las “fluctuaciones coyunturales de duraciones variables” y a las estructuras. Así, de un plumazo, desaparecía la “objetividad” y el tiempo del historiador positivista y se iniciaba, con tropiezos, dogmatismo e indiscutibles éxitos, una búsqueda incesante de nuevos derroteros para comprender el pasado a través de la historia y de la mano –a veces amistosa y otras peligrosa– de las ciencias sociales<sup>53</sup>.

Dichas figuras, a fines de la década de 1960, eran los historiadores que marcaban el rumbo y que servían, en nuestro mundo, para renovar la investigación y la enseñanza. Así se explica el acento que se pondría a partir de entonces en los estudios de Historia Económica y Social, tendencia que se vio reforzada por el interés que la historiografía marxista tuvo por los procesos económicos y sociales de largo plazo y las clases sociales, por los “problemas de interpretación y en especial por el estudio de las leyes o mecanismos de evolución de las sociedades, y por su comparación”<sup>54</sup>. En un comienzo, las viejas y nuevas tendencias historiográficas convivieron en los programas de los institutos de historia, aunque desde los comienzos de la década de 1970 las segundas cobraron cada vez más fuerza y terminaron por arrinconar a las primeras, sobre todo cuando se creyó que aquellas representaban una mayor cercanía (y compromiso) con la realidad que se pretendía modificar. El proceso indicado se

<sup>53</sup> CARDOSO, Ciro y Héctor PÉREZ Brignoli, *Los métodos de la historia*, Barcelona, 1979, pp. 19-21 y 59 y ss.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 71.

acentuó cuando tiempo después se despertó el interés por la Historia de las Mentalidades, especialidad que abrió un mundo de posibilidades y que sirvió para acentuar la idea de que la Historia Positivista carecía de las herramientas conceptuales para reconstruir el pasado, teniendo en cuenta toda su complejidad, oscuridades, razones y sinrazones, tiempos y ritmos diferentes.

Los cambios indicados –que fueron más marcados en unos Institutos que en otros– importaron modificar programas, introducir en ellos las corrientes en boga, organizar cursos que no se impartían (Teoría de la Historia, por ejemplo) e, incluso, establecer departamentos (de Historia Económica y Social), que se añadieron a los tradicionales de Historia de Europa e Historia de Chile y América. Sin embargo, lo que no experimentó mayores modificaciones fueron las exigencias que debía cumplir el futuro licenciado en materia de investigación. En este sentido, la tesis siguió siendo la expresión máxima de que su formación había dado frutos, al igual como ocurría con anterioridad. Nadie discutía acerca de su valor y todos estaban de acuerdo en que el trabajo en los archivos –que podía durar varios años– y el esfuerzo de escribir constituían una experiencia intelectual superior, puesto que permitía pasar casi inadvertidamente de la etapa de repetición y comprensión de conocimientos, que estaba más bien ligada a la docencia, a la de reflexión y creación intelectual.

## 5. HISTORIADORES PROFESIONALES DEL SIGLO XXI

Las orientaciones indicadas, sin embargo, comenzaron a desdibujarse a partir la década de 1980. La evolución seguida por la Licenciatura en Historia hasta entonces había sido, poco más, o poco menos, fruto de lo que sus docentes consideraban adecuado para formar a un historiador, sin que, aparentemente, dicho grado correspondiera a orientaciones nacidas en las rectorías. Pero la idea de que era menester una planificación académica que pusiera fin al crecimiento inorgánico de las universidades, trajo consigo una intervención más directa de las autoridades superiores en la vida interna de las facultades. Este cambio, en el caso que nos ocupa, importó la confección de una política que predicaba –y ordenaba– que todas las licenciaturas estuvieran sujetas a los mismos cánones, sin que importaran tradiciones

distintas y que la existencia de licenciaturas con exigencias diferentes no hubiese provocado ninguna perturbación académica grave. Así las autoridades superiores, velando por la uniformidad, consiguieron que la Licenciatura en Historia experimentara una primera poda, disminuyendo las exigencias respecto de la tesis, ciertamente la raíz en la que se sustentaba y le permitía crecer; con lo cual, por otra parte, pudieron acrecentar el número de graduados y con ello los indicadores de eficiencia, y reducir los costos de la carrera considerando el tiempo que destinaba un profesor a dirigir la tesis.

Las consecuencias de la planificación académica, sin embargo, no acabaron ahí. En la década de 1990, en efecto, se dio un nuevo corte a la tesis, dejándola reducida ahora a una investigación que se cumplía en un año de trabajo, con menos empleo de fuentes que antes y con un número de páginas que, a lo más, debía llegar a cien. De nada valieron los argumentos en contra y los temores que se expresaron en el sentido de que la nueva licenciatura podría provocar “un descenso general de los estudios”<sup>55</sup> y que la idea de un bachillerato, que comenzaba a rondar, no aseguraba una mejor formación de los estudiantes. Tenía mucho más fuerza el convencimiento de uniformar, aumentar la eficiencia, disminuir costos y, en fin, establecer grados a imagen y semejanza de los grandes centros universitarios extranjeros. El paso siguiente, por lo mismo, no tardó en llegar. Las autoridades centrales estimaron ahora que la Licenciatura en Historia no requería elaborar una tesis; que esta actividad, que había constituido su alma, carecía de sentido, toda vez que los grados en los que correspondía desarrollarla eran el magíster y el doctorado.

Por si lo anterior fuera poco se decidió, en no pocos institutos de historia, que cuatro de los diez semestres en que se impartía la licenciatura debían corresponder ahora a un Bachillerato en Humanidades. Esta idea, que parece deudora del modelo estadounidense, ha significado que el alumno, con el propósito de que reciba una instrucción más amplia (o menos profesional, si se quiere), deba seguir, entre otros, cursos de Filosofía, Literatura, Geografía, Economía e Historia. Esta amplitud de conocimientos, sin embargo, que puede considerarse académicamente valiosa, y tal vez necesaria desde un

<sup>55</sup> KREBS, “Cincuenta...”, cit. (n. 49), p. 13.

punto de vista vocacional, ha traído como consecuencia que el estudiante de hoy curse menos ramos de historia en comparación a los que tenía la licenciatura hasta la década de 1990. Que sepa menos, en suma, y, según se dijo, no investigue como antes. Sea, como se dice ahora, más bien un “generalista”, orientación que no pocos defienden como el ideal universitario para los tiempos que corren.

Es cierto que algunas licenciaturas en historia mantienen la exigencia de la tesis<sup>56</sup>. Pero la tendencia es la apuntada, por lo que podría sugerirse que la antigua casi ha desaparecido por obra de los planificadores. Esta desvalorización académica ha ido aparejada con el prestigio alcanzado por el grado de doctor gracias a una política que postula –exhibiendo como argumento las orientaciones internacionales– que los investigadores deben egresar de ese nivel académico, y no del de licenciado. Quien aspira a ser historiador, por lo mismo, no tiene otro camino que ingresar a un doctorado, lo que le significará al menos cuatro años de estudio (siempre que lo concluya en los plazos estipulados). Si a esta cantidad se le suman los cuatro años de la licenciatura en historia, que es el grado que se exige para incorporarse a un doctorado en esa disciplina, se tendrá un total de al menos ocho años universitarios, tres más que lo que demandaba la antigua licenciatura y a un costo (personal o para el estado) muy superior. Los que aplauden este cambio pueden decir que dicho grado académico asegura –por sus profesores, programas y años de estudio– la preparación de un historiador más idóneo que los que egresaban de las licenciaturas. En cambio, quienes lo discuten argumentarán que la ventaja del doctorado no es algo tan evidente, toda vez que hay antiguas tesis –de licenciados y de profesores– que pueden compararse sin dificultad –y a veces favorablemente– con las

<sup>56</sup> En el variopinto panorama actual de las licenciaturas en historia –en el que se aprecia una tendencia a formar primero bachilleres y a partir de ese nivel licenciados en diversas menciones– las universidades de Santiago de Chile, Finis Terrae y Andrés Bello conservan la tesis como exigencia fundamental. Las demás licenciaturas –de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Chile y Universidad Gabriela Mistral, para mencionar sólo a los programas que cuentan con egresados– no contemplan ese requisito. Debo la información sobre la licenciatura en Historia de la Universidad de Santiago de Chile a Juan Guillermo Muñoz, profesor de esa casa de estudios y miembro de número de la Academia Chilena de la Historia.

escritas por un candidato a doctor; y extremando las cosas dirán que incluso hoy hay autores que sin tener formación de historiadores han escrito trabajos de gran nivel, demostrando con ellos que el estudio del pasado puede abordarse como un arte; esto es, sin que una instrucción profesional previa, que capacite para manejar la ciencia histórica, parezca una imperiosa necesidad.

Si la moda indica que el doctorado es el camino para ser historiador, respecto de sus contenidos docentes las opiniones no siempre coinciden. Una postura interesante, y que tiene no pocos seguidores, apunta hacia tres direcciones para alcanzar ese objetivo: impartir cursos que acerquen al estudiante a las ciencias sociales; darle una preparación teórica y, por último, proporcionarle una “mínima enseñanza” del oficio; esto es, “formarlo en presupuestos y métodos”, todo lo cual –apunta Julio Aróstegui– permitirá que se entienda que el “oficio de historiar no es el de contar historias... Ni aún cuando esas historias reflejaran la verdad... las cosas como realmente sucedieron, según la tan enormemente manida expresión de L. Von Ranke”<sup>57</sup>. Otro camino que seduce es orientar la docencia más bien al estudio de autores. Se sostiene que la ventaja de conocer a las figuras que han hecho la ciencia histórica radica en que leer sus obras –de la mano de un tutor, desde luego– introduce en sus inquietudes, métodos y logros, al tiempo que ofrece la posibilidad para apreciar las dificultades que enfrentaron para elaborar conocimiento histórico. Una tercera posibilidad podría ser una enseñanza hecha sobre la base de la interpretación de fuentes en torno a ciertos temas. La “finura intelectual” de un profesor que se desempeña en tal sentido –de acuerdo con la experiencia de Ricardo Krebs como estudiante de doctorado en Alemania– marca profundamente, lo hace crecer historiográficamente<sup>58</sup> y lo prepara para la investigación al enseñarle de qué manera otros interpretaron, qué obstáculos encontraron y cómo procuraron resolverlos. A modo de ejemplo al respecto, ¿no sería interesante revisar la obra de Ranke y entender el valor que le dio a las fuentes?<sup>59</sup>. ¿O contrastar esta signifi-

<sup>57</sup> ARÓSTEGUI, Julio, *La investigación histórica: teoría y método*, 2ª ed., Barcelona, 2001, pp. 36-37.

<sup>58</sup> KREBS, Ricardo (conversaciones con Nicolás Cruz), *Vivir lo que tiene más vida*. Santiago, 1998, pp. 54-55.

<sup>59</sup> BURKE, Peter, “Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro”, en: Peter Burke (ed.), *Formas de hacer Historia*, Madrid, 1993, p. 17.

cación con la que se aprecia en los trabajos de Lucien Febvre, Marc Bloch o Fernand Braudel? ¿Cuánto se podría aprender acerca del manejo de documentos leyendo a Le Roy Ladurie (*Montaillou*) y a Ginsburg (*El queso y los gusanos*)? La lista, como es obvio, se puede ampliar, casi ilimitadamente, si incorporamos a los representantes de la “nueva historia” o si se acepta –según propone Peter Burke– que los historiadores también se acerquen a ciertos novelistas para empaparse de las técnicas narrativas, incentivados por el valor que ha tomado el relato para los historiadores sociales<sup>60</sup>.

Reconociendo el valor de los cursos, hay que tener en cuenta que serán útiles en la medida en que el programa de doctorado cuente con candidatos idóneos. En este sentido, parece necesario seleccionar a quienes tengan probada capacidad intelectual y, por otra parte, posean la vocación que es propia del investigador. Esta última es algo innato, difícil de inculcar en una sala de clases y se caracteriza, entre otras cosas, por el deseo de saber y conocer, sin más motivación que el afán de iluminar lo que está oscuro o borroso, e intentar entender lo que carece de explicación, movido muchas veces sólo por una irresistible curiosidad intelectual. Esta suerte de pasión la han tenido muchos historiadores, con o sin formación de tales, y es la que podría explicar que Diego Barros Arana, durante 18 años, se haya dedicado –con “perseverancia”, “voluntad firme y sostenida” y pasión por la lectura– a escribir su *Historia general de Chile*, no para alcanzar renombre, reunir méritos o hacer una carrera, sino para “satisfacer –en palabras suyas– una necesidad del espíritu, por procurar a éste una ocupación noble y honrada”, por “prestar un servicio no despreciable a mi patria, presentándole en forma clara y ordenada, los anales de la vida y del desenvolvimiento de nuestra raza durante tres siglos”<sup>61</sup>.

Cuando se posee esa vocación, el estudiante estará en condiciones de convertirse en investigador. Pero cuando se carece de ella, será difícil formar a un historiador, aun cuando se ingrese a un programa académico que imparta cursos de categoría, se cuente con grandes profesores y se esté al alero de una prestigiosa institución.

<sup>60</sup> BURKE, Peter, “Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración”, en: Peter Burke (ed.), *op. cit.*, p. 297 y ss.

<sup>61</sup> BARROS Arana, *Historia general... cit.*, (n. 9), pp. 247-271.

# LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

CRISTIAN LARROULET VIGNEAUX

*Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales  
Universidad del Desarrollo*

MARÍA DE LA LUZ DOMPER RODRÍGUEZ

*Instituto Libertad y Desarrollo*

## RESUMEN

La investigación comprende un enfoque histórico, que aborda el comienzo de la enseñanza de la economía en Chile al alero de la Facultad de Comercio y Ciencias Económicas de la Universidad Católica, en 1924, antecesora en 10 años de la Facultad de Comercio y Economía Industrial de la Universidad de Chile. Se sigue después un estudio de las reformas introducidas a ambos proyectos de enseñanza; en el caso de la Universidad Católica, los autores se detienen a analizar los orígenes y las consecuencias de la suscripción de un acuerdo con la Universidad de Chicago, en 1952. Concluye este parágrafo con un recuento de la reforma a la educación superior de 1980 y su influencia en la enseñanza universitaria.

Continúa abordando la evolución de la oferta educacional en los últimos 25 años (1980-2005), así como las características de alumnos y docentes en las principales universidades, sus currículos, programas de doctorado y magíster, e investigaciones, analizando su calidad internacional.

La última parte está dedicada a las perspectivas futuras de la carrera, las modificaciones curriculares y los efectos de la globalización en la enseñanza de la Economía y la Administración.

*Palabras claves:* administración; economía; enseñanza universitaria

## ABSTRACT

The investigation includes a historic approach, which approaches the beginning of teaching economy in Chile under the guidelines of the Faculty of Commerce and Economic Science of the Catholic University, in 1924, predecessor in 10 years to the Faculty of Commerce and Industrial Economy of the University of Chile. It continues with a study of the reforms introduced in both teaching projects; in the Catholic University case, the authors stop to analyze the origins and the consequences of the subscription of an agreement with the University of Chicago in 1952. This paragraph concludes with a summary of the higher education reform of 1980 and its influences in the university education.

It continues approaching the evolution of the educational offer in the last 25 years (1980-2005), as well as the characteristics of the students and teachers in the main universities, their curricula, doctorate and masters programs, and research, analyzing its international quality.

The last part is dedicated to the future perspectives of the career, the modifications to the curricula and the effects of globalization in the teaching of Economy and Administration.

*Key words:* administration; economy; university teaching.

### 1. HISTORIA, EVOLUCIÓN Y CONTEXTO DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR QUE ENSEÑAN ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN

La historia de la enseñanza de la economía en Chile se remonta a 1924, cuando se transforma el "Curso Superior de Comercio"<sup>1</sup> dictado por la Universidad Católica de Chile, en la "Facultad de Comercio y Ciencias Económicas". El primer decano de la Facultad fue don Manuel Foster y su primer Director-Secretario fue don Guillermo Silva Santiago.

El objetivo de esta primera facultad fue: "formar no el 'simple empleado de comercio' sino un superior 'hombre de negocios', al cual caracterizarían los 'altos estudios' mercantiles, y también una

<sup>1</sup> Dicho curso se fundó en 1923.

‘distinguida cultura’, el ‘refinamiento intelectual y social’, ‘más que nunca hoy necesario’ para el comerciante”<sup>2</sup>. Se trataba de una escuela de negocios, más que una escuela de ciencias económicas, que otorgaba los títulos de Contador y Perito Comercial y los grados de Bachiller y Licenciado de Ciencias Comerciales y Económicas.

Los primeros diez años la Facultad tuvo una matrícula pobre. “El carácter práctico, y la menor exigencia de antecedentes académicos y de estudio, hicieron, dentro de los prejuicios-ambiente de la época que la Facultad y sus títulos y grados fuesen vistos como “de segunda”. No atraían corrientemente muchachos brillantes ni acomodados”<sup>3</sup>. El bajo número de matriculados también se explica por la exigencia del bachillerato como condición de ingreso. En 1942, había ya mayor número de interesados, pero persistía la visión un tanto mediocre de la carrera.

En 1934<sup>4</sup> se crea la Facultad de Comercio y Economía Industrial de la Universidad de Chile. Posteriormente, en 1935 se funda la Escuela de Economía de dicha facultad.

El autor conceptual de esta iniciativa es el rector Juvenal Hernández Jaque, quien la toma de universidades europeas y americanas de reconocido prestigio. El ejecutor de la idea fue don Pedro Aguirre Cerda, quien previamente señalaba la importancia de la industrialización para el progreso de nuestro país: “La estabilidad y el progreso del país están íntimamente relacionados con la situación económica: todas las revoluciones tienen su base en el desequilibrio de bienestar que puede producirse en las naciones. Organicemos científicamente al país y lo mantendremos en un estado de constante progreso”<sup>5</sup>.

No existía en Chile un organismo de educación que otorgara un grado o título superior en materias específicas como economía y comercio. La educación industrial se impartía en la Escuela de Artes

<sup>2</sup> Citado en VIAL, Gonzalo, *Una trascendental experiencia académica. Una historia de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la nueva visión económica*, diciembre 1999, p. 12.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>4</sup> El 31 de diciembre de 1934 el Consejo Universitario crea la Facultad de Comercio y Economía Industrial de la Universidad de Chile. El 11 de enero de 1935, el Gobierno dicta el Decreto N° 39 que reconoce la existencia de la Facultad y su Escuela de Economía.

<sup>5</sup> ZUÑIGA, Luis P., *Reseña histórica, Facultad de Ciencias Económicas 1934-1972*. Santiago, 1974, pp. 11.

y Oficios y por otras escuelas similares de provincias, pero era un título de segundo grado que formaba técnicos para colaborar en trabajos industriales. La Facultad de Matemáticas de la Universidad de Chile, por su parte, había dado algunos cursos relacionados con temas económicos. Finalmente, el Instituto Superior de Comercio intentó otorgar cursos de comercio con un grado superior, los que luego fueron suprimidos. Sólo la Universidad Católica contaba con una Escuela de Comercio que como se señaló concedía el título de Contador y posteriormente el de Bachiller.

Esta carencia queda reflejada en el Informe emitido por la Comisión Organizadora de la Facultad<sup>6</sup>: “No ha habido, pues, hasta ahora, con respecto a la organización industrial, ningún establecimiento o curso que se aproxime a una preparación científica de grado universitario dentro de los servicios educacionales que el Estado sostiene”<sup>7</sup>.

En tales circunstancias, aparecen más oportunas y necesarias aún las especializaciones de la Facultad de Industria y Comercio. El primer decano de la Facultad fue don Pedro Aguirre Cerda (1935 a junio 1938).

Hubo muchos oponentes a la creación de esta Facultad en la Universidad de Chile. Quienes se oponían a la creación de la Facultad de Ciencias Económicas representaban al futuro profesional, en los desfiles callejeros, con la imagen de un burro. Era la manera de representar a quienes tenían muy poco alcance intelectual, pero eran muy eruditos y estaban “cargados de letras y números”<sup>8</sup>.

El título de Ingeniero Comercial lo ofrece en primer lugar la Universidad de Chile, quienes adoptan la denominación que la Universidad Libre de Bruselas en Bélgica concedía a alumnos de carreras equivalentes. Su aprobación en Chile fue obtenida luego de una dura pelea. En efecto, luego de dos años de luchas, el Consejo Universitario aprue-

<sup>6</sup> Informe emitido el 24 de diciembre de 1934 por la Comisión Organizadora. Dicha Comisión fue designada por el Consejo Universitario, de la Universidad de Chile, el 18 de octubre de 1934, con el fin de organizar la futura Facultad de Comercio y Economía Industrial. Presidió la Comisión don Arturo Alessandri Rodríguez, decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas, y fue integrada por los catedráticos: Daniel Martner Urrutia, Carlos Hoerning Doll, Pedro Aguirre Cerda y Benjamín Cid Quiroz, quien actuó como secretario ad honorem.

<sup>7</sup> ZUNIGA, Luis, P., *op. cit.*, (n. 5) p. 14.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 18.

ba, el 12 de julio de 1939, otorgar el título de “Ingeniero Comercial” a los egresados de la Facultad de Comercio y Economía<sup>9</sup>.

El objetivo, era formar un profesional que “sin ser “un matemático puro” ni un “experto en legislaciones”, tuviese “algo de cada uno”, en una síntesis objetiva”<sup>10</sup>. Don Pedro Aguirre Cerda señalaba: “Tengo absoluta confianza en que los profesionales egresados de la Escuela de Comercio y Economía Industrial sabrán justificar su preparación, capacidad y acción perseverante de Título de Ingenieros Comerciales que les ha dado el Consejo Universitario”<sup>11</sup>.

En 1941, la Universidad Católica solicita la denominación Ingeniero Comercial para su carrera, denominación previamente adoptada por la Universidad de Chile<sup>12</sup>.

### 1.1 *Procesos de reformas iniciales*

La Universidad de Chile, presenta cuatro etapas en el período de fundación de 1935: la primera etapa de fundación, ya comentada, bajo la dirección de don Pedro Aguirre Cerda; una segunda etapa (desde 1938 en adelante), con un marcado acento matemático, bajo la dirección de don Guillermo del Pedregal Herrera, ingeniero civil y profesor de Matemáticas Financieras.

La tercera etapa se desarrolla bajo la dirección de don Rafael Correa Fuenzalida (década del 40) quien introduce reformas para incorporar el aspecto económico en la formación del ingeniero comercial.

“En el orden programático se introdujeron nuevas reformas a los planes de estudios que se han orientado hacia una docencia que tiene como meta final la formación del criterio económico del egresado y la profundización de sus conocimientos técnicos. Esta reforma ha dado todavía una mayor consistencia a las cátedras básicas económicas, agregando a las disciplinas existentes otras nuevas de mayor especialización”<sup>13</sup>.

<sup>9</sup> El acuerdo quedó establecido en el decreto universitario N° 407, del 29 de julio de 1939.

<sup>10</sup> ZUÑIGA, Luis P., *op. cit.*, (n. 5), p. 20.

<sup>11</sup> *Ibid*, p. 20.

<sup>12</sup> Actas del Consejo de la Facultad, 10 de enero de 1942. Citada en VIAL, Gonzalo, *op. cit.*, (n. 2), p. 13.

<sup>13</sup> ZUÑIGA, Luis P., *op. cit.*, (n. 5), p. 24.

Desde esta época los egresados ocupan lugares importantes no sólo en la empresa privada sino que también en la administración pública.

“Los trabajos de investigación del Departamento de Estudios Financieros del Ministerio de Hacienda, el de Planificación y Estudios Financieros del Ministerio de Economía, de la Sección Estadística e Investigaciones Económicas del Banco Central de Chile, del Departamento de Estudios de la Corporación de Fomento como de otras reparticiones, empresas públicas o privadas, cuentan con la cooperación decidida de nuestros egresados, cuya incorporación a la vida nacional ha significado un positivo beneficio a favor de la planificación nacional de nuestro desarrollo económico”<sup>14</sup>.

La cuarta etapa (1955-1964), se desarrolla bajo la dirección de don Luis Escobar Cerda, quien es el primer Decano egresado de dicha facultad. Bajo su dirección se modifica nuevamente el plan de estudios y se introducen reformas, como el establecimiento del régimen de semestres, la creación de las menciones en Licenciatura de Ciencias Económicas y la de Organización y Administración de Empresas, y se incorporan nuevos cursos al plan de estudios.

Adicionalmente, se crean y fundan nuevas instituciones al amparo de la Facultad: el Instituto de Organización y Administración (INSORA); el curso especial de Contadores Auditores; la Escuela de Valparaíso y la Escuela de Estudios Económicos Latinoamericanos (ESCOLATINA).

Posteriormente, dependerá de la Facultad la Escuela de Contadores Auditores y de Técnicas Administrativas de Arica.

La Escuela de Ingeniería Comercial de la Pontificia Universidad Católica, por su parte, vivió un proceso de gran reforma a partir de 1952 con la firma del convenio con la Universidad de Chicago, Estados Unidos de América. A fines de la década del 40, la Facultad de la Universidad de Chile era muy bien considerada y estaba por “encima” de la Universidad Católica. Esta última, debía dar con urgencia un nuevo enfoque a los estudios en la Facultad, tornándolos más científicos y modernizando la enseñanza de la economía. La Universidad de Chile contaba con profesores extranjeros que enseñaban los últimos adelantos económicos. Es así como en 1951, la Facultad de Comercio y Economía Industrial de la Universidad de Chile funda-

<sup>14</sup> ZUNIGA, Luis P., *op. cit.*, (n. 5), p. 25.

ba el Departamento de Investigaciones Económicas (más adelante sería el Instituto de Economía) y en 1956 se fundó el Instituto de Organización y Administración de Empresas. Este proceso modernizador se llevó a cabo por don Luis Escobar y don Flavián Levine, lo cual significó un mayor intercambio con universidades extranjeras, modernización de los estudios y la bibliografía y mayor y mejor investigación. La Universidad Católica se había quedado atrás en este sentido, lo cual tenía inquietos a los profesores y alumnos.

El acuerdo suscrito entre la Universidad de Chicago y la Universidad Católica nace, por una parte de la idea y visión de Albion W. Patterson, Director de Operación Técnica del Punto Cuarto en Chile, en esa época responsable de administrar el plan estadounidense de ayuda técnica a los pueblos subdesarrollados, conocido como Punto Cuarto; quien captó la necesidad de invertir en educación de capital humano en materia de economía y quien tenía especial interés en el desarrollo de políticas económicas modernas para el agro. Esta visión unida a la necesidad de la Universidad Católica de contar con recursos y un contacto exterior de primera categoría académica para modernizar el plan de estudios, permitieron se firmar el acuerdo<sup>15</sup>. Se tomó por un período de 3 años renovables y se financió por ambas partes (la Católica aportó materiales e infraestructura y el Punto Cuarto aportó US\$ 350.000). El acuerdo consistió básicamente en:

- a) El desarrollo de “un Centro de Investigaciones Económicas, con sede en la Facultad y dirigido por profesores de Chicago.
- b) Una biblioteca moderna para ramos esenciales.
- c) Un grupo anual de becarios chilenos a postgrados en el plantel estadounidense.
- d) Un compromiso, que asumía la Católica: contratar mínimo a cuatro becarios, cuando regresaran, como profesores por tiempo completo de la Facultad, pagándoles remuneraciones comparables a las que profesionalmente pudiesen obtener en el mercado. Pero los becarios no estaban obligados a aceptar este trabajo”<sup>16</sup>.

Los frutos del acuerdo con la Universidad de Chicago son importantísimos no sólo para la Facultad de Ingeniería Comercial de la

<sup>15</sup> Los acuerdos fueron finalmente suscritos en marzo de 1956.

<sup>16</sup> VIAL, Gonzalo, *op. cit.*, (n. 2), p. 82.

Pontificia Universidad Católica de Chile sino que también lo fueron para el país.

La Facultad experimentó cambios trascendentales luego de la firma del acuerdo. Es así como se implementó un reglamento serio y transparente, se comenzaron a seleccionar los alumnos para ingresar a la Facultad mediante pruebas escritas y entrevistas, se simplificó el currículo, priorizando los ramos más indispensables, se reemplazaron los cursos anuales por ramos semestrales, se flexibilizó la malla curricular, se sustituyeron al menos 15 profesores y los primeros alumnos en volver de Chicago asumieron como profesores *full time*, y el nivel de enseñanza correspondía al de un postgrado. Asimismo, se creó una biblioteca, el Departamento de Economía Agraria y el CIEUC (Centro de Investigaciones Económicas de la Universidad Católica) y la Facultad se trasladó a un nuevo edificio.

La influencia de este convenio no sólo modernizó la enseñanza en la Universidad Católica sino que trascendió primero a la Universidad de Chile y luego a toda la enseñanza de la Ingeniería Comercial. Asimismo, trascendió hacia la formación de especialistas que obtuvieron postgrados en los Estados Unidos, país en el cual se han producido los principales avances en estas ciencias en los últimos 50 años.

## 1.2 *Reforma a la educación superior*

Hasta 1980, el sistema de educación superior en Chile estaba compuesto por 8 universidades. De las cuales dos eran de carácter estatal (la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado). Las otras seis universidades eran de origen privado, pero su financiamiento dependía casi por entero del Estado.

Este sistema era bastante cerrado, prácticamente no existía la posibilidad de crear nuevas universidades ni de otras alternativas de educación superior no universitarias. Por otra parte, el sistema de educación superior era prácticamente gratuito y se financiaba con aporte fiscal directo mediante asignaciones históricas. Esto generaba una gran presión por abrir nuevas carreras y así aumentar el financiamiento proveniente del Estado.

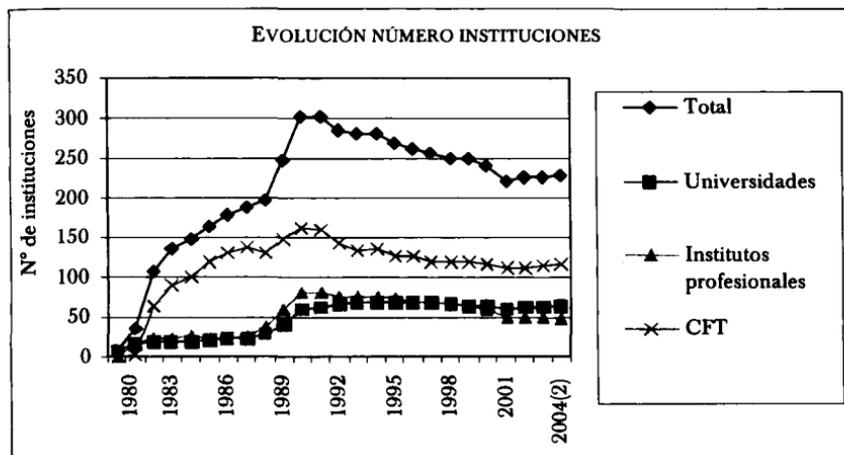
En el año 1964, el total de vacantes en las universidades a nivel nacional era de 36.500 y en 1974 el total de vacantes llegó a ser de

144.500. Creció casi en 4 veces y el crecimiento de la población en esos 10 años sólo era de 2,5%<sup>17</sup>.

A partir de 1980 se ponen en práctica una serie de reformas que en términos generales, permitieron definir lo que era Universidad, los grados y títulos que podían otorgar, la forma cómo se constituían y disolverían, se permitió la participación del sector privado en educación superior al permitir la creación de nuevas universidades y el surgimiento de institutos profesionales. Finalmente, se realizó una profunda reforma a la legislación sobre financiamiento universitario. Esta consistió en financiar con recursos públicos, la investigación, parte de la docencia y proveer de créditos para que los alumnos pagaran sus estudios después de terminarlos.

Luego de 10 años de aplicación de estas y otras reformas posteriores ya era posible apreciar algunos de sus beneficios: en 1990 había un total de 60 universidades, 80 institutos profesionales y 156 centros de formación técnica. La matrícula total aumentó de 116.962 alumnos en 1980 a 248.354 en 1990 (un 112,3%). En el gráfico N°1 es posible observar cómo ha evolucionado el número de instituciones de educación superior desde 1980 hasta 2004.

Gráfico N° 1



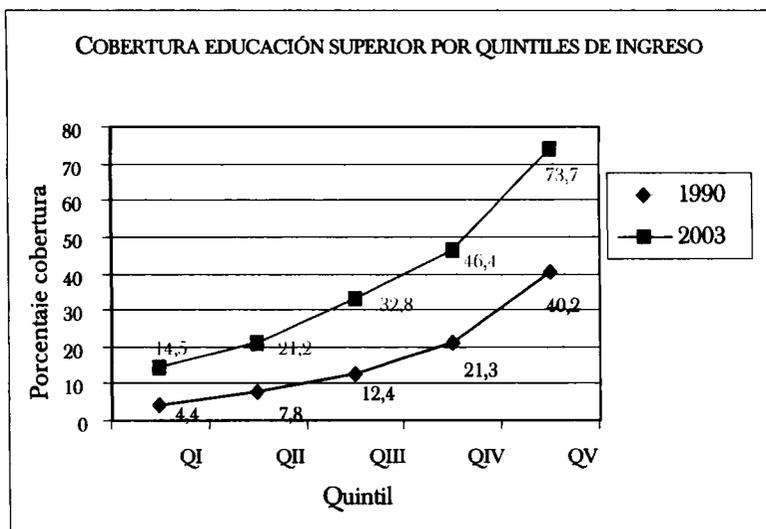
<sup>17</sup> JOFRÉ, Gerardo, M. y SANCHO, Antonio, M. en "Sector Educación Superior", capítulo 5 del libro *Soluciones privadas a problemas públicos*, Santiago, p. 134,.

En 1980 había sólo 8 universidades y el 2004 había 64 universidades.

En 1981 había 16 IP y en 2004 eran 48.

El gráfico N° 2 muestra la evolución de la cobertura de educación superior por quintil de ingreso.

Gráfico N° 2



La cobertura de educación superior en 1990 era de 16% y el 2003 de 38%.

## 2. EVOLUCIÓN DE LA OFERTA EDUCACIONAL

Como se señaló desde la reforma de los 80 existe libertad de enseñanza en educación superior. Del total de 64 universidades en el país durante el 2004, 50 ofrecen carreras relacionadas con el área de conocimiento de la economía y la administración. El cuadro N° 1 muestra que en el año 2004 había 50 universidades que ofrecen en total 161 carreras de pre grado relacionadas con economía y administración de empresas. En ese mismo año, había once universidades que ofrecen específicamente la Mención Economía en Ingeniería Comercial y se estima que alrededor de 300 alumnos estudian economía en el país.

**Cuadro N° 1**  
**EVOLUCIÓN DE LA OFERTA DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

|                       | NÚMERO DE ESTABLECIMIENTOS |      | NÚMERO DE CARRERAS |      |
|-----------------------|----------------------------|------|--------------------|------|
|                       | 1996                       | 2004 | 1996               | 2004 |
| Universidad pregrado  | 57                         | 50   | 95                 | 161  |
| Universidad postgrado | nd                         | 20   | nd                 | 46   |

Fuente: Consejo Superior de Educación

### 3. CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS Y DE LOS DOCENTES

En sus inicios la Facultad de Comercio y Ciencias Económicas de la Pontificia Universidad Católica contaba con 20 profesores de tiempo parcial. Algunos profesores eran altos funcionarios públicos y privados con “larga experiencia contable, actuarial y de auditoría”<sup>18</sup>. El resto eran abogados que enseñaban economía y leyes. “Si bien académicos éstos de inteligencia y cultura, y dilatada y distinguida dedicación amateur a las respectivas disciplinas, carecían en ellas de formación sistemática y profesional”<sup>19</sup>. Muchos eran economistas autodidactas.

En el año 1963, se ven los frutos del acuerdo suscrito con la Universidad de Chicago, y los profesores de tiempo completo (ex becarios) eran 14. Todos tenían alrededor de 30 años. (10 eran economistas y 4 administradores).

En la primera etapa la Facultad de Comercio de la Pontificia Universidad Católica contaba con 100 a 150 alumnos. Por su parte, la Facultad de Comercio de la Universidad de Chile contaba con 123 alumnos (1935).

Durante el 2004, la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Católica contaba con 104 profesores y 1.473 alumnos. La

<sup>18</sup> VIAL, *op. cit.*, (n. 2), p. 19.

<sup>19</sup> *Ibid*, p. 19.

Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Chile conta-  
ba con 1.168 alumnos.

A nivel nacional más de 24.000 alumnos estudian carreras de administración de empresas y/o economía (año 2004). Ese año entra-  
ron 5.5387 alumnos nuevos a estas carreras. El puntaje mínimo ponderado promedio de estos alumnos fue de 502 puntos en la PSU. No obstante, la dispersión es grande. Mientras en la carrera de Ingeniería Comercial de Universidad Católica el puntaje mínimo ponderado de quienes entraron durante el 2004 fue de 710 puntos, en la carrera de Ingeniería Comercial de la Universidad Autónoma del Sur sede Santiago, el puntaje mínimo ponderado fue de 213 puntos durante el año 2004.

El 52% de los profesores cuenta con estudios de postgrado. Dicho porcentaje es superior al registrado en el año 1996 de tan solo 30%. El total de profesores en estas carreras a nivel nacional es de 3.145.

Resulta interesante que el porcentaje de alumnos titulados ha aumentado y el puntaje promedio presenta un leve incremento entre el 2004 y 1996. (ver Cuadro N° 2)

Cuadro N° 2

## CARRERAS DE ADMINISTRACIÓN Y ECONOMÍA UNIVERSITARIAS DE PREGRADO

|   | 1996   | 2004   |
|---|--------|--------|
| Número de universidades                             | 57     | 50     |
| Número de alumnos que entran en 1 <sup>er</sup> año | 6.222  | 5.538  |
| Número de alumnos total                             | 23.369 | 24.461 |
| Número de profesores                                | 2.044  | 3.145  |
| Porcentaje de docentes cons postgrado               | 30 %   | 52 %   |
| Porcentaje titulados anuales                        | 19 %   | 50 %   |
| Puntaje mínimo ponderado promedio                   | 488    | 502    |

Fuente: Consejo Superior de Educación.

La mayor oferta de universidades privadas y la competencia que ello significa ha llevado a una mayor diversidad en los programas de estas carreras. En ese sentido, nuestro sistema tiende a parecerse al norteamericano. Es así como la Universidad del Desarrollo ofrece

un programa con fuerte énfasis en el concepto de emprendimiento. La Universidad Adolfo Ibáñez, por su parte ha seguido el modelo del College.

#### 4. EVOLUCIÓN DE LA MALLA CURRICULAR Y DE LOS CONTENIDOS DE LOS CURSOS PRINCIPALES

Como se señaló, el primer título y grado ofrecido por la Pontificia Universidad Católica de Chile (1924) eran los títulos de Contador y Perito Comercial y los grados de Bachiller y Licenciado de Ciencias Comerciales y Económicas. El plan de estudios era de 4 años.

Posteriormente en 1931, se ofrecían los títulos de Contador General, Bachiller en Ciencias Comerciales y Contador Público y el grado de Licenciatura en Ciencias Comerciales y Económicas. El plan de estudios para alcanzar el grado también era de 4 años. En 1942, cuando se adopta el Título de Ingeniero Comercial, el plan de estudios se alarga a cinco años. Luego de los tres primeros años se podía obtener el título de Contador General, a los cuatro años el título de Contador Público o Contador Auditor y luego del quinto año, en el cual se realizaba la memoria y se daba el examen de grado, se obtenía el grado de Ingeniero Comercial.

En la Universidad de Chile, la situación fue similar. Se especifica que la carrera, en sus inicios, tenía dos cursos: uno de comercio y otro de economía industrial, que se repartían en los tres primeros años e incorporaban materias de áreas de derecho, matemáticas, economía, etc. ellos permitían obtener el título de Licenciatura en Economía Industrial. También se incorporó el grado de Doctor en Ciencias Económicas que podía seguir cualquier ex alumno de la universidad con título profesional o con grado de Licenciado, procedente de una escuela donde hubiese hecho estudios de Economía Política y Social. El plan para el doctorado era de 2 años. Todo esto se complementaba con cursos de idiomas, matemáticas y tres seminarios de investigación. En esta etapa era relevante la práctica de los alumnos.

“Una adecuada combinación de las horas de clase como de trabajo, con un sueldo mensual de 150 pesos, permite a los más eficientes desempeñarse en el Banco Central, Caja Reaseguradora, Casa de Moneda, Sindi-

catos Vitivinícolas, Sociedad Cristalerías de Chile, Sociedad Química Nacional, Fábricas de Paños El Salto, Compañía de Petróleos y Compañía de Consumidores de Gas”<sup>20</sup>.

Los cursos que se enseñaban en esta primera etapa, previo a las reformas vividas por la Facultad de la Universidad Católica a partir de 1952 y por la Universidad de Chile a partir de 1955, eran:

- a) Área de Contabilidad: Industrial, minera, agrícola, fiscal, bancaria
- b) Área de Leyes: Derecho comercial, civil, internacional, legislación tributaria y social,
- c) Área de Matemáticas: matemática pura y aplicada (matemáticas comerciales, financieras, estadística)
- d) Área Económica Teórica: economía pura y economía política.
- e) Área Económica Aplicada: mercilogía, geografía económica, moneda y bancos, política económica, comercio exterior, econometría, hacienda pública, seguros, historia de la economía, materias primas, combustible y energía, y un seminario.
- f) Área de Ingeniería comercial: se estudiaba costos, administración de empresas, proyección, control, reorganización, publicidad, etcétera.

En materia cultural, había cursos de cultura católica, sociología, un idioma a elección (entre inglés, alemán o francés), moral, etcétera.

Se advierte en esta primera etapa un marcado acento en la enseñanza de las matemáticas y de las leyes, sin dotar a los alumnos de reales conocimientos de administración de empresas. Llama la atención las pocas horas destinadas al estudio de estas materias en la Universidad Católica (sólo 5 horas en 4to año). En la Universidad de Chile, por su parte, existe conciencia de que “La facultad de Economía, es hija de la Escuela de Leyes”<sup>21</sup>.

También llama la atención la enseñanza de materias que hoy no son relevantes como mercilogía, geografía económica, etc. La mercilogía fue considerado un “ramo símbolo”, en la Universidad

<sup>20</sup> ZUÑIGA, *op. cit.*, (n. 5), p. 16.

<sup>21</sup> *Ibid.*, (n. 5), p. 19.

Católica durante la época en que los estudiantes reclamaban por una modernización de la enseñanza (período previo al acuerdo con la Universidad de Chicago). Este era un curso práctico que tenía por objeto reconocer e identificar los productos, sobretudo los productos agrícolas y distinguir su calidad. Es así como se les pedía a los alumnos reconocer e identificar, por ejemplo, los diversos tipos de frejoles.

Posteriormente, luego de firmado el acuerdo con la Universidad de Chicago, en la Universidad Católica se opta por la incorporación de cursos específicos en materias económicas y por la modernización de éstos.

En la actualidad, la secuencia de estudios para obtener Título de Ingeniero Comercial, en la Pontificia Universidad Católica, es la siguiente: 4 años de licenciatura única, un año o un año y medio de especialidad (administración o economía). Posteriormente los alumnos pueden optar a un programa de magíster.

Los currículum son similares, se enseñan cursos de materias contables y financieras, de microeconomía, macroeconomía, estadística, cursos de marketing y administración de empresas, de recursos humanos, de costos, de moral y ética en la empresa, cursos introductorios de derecho y tributación, de planificación y control, sicología, cursos matemáticos (cálculo, álgebra) y otros como computación e inglés. A lo anterior se suman los electivos en ambas disciplinas (administración y economía) dentro de los que se puede nombrar: mercado de capitales, investigación de mercados, control de gestión, publicidad, propiedad intelectual, opciones y futuros, gestión de inversión, marketing industrial finanzas corporativas y canales de distribución, entre otros en materia de administración de empresas y en términos de economía: economía laboral, economía de la salud, regulación, economía del medio ambiente o de recursos naturales, evaluación de proyectos, etcétera.

Llama la atención que de una muestra de diez universidades, 9 tengan dentro de los cursos mínimos el idioma inglés. Una de ellas lo exige sólo en caso de que el alumno no apruebe una prueba de conocimientos mínimos, pero en todas se ve una tendencia de mayor preocupación porque los alumnos aprendan este idioma, lo cual es un signo del proceso de globalización.

## 5. PROGRAMAS DE DOCTORADO Y MAGÍSTER

La Facultad de la Universidad de Chile ofrece por primera vez un programa de Magíster en Administración el año 1965, bajo el decanato de don Edgardo Boeninger Kause. Previamente, con la creación de Escolatina (1956) Escuela de Altos Estudios Económicos Latinoamericanos, se habían ofrecido un programa de doctorado en Economía a licenciados de toda Iberoamérica, programa que duraba dos años.

En los años siguientes la facultad pone especial énfasis en el desarrollo de estudios de post-grado y en la contratación de un mayor número de académicos de tiempo completo. En esta época también se comienza a ofrecer programas y carreras vespertinas.

En la actualidad, la Universidad de Chile ofrece un programa de doctorado en economía, que dura 3 años, y un programa de Magíster en Economía y otro Magíster en Economía Aplicada, ambos de 2 años de duración. En Administración de Empresas ofrece un Magíster en Administración de Empresas con mención en Gestión en Finanzas, Comercialización y Recursos Humanos, los cuales duran 2 años.

La Pontificia Universidad Católica, por su parte comienza a ofrecer cursos de postgrado en 1972, con el postgrado en economía. Las especializaciones del postgrado eran: Comercio Exterior, Evaluación de Proyectos, Integración y Empresas Públicas.

No obstante, previamente se habían desarrollado dos cursos de postgrado en el extranjero: "El Proyecto Cuyo" (1962/1967), el cual consistió en un magíster económico en la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina, con profesores chilenos de la Facultad y algo similar se hizo en la Universidad del Valle, Cali, Colombia a partir de 1963.

En Chile, desde 1965 se ofreció el PREL (Programa de Economía para Latinoamericanos), curso de 2 años /posteriormente 3 años) para estudiantes extranjeros latinoamericanos de economía que les permitía obtener el título de licenciado en ciencias económicas.

En la década de los 90, el Instituto de Economía ofrecía dos magíster: Macroeconomía y Evaluación Social de Proyectos. Posteriormente, se crearían los programas de magíster en Finanzas y Economía de Empresas (1996). En la actualidad también se ofrece el Programa de Doctorado en Economía (desde 2002).

La Escuela de Administración comenzó ofreciendo un postítulo vespertino de 2 años, el ESAE (Estudios Superiores en Administración de Empresas). El año 1994 se crea el programa de magíster (MBA UC).

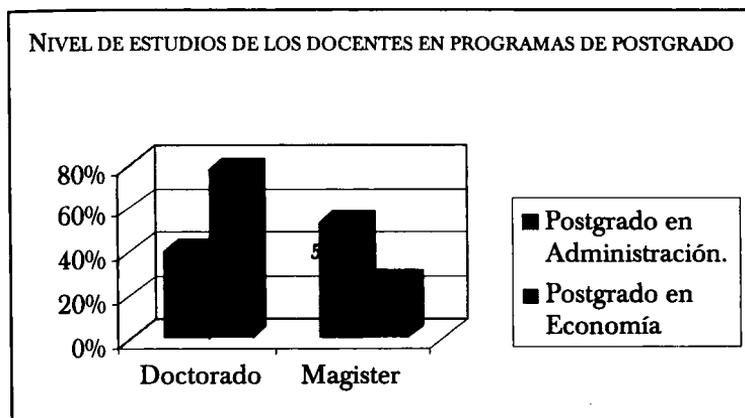
Cabe señalar que son múltiples también los cursos de especialización y diplomados que se ofrecen en la actualidad. Como se muestra en el cuadro N° 1, el 2004, 20 universidades ofrecían 46 programas de postgrado (magíster o doctorado) en administración de empresas y/o economía. (Véase Cuadro N° 4 y N° 5)

Un total de 2.148 alumnos se encontraban estudiando en estos programas, 233 alumnos en programas de postgrado en economía y 1.915 alumnos en programas de postgrado en administración.

Los profesores de estos programas de postgrado tienen también un título de postgrado. Es así como en los postgrados de economía, el 79% de los docentes cuenta con el título de doctorado y el 27% cuenta con el título de magíster. En los postgrados de administración de empresas el 54% de los profesores cuenta con el título de magíster y un 41% cuenta con el título de doctor. (Ver gráfico N° 3)

En los programas de MBA más del 50% de los profesores son de jornada completa, tal como se observa en el cuadro N° 3.

Gráfico N° 3



Cuadro N° 3

| 2004   | COMPOSICIÓN PROFESORADO              |                               |
|--|--------------------------------------|-------------------------------|
|  | N° total profesores en programas MBA | % profesores jornada completa |
| Pontificia Universidad Católica de Chile     | 60                                   | 52 %                          |
| Universidad Adolfo Ibáñez                    | 42                                   | 62 %                          |
| Universidad de Chile (Ing. Industrial)       | 54                                   | 50 %                          |
| Universidad de Chile (Tulane) Administración | 54                                   | 69 %                          |
| Universidad de l Desarrollo                  | 55                                   | 29 %                          |
| Universidad Alberto Hurtado                  | 25                                   | 52 %                          |
| Universidad Técnica Federico Santa María     | 36                                   | 56 %                          |
| Universidad de Santiago de Chile             | 45                                   | 51 %                          |
| IEDE   | 73                                   | 22 %                          |

Fuente: *Revista América Economía*, N° 283-284, 13 agosto - 9 de septiembre de 2004.

Cuadro N° 4

CURSOS DE POSTGRADO EN ECONOMÍA 2004

|  |   |
|--|---|
| Doctorado en Economía                        | Pontificia Universidad Católica de Chile    |
| Magister en Economía                         | Pontificia Universidad Católica de Chile    |
| Magister en Economía m/Economía Financiera   | Pontificia Universidad Católica de Chile    |
| Magister en Economía m/Macroeconomía         | Pontificia Universidad Católica de Chile    |
| Magister en Economía m/Políticas Públicas    | Pontificia Universidad Católica de Chile    |
| Magíster en Desarrollo Económico Local       | Universidad Academia de Humanismo Cristiano |
| Magister en Desarrollo Económico Territorial | Universidad Academia de Humanismo Cristiano |
| Magister en Economía                         | Universidad Alberto Hurtado                 |
| Magister en Economía y Gestión Regional      | Universidad Austral de Chile                |
| Doctorado en Economía                        | Universidad de Chile                        |
| Magister en Economía                         | Universidad de Chile                        |

|                                 |                                  |
|---------------------------------|----------------------------------|
| Magister en Economía Aplicada   | Universidad de Chile             |
| Magister en Economía Financiera | Universidad de Santiago de Chile |
| LL.M en Economía y Finanzas     | Universidad Gabriela Mistral     |
| Master of Laws                  | Universidad Gabriela Mistral     |
| Master en Economía Urbana       | Universidad Mayor                |

Cuadro N° 5  
CURSOS DE POSTGRADO  
EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS 2004

|   |  |
|---|--|
| Magister en Administración de Empresas  | Pontificia Universidad Católica de Chile |
| Executive MBA para ingenieros comerciales y civiles industriales                    | Universidad Adolfo Ibáñez                |
| Executive MBA para profesionales universitarios                                     | Universidad Adolfo Ibáñez                |
| Magister en Administración de Empresas Internacional                                | Universidad Adolfo Ibáñez                |
| Magister en Administración de Empresas  | Universidad Alberto Hurtado              |
| Master of Business Administration   | Universidad Andrés Bello                 |
| MBA Administración de Empresas  | Universidad Andrés Bello                 |
| MBA Administración de Empresas (strategies for managers)                            | Universidad Andrés Bello                 |
| Magister en Administración de Empresas m/ Marketing, Finanzas, RR.HH.               | Universidad Arturo Prat                  |
| Magister ejecutivo en Administración de Empresas                                    | Universidad Austral de Chile             |
| Magister en Administración de Empresas  | Universidad Austral de Chile             |
| Magister en Administración para ingenieros comerciales e ingeniero civil industrial | Universidad Católica del Norte           |
| Magister en Administración m/Gestion en finanzas, comercialización y RR.HH.         | Universidad de Chile                     |
| Magister en Administración de Empresas  | Universidad de Concepción                |
| Executive MBA   | Universidad de Los Andes                 |

|  |                                  |
|--|----------------------------------|
| Magister en Administración de Empresas                             | Universidad de Los Lagos         |
| Magister en Administración de Empresas                             | Universidad de Los Lagos         |
| Magister en Administración y Dirección de Empresas                 | Universidad de Santiago de Chile |
| Magister en Administración y Dirección de Recursos Humanos         | Universidad de Santiago de Chile |
| Magister en Administración de Empresas Ejecutivo                   | Universidad de Talca             |
| Magister en Administración de Empresas m/ Negocios Internacionales | Universidad de Talca             |
| Doctorado en Ciencias Empresariales                                | Universidad de Valparaíso        |
| Magister en Administración de Empresas                             | Universidad del Desarrollo       |
| Magister en Administración de Empresas                             | Universidad del Desarrollo       |
| Magister en Administración de Negocios                             | Universidad del Mar              |
| MBA Ejecutivo  | Universidad Diego Portales       |
| Master of Business Administration MBA                              | Universidad Gabriela Mistral     |
| Executive MBA  | Universidad Mayor                |
| Executive MBA  | Universidad Mayor                |

## 6. CREACIÓN DE CONOCIMIENTO E INVESTIGACIÓN

Es fundamental que las escuelas de negocios inviertan en actividades de investigación tanto teórica como investigación aplicada. Si bien todavía no existe en el contexto de las escuelas de negocio latinoamericanas un mercado competitivo de creación de conocimiento como el que existe en países desarrollados (Estados Unidos, algunos países de Europa, etc.) sí existen experiencias destacables y una tendencia creciente en este sentido.

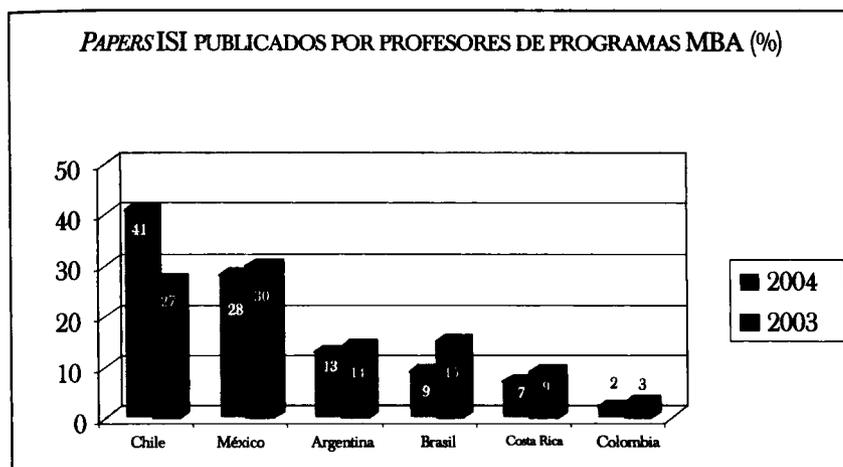
En el gráfico N° 5 se presentan las publicaciones de calidad internacional (ISI)<sup>22</sup> de las distintas universidades y el número de profesores de dicha universidad con título de doctor (PhD). Como se observa destacan dentro de Chile, el Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile, la Universidad Católica y la

<sup>22</sup> El número de *papers* de calidad internacional se mide a través de las publicaciones de los actuales profesores del MBA, en los últimos 3 años. Para ello la *Revista América Economía* toma como referencia el *web of science* del *Institute for Scientific Information* (ISI).

Universidad Adolfo Ibáñez. En términos de productividad (medida como el número de publicaciones /número de profesores con Ph. D.), ésta es de 88% en el caso del Depto. De Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile y de 69% para la Pontificia Universidad Católica de Chile (ver cuadro N° 6).

En efecto, Chile es un país que, “en comparación con el tamaño de su economía y de sus universidades, están generando la mayor cantidad de conocimiento, tanto en lo atingente a su realidad local, como en publicaciones de calidad internacional”<sup>23</sup>. Destaca en este ámbito el Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile, con 23 *papers* de calidad internacional (ISI) durante el 2004. Esta departamento ha desarrollado “sólidos centros de investigación en áreas como microeconomía, gestión de operaciones y habilidades directivas, enriqueciendo la oferta de sus postgrados y cursos disponibles para alumnos y empresas”<sup>24</sup>. Respecto de otros países, Chile publicó más *papers* ISI durante el año 2004 y aumentó significativamente su participación en cuanto a cantidad de publicaciones por profesor, de 27% en el 2003 a 41% el 2004 (Ver gráfico N°4).

Gráfico N° 4



Fuente: *Revista América Economía*, 13 agosto-9 septiembre 2004, N° 283-284, p. 59.

<sup>23</sup> Véase *Revista América Economía*, 13 agosto-9 septiembre 2004, N° 283-284, p. 58.

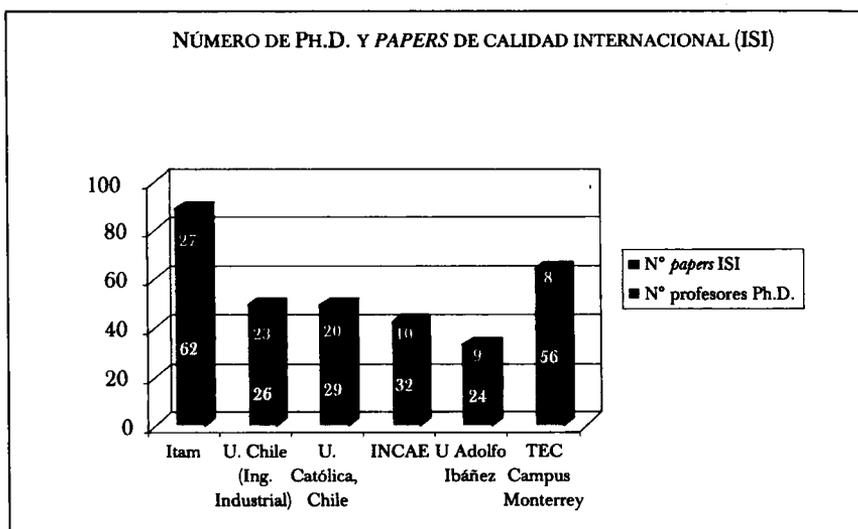
<sup>24</sup> *Ibid*, p. 59.

Cuadro N° 6

| ESCUELA                                      | N° PH.D. | N° PAPERES<br>CALIDAD<br>INTERNACIONAL | PRODUCTIVIDAD |
|--|----------|--|---------------|
| Pontificia Universidad Católica de Chile     | 29       | 20                                     | 69 %          |
| Universidad Adolfo Ibáñez                    | 24       | 9                                      | 38 %          |
| Universidad de Chile (Ing. Industrial)       | 26       | 23                                     | 88 %          |
| Universidad de Chile (Tulane) Administración | 38       | 7                                      | 18 %          |
| Universidad del Desarrollo                   | 19       | 1                                      | 5 %           |
| Universidad Alberto Hurtado                  | 16       | -                                      | -             |
| Universidad Técnica Federico Santa María     | 22       | 1                                      | 5 %           |
| Universidad de Santiago de Chile             | 9        | 1                                      | 11 %          |
| IEDE   | 29       | -                                      | -             |

Fuente: *Revista América Economía*, 13 agosto-9 septiembre 2004, N° 283-284.

Gráfico N° 5



Fuente: *Revista América Economía*, 13 agosto-9 septiembre 2004, N° 283-284, p. 58.

## 7. PERSPECTIVAS FUTURAS DE LA CARRERA

### 7.1 *Modificación de curriculum*

La educación superior en estos temas tiende a una formación más integral de todos los profesionales. Se ha ido adoptando de alguna manera el modelo anglosajón, caracterizado básicamente por 4 años de formación general luego de los cuales los alumnos obtienen el título de Licenciatura y posteriormente acceden a cursos de magíster o doctorado.

La educación de ingeniería comercial en Chile es un modelo híbrido por cuanto toma los conocimientos generales de los primeros cuatro años de licenciatura y ciertos conocimientos específicos de los primeros años de magíster, ya sea en economía o en administración. Así se completan 5 años de estudio. Anteriormente, estos cursos se repartían en 3 años de cursos comunes para quienes obtenían la mención administración y economía. Posteriormente, en dos años se hacían cursos de especialidad, que muchas veces correspondían a cursos de Magíster en otras universidades internacionales.

En la actualidad las universidades están evolucionando en la dirección de que luego de los primeros 4 años el alumno obtiene la Licenciatura y posteriormente, tiene un año de especialización ya sea en economía o en administración, lo cual le permite acceder al título de Ingeniero Comercial. Posteriormente puede obtener el título de Magíster en Economía o un MBA en un año, dado que previamente realizó algunos cursos.

No obstante, en general en el pregrado se da una mirada más amplia al alumno, pero disminuye su conocimiento específico en ciertas materias.

Los programas de postgrado en economía siguen la tendencia mundial, incorporando la herramienta matemática en el análisis.

Los programas de postgrado en administración han optado por una mayor innovación curricular. Ello es consecuencia de la creciente homogeneización de los MBA. A un determinado nivel de calidad (suficientemente alto) es difícil encontrar grandes diferencias al comparar los planes de estudios. Dado que no existen barreras a la entrada es fácilmente replicable una experiencia exitosa. En consecuencia, nace la necesidad de especializar o posicionar los MBA. Algunos

nichos en los cuales suelen especializarse son: estrategia, finanzas, marketing, tecnologías de la información, *e-business*, recursos humanos, operaciones y logística, dirección general, emprendimiento, management intercultural, etcétera.

### *7.2 Globalización de la enseñanza de Economía y Administración*

Otro aspecto relevante es el mayor grado de globalización o inserción internacional que presentan las Universidades chilenas en estas materias. No sólo se incluye la enseñanza de inglés en sus contenidos mínimos sino que también se han incorporado programas de intercambio con otras universidades extranjeras, la posibilidad de doble titulación y muchos alumnos de carreras de postgrado son extranjeros. Asimismo, se ha producido una tendencia a la acreditación internacional de los programas más destacados. (Ver cuadro N° 7).

## 8. CONCLUSIÓN

A modo de conclusión podemos señalar que la enseñanza de la Economía y Administración ha sufrido una profunda transformación durante los últimos 40 años. Ella se ha modernizado siguiendo la experiencia de los principales centros académicos del mundo. Esto ha resultado favorecido por la reforma universitaria y la estrategia de desarrollo del país, basada en una economía de mercado abierta al mundo. Quedan muchos desafíos, pero se observa una permanente preocupación en los centros académicos líderes por responder adecuadamente a ellos.

Cuadro N° 7  
CALIDAD E INSERCIÓN INTERNACIONAL 2004

| Escuela   | Posibilidad doble titulación                                 | Acreditación internacional | % alumnos extranjeros<br><i>full time</i> |
|---|--|----------------------------|---|
| Pontificia Universidad Católica de Chile        | Texas-Austin, HEC Francia                                    | Aacsb                      | 97 %                                      |
| Universidad Adolfo Ibáñez                       | Thunderbird, Case Western Reserve, Esade                     | Aacsb, AMBA                | 80 %                                      |
| Universidad de Chile (Ing. Industrial)          | Esade  |                            | 33 %                                      |
| Universidad de Chile<br>(Tulane) Administración | Tulane   | AMBA, Aacsb                |   |
| Universidad del Desarrollo                      | George Mason, Cincinnati, Nottingham, Babson                 | AMBA                       |   |
| Universidad Alberto Hurtado                     |  |                            | 6%  |
| Universidad Técnica Federico<br>Santa María     | Bocconi, Lleida, Pittsburg                                   |                            |   |
| Universidad de Santiago de Chile                | Esc. Superior de Comercio Montpellier,<br>Fachochschule Worm |                            |   |

Fuente: *Revista América Economía*, 13 agosto-9 septiembre 2004, N° 283-284.

BIBLIOGRAFÍA

1. Datos estadísticos del Consejo Superior de Educación.
2. JOFRÉ, Gerardo, M. y SANCHO, Antonio, M., en: "Sector Educación Superior", capítulo 5 del libro *Soluciones privadas a problemas públicos*, Libertad y Desarrollo.
3. *Revista América Economía*, N° 260, 15 - 28 agosto 2003.
4. *Revista América Economía*, N° 283-284, 13 agosto - 9 septiembre 2004.
5. *Revista Capital*, N° 137, Santiago, del 30 de julio - 13 agosto 2004.
6. VIAL, Gonzalo C. *Una trascendental experiencia académica. Una historia de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la nueva visión económica*, Diciembre 1999.
7. ZUÑIGA, Luis P. *Reseña histórica, Facultad de Ciencias Económicas 1934-1972*. Santiago, 1974.

# REFLEXIONES ACERCA DE LA FORMACIÓN ARTÍSTICA UNIVERSITARIA

MARIO TORAL MUÑOZ  
*Academia Chilena de Bellas Artes*  
*Universidad Finis Terrae*

## RESUMEN

El escrito se centra en una postura personal, de carácter general, acerca de las cualidades que debe llenar un artista y de cómo debe buscar la belleza y la verdad, siguiendo los cursos universitarios en una facultad de Arte.

Hay apreciaciones acerca de la responsabilidad del estudiante y de la universidad en la formación artística. El autor piensa que la enseñanza superior del arte no se agota en entregar conocimientos técnicos, sino que también comprende, necesariamente, el contacto con profesores y artistas en su entorno, aprovechando los consejos y la apreciación de su obra, como elementos centrales del aprendizaje de un camino propio. La coyuntura del argumento, lleva a preguntarse acerca de la necesidad de la existencia de las escuelas de arte. Se aboga por la necesidad de inculcar un espíritu crítico al estudiante, que lo vincule con la realidad que le toca vivir.

*Palabras claves:* arte; belleza; enseñanza universitaria; obra artística; verdad.

## ABSTRACT

The paper is centered in a personal point of view, of a general character, regarding the qualities that an artist must fulfill and how must search for beauty and truth, following the university courses in an Art Faculty.

There are some appreciations regarding the responsibility of the student and the university in the formation of an artist. The author considers that the higher teaching of art is not depleted by delivering technical knowledge, but it also considers as necessary the contact with teachers and artists in their surroundings,

taking advantage of the suggestions and the appreciation of their works, as key elements in the learning of a personal way. The coherence of the argument, takes as to question ourselves about the need of the existence of art schools. It pleads for the need of introducing a critical spirit to the student, which will relate him with the reality that he has to live.

*Key words:* art; beauty; university teaching; artistic work; truth.

## 1. BELLEZA Y VERDAD

En la creación de una Escuela de Arte a nivel universitario, o en cualquier otra instancia, sólo deberá pensarse en la búsqueda de la belleza y de la verdad sobre cualquier sectarismo.

Ahora bien, ¿qué es la belleza? ¿qué es la verdad?

Ellos son paradigmas de la aspiración de progreso de la raza humana encarnado en una actividad que nace de lo más profundo y sincero de las personas. Verdad y Belleza. La conjunción de estas dos entelequias es lo que ha producido las obras de arte más valiosas de la humanidad, instancias en que el arte escapa de lo simplemente decorativo y experimental para pasar a ser un motivador de tomas de conciencia y una apertura a la armonía del cosmos. Al mismo tiempo la búsqueda de la verdad ha llevado a formar las grandes civilizaciones, en donde la ciencia, la religión, la filosofía han creado instancias que hemos heredado y que continuaremos desarrollando.

¿Qué es la belleza, cómo definir lo que es hermoso, qué cualidades tiene la perfección? Nadie ha visto a la belleza, no sabemos cómo es, si es suave o áspera, si se presenta como un símbolo o es fiel a la realidad, si debe ser lírica o dramática, sensual, ascética o descriptiva, depurada o barroca. Nos estrellamos en encontrarle una definición frente a opiniones y productos artísticos que se contradicen según el gusto del individuo, según la época, según el lugar geográfico. ¿Qué tiene en común una máscara africana al lado de un delicado esbozo de Boticelli, una obra minimalista de un pintor expresionista alemán, con el *Juicio Final* de Miguel Angel, una pintura *dripping* de Pollock con un cuadro concretista de Mondrian? Tal vez sólo la idea que algunos tenemos de un Dios puede contener la belleza absoluta,

tal vez los seres humanos la transformamos porque no podemos impedir el agregarle la angustia de la condición humana de deterioro y muerte y tal vez de aquel Dios oblicuo, sólo nos queda contemplar su espejo terrenal, la naturaleza. San Francisco de Asís, nos dice:

“Amé a los árboles y a los árboles me dieron sombra. Amé a las estrellas y las estrellas me dieron resplandor. Fui cortés con el fuego y el fuego me ha devuelto cortesía. No hay milagros. Mejor, todo es milagro”.

Muchos grandes pintores o escultores no frecuentaron escuelas de arte, provinieron de actividades tan distintas como arquitectos, químicos, escritores, almaceneros, dueñas de casa. Tal vez demoraron más, pero al final llegaron, porque el arte es una vocación que antecede al profesionalismo y volcarse hacia su interior y expresarlo ha sido más importante que cualquiera enseñanza ajena.

Junto a la belleza he mencionado la palabra Verdad. Ella es un ente abstracto, no es visual, no es una imagen. Está unida a la palabra moral. Representa lo que consideramos correcto, lo que ansiamos para nosotros mismos y si somos justos, para los demás. En la búsqueda de la verdad está implícita una posición moral que proviene del conocimiento de la historia para no repetir episodios que separan la convivencia de los pueblos, preservar el planeta tierra con sus plantas, ríos, aire puro, en respetar a los primeros habitantes de nuestros países, en preservar la cultura que es el alma de una nación, su folklore, costumbres típicas, monumentos, herencias del pasado, cosas que hacen que nuestra nación sea diferente a otras y que con esta unicidad aportemos algo original a la cultura del mundo. Que respetemos las costumbres religiosas, la fidelidad al lenguaje, el respeto a los animales y a toda forma de vida, incluyendo la dignidad del ser humano.

Para estas posiciones morales no existe un solo modo de cumplirlas o un código único o reglas escritas generales. Igual que frente a la belleza decíamos que cada individuo tiene su propia idea y definición de lo que ella es, también moralmente, las posiciones son distintas. Cada ciudadano tiene el deseo de mejorar el país de un modo diverso y un pueblo culto, civilizado es aquel en que ideas contrarias conviven en tolerancia. Voltaire lo resume en la nunca demasiado repetida frase: “No concuerdo con sus ideas, pero defenderé hasta la muerte su derecho a expresarlas”.

Pintar y enseñar a pintar es fácil. Lo que lleva tiempo es encontrar una imagen que englobe estos conceptos. Que esa imagen represente algo importante, que se realice con fe y pasión y la belleza será asignada por añadidura.

Esta tarea no es fácil. Entonces, como el artista puede darle consistencia a algo tan vago, tan variado, acrecentado ahora por la riqueza visual del siglo en que vivimos, en que cada día aumentan las imágenes con mecanismos electrónicos, progresos gráficos, invenciones insospechadas, que además sabemos que, por su dinámica continuarán aumentando y concretizándose en esferas que creíamos que pertenecían antes al mundo de lo imaginativo o a la ficción científica. Cuando las cosas, los productos de consumo, son obsoletos en pocos meses, si en la persona no existe una permanencia y núcleo de cualquier índole, si todo es relativo y cambiante es el arte, la música, la poesía lo que mantiene la cohesión espiritual de las personas.

## 2. RESPONSABILIDAD DEL ESTUDIANTE

A la universidad se ingresa para recibir conocimientos y se egresa para devolverlos a la sociedad.

Una universidad se debe no sólo a sus profesores y alumnos. También a la comunidad. Ir más allá de la Casa de Estudios, no sólo formando artistas o escultores o grabadores, sino también alentándolos en clarificar sus opiniones, sus ideas sobre temas transversales de la cultura o de otras actividades que despiertan su interés. A veces este interés puede ser de admiración por un acontecimiento real o a veces de repudio por hechos que avergüenzan a la raza humana.

El artista no debe ocuparse sólo de la belleza, también debe pensar en aquel que por una injusticia no encuentra su boca en la oscuridad de la prisión o pierde su vida por mera arrogancia de dirigentes políticos. Que pertinente es recordar el Holocausto del pueblo judío durante el régimen nazi. Ocho millones de inocentes víctimas de un líder demente y de un pueblo sumido en el engaño por su megalomanía.

### 3. EL CARÁCTER ÉTICO Y MORAL DE LA OBRA ARTÍSTICA

Las tradiciones, los mitos y las religiones de los pueblos, tienen siempre algo en común, cuando se trata de relatar como el mundo fue creado. Y ello es, que en el comienzo nada existía y que luego según el poder de un creador y según el orden que da el tiempo, el Universo comenzó a existir.

“No había un solo hombre, un solo animal, pájaro, pez, cangrejo, madera, piedra, caverna o hierba. No había nada reunido. Los cuatro ángulos del cielo aún no habían sido medidos. Todo era invisible. No existía nada edificado”.

Así comienza el *Popol Vuh*, el libro sagrado de los antiguos Mayas. Y en el *Génesis*, en nuestra *Biblia*, leemos:

“Las tinieblas cubrían la superficie del abismo y Dios dijo: haya cuerpos luminosos en el firmamento del cielo, para que exista el día y la noche, que aparezca lo árido que llamaremos tierra y crearemos yerba verde, que dé simientes y frutos según su especie”.

De este modo y al igual que en otras tradiciones, al conjuro de los dioses, lo que en un comienzo era la nada, la oscuridad, el mundo se va poblando, incluyendo al hombre que nace del barro, de la madera, de la semilla del maíz o del sueño de un Dios dormido, según sea la religión.

No obstante y aislado en sus creencias, existe un pueblo en Asia, al norte de Mongolia, que ofrece otra visión de cómo se gestó el universo.

Y es así. Todo el mundo visible ha existido desde toda la eternidad. Las estrellas, la luna y los soles han estado allí, desde siempre. La niebla, el hielo, el pasto, los búfalos, los animales que se arrastran y los que saltan, han existido siempre. También las cosas, como el cántaro, el arado, todo ha tenido la misma forma, color y textura desde siempre.

Sin embargo este universo grandioso en su multiplicidad de formas, en sus incontables combinaciones, está durmiente.

Todo está inmóvil, quieto, sin vida, sin expresión ni movimiento. Los objetos no han aprendido su propio uso. El arado no sabe arar, el pájaro no sabe extender sus alas, el viento no sabe moverse, el

hombre y la mujer no saben como amarse. Todo existe, pero nada tiene alma ni movimiento.

Y entonces llega el soplo de los Poderosos del Cielo, de los Engendradores. Llega en la forma de un viento cálido, que penetra todos los rincones. Que les enseña a las hojas como caer en el otoño. Al agua le enseña como deslizarse en los valles, a la cigarra como hacer sonar sus élitros, al búfalo la utilidad de su lana, a la leche le enseña como nutrir al recién nacido.

El beso de los Poderosos del Cielo, concede alma a este Universo dormido, otorga función a los objetos inanimados y de este modo el arado ya sabe con precisión el ancho y la profundidad del surco, donde el hombre depositará la semilla.

Es reconfortante pensar que así es el trabajo del artista, que así son las imágenes que existen y que con nuestra vitalidad, amor por la verdad y por la armonía que inspira la belleza le daremos vida propia.

Tenemos ante nosotros un mundo al parecer tan lleno de acontecimientos, de tantos conflictos, de invenciones que en días dejan caducas a otras, de escándalos de corrupción económica de las personas que nos gobiernan, aprendemos de costumbres sexuales que destruyen la inocencia de las vidas que recién comienzan, en el caso del Arte tantos productos ajenos a nuestra idiosincrasia, que importamos con la etiqueta de ser glamorosos en otras latitudes pero que no reflejan el alma de nuestra cultura e identidad, la violencia se adueña de los que creen que a través de ella van a alcanzar la paz, los países que quieren “exportar la democracia y la paz” son aquellos que producen más armamentos para vender a las naciones más pobres y destinan enormes presupuestos en la invención de armas cada vez científicamente más mortíferas. La brecha entre las naciones más ricas y las más pobres en vez de empequeñecerse se hace cada día más profunda y ahora nos enteramos de ello por los medios de comunicación. Así nos enteramos que un tercio de la humanidad no tiene acceso al uso del agua potable con todas las consecuencias que ello implica para la salud. Este mundo tan confuso pareciera que no nos pertenece. No apoyamos la violencia, queremos justicia para los desposeídos, queremos que todos tengan acceso a la educación y que sea la confraternidad lo que da unidad a la raza humana.

Cuando vemos el caos que nos traen las noticias, el ataque visual de los sucesos, tenemos la impresión de que todo es un delirio dra-

mático pero que nosotros no estamos presentes en esa dinámica destructiva. Que somos espectadores, *voyeurs* de circunstancias ajenas a nosotros. Todo ya está creado, constituido para bien o para mal, por eso pienso que ese mundo desordenado, caótico, incontrolable, está inmóvil, durmiente para nosotros porque pareciera que no somos partícipes ni tenemos ingerencia para cambiarlo.

Como en la fábula que relaté, ese mundo ajeno está distante, no nos pertenece. Como en el relato, tiene que llegar de parte nuestra un soplo, un deseo, un hálito creador que con la dinámica de la acción nos haga partícipes de ese universo.

“El artista es un pequeño Dios”, decía Vicente Huidobro. Es un bien pequeño Dios, pero con la grandeza de espíritu para poder imaginar y haber creado un Dios inmenso. Si con una cuchara sacamos agua del mar y la tiramos en la arena el océano ya no será el mismo.

Para los alumnos egresados termina su tiempo en la Universidad y comienza su ingreso en el mundo con todas las responsabilidades que ello implica.

La primera labor de un artista con formación universitaria es la de apropiarse de un nicho en este mundo tan diverso y aporreado y tratar de mejorarlo. No importa la dimensión de la parcela pues si en ella ponen su energía y su deseo de verdad, el resultado será intenso y tendrá un eco mayor.

El trabajo artístico lo visualizo con la imagen de un embudo en donde por la parte ancha ponemos todas nuestras emociones, conocimientos y experiencias y por donde posteriormente, por la parte más estrecha sale un producto intenso y poderoso.

Por eso es grande la poesía o es grandiosa una imagen bien lograda, porque en un verso o en un par de líneas está contada toda una vida.

En cualquier escuela universitaria de formación artística, se entregan conocimientos técnicos en paralelo con la puesta en contacto con lo que han hecho creadores a través de la historia del arte. Sin embargo, y tal vez lo más relevante es el conocer a distintos profesores y artistas en su entorno que con sus consejos y la visión de sus obras han mostrado lo que fue el camino de ellos, con la confianza que ex alumnos en el futuro encuentren un camino propio.

Todo joven tiene la maravillosa oportunidad de crear, de inventar, de vivir, dándole también a su obra un carácter ético y moral

pues los grandes creadores han puesto juntas la estética y el deseo de mejorar el mundo.

Así ha sido Picasso con Guernica, Goya y Bacon con sus imágenes en contra de la guerra, Velásquez otorgando dignidad a las personas con deficiencias físicas, como la muestra de sus cuadros de bufones y enanos, Gericault con *La Balsa de la Medusa*, Diego Rivera enseñando con sus murales a un pueblo mayormente analfabeto, Van Gogh señalando la belleza de las cosas humildes, Daumier lo absurdo de la burocracia.

#### 4. VOCACIÓN O PROFESIÓN EN EL ARTE

A veces se cree que el profesor posee la potestad de enseñar porque cuenta con algo que el alumno no tiene y que es algo sólido e inmutable. En contrapartida decimos que la juventud se identifica con cualidades como la espontaneidad, el entusiasmo, el idealismo que no tiene temor de equivocarse y que tiene la imposible idea de cambiar el mundo. Sin embargo, el artista maduro tiene esos mismos valores y si no abriera su espíritu a la espontaneidad, al entusiasmo, al idealismo, si no destruyera mitos, si no pusiera en duda valores heredados, crearíamos un arte repetidor que no aportaría nada al progreso del espíritu. Querer cambiar el mundo no es una utopía. Es una necesidad. Es la movilidad y la vitalidad de las nuevas visiones lo que produce el progreso y la continuidad de la cultura. La continuidad no está en el repetir, sino en el mejorar, en el inventar, en el crear, pues lo único superior a la belleza es el cambio.

Esa es la juventud del artista y no guarda relación con la edad. Y esa es la juventud de las obras de arte más importantes, que sobreviven siempre jóvenes y vigentes a través de las edades antiguas de la historia.

La técnica y las teorías no es lo principal que una escuela de arte otorga. Es desplegar la diversidad, señalar las distintas verdades, los distintos conceptos de belleza, es proporcionarle a los jóvenes el encuentro con maestros muy disímiles el uno del otro, es mostrarles que en los artistas el resultado proviene de una necesidad calada hondo en su interior, como reza un verso poético: "Porque lo que el árbol tiene de florido, viene de lo que tiene sepultado".

¿Significa esto que las escuelas de arte no son necesarias? Por el contrario. El estudiante recibe variados conocimientos teóricos, nociones, técnicas que le ahorran tiempo si quisiera encontrarlas por él mismo. Se le presenta la historia del arte de un modo ordenado y lógico, en las discusiones con sus compañeros y profesores afirma sus convicciones, desarrolla su labor en talleres bien equipados, afinando en ellos la relación entre forma y contenido, entre espíritu y materialidad.

En esta arena movediza de lo intrascendente de la producción en masa, ¿cómo, dónde plantar un pilar que no sea obsoleto el día de mañana?

A veces se cuestiona la sobrevivencia de la pintura en su forma actual de la misma manera que se pronosticó el fin del teatro con la invención del cine, el fin del arte naturalista con la fotografía o el fin del libro con los medios electrónicos. Pero no ha sido así y en el caso del arte todo lo contrario. El artista al ser su propio empresario, al no depender del costo en la producción de su obra ya que el valor material de la realización de un cuadro es mínimo, al no tener una fecha determinada que haga apresurar y descuidar la factura de un grabado o escultura, puede plasmar en la obra una fe sin contaminación y en la calma de la soledad puede moldear sin presiones su postura filosófica ante la vida.

Se puede estar muy informado sabiendo apreciar lo positivo de otras culturas, sin tener una atadura que nos amarre a lo digerido y etiquetado en otras latitudes. Pero es preciso ver la verdad de lo que nos rodea, sin preconceptos y descubrir el mundo con la sorpresa de la niñez. Todo es posible de representar cuando se es persistente y se conoce el depósito inagotable de la historia del arte y con alas que nazcan de las raíces, se aprenda a vivir las maravillas del mundo, sin tabúes ni preconceptos. La continuidad en el arte es la forma que más refleja la pasión.

## 5. EL ARTISTA ES PROTAGONISTA Y TESTIGO

Los egresados abandonan su condición de alumnos de arte por la de jóvenes artistas, dejando atrás los familiares muros de la Escuela, no tendrán la ayuda directa de sus profesores y se aventurarán por el an-

cho mundo, a tener sus propios espacios de trabajo, se arriesgarán con ideas personales a integrarse en el ambiente que los rodea y también a tratar de ganarse la vida con su trabajo artístico. En Francia existe un adagio que dice: “la gloria de un artista es vivir de su trabajo”.

Un diploma universitario o cualquier otro, para un artista no significa nada. Tal vez algo significa para la obtención de una beca, un puesto de trabajo o para algunas líneas en su futuro currículum. Lo que quiero decir es que esto es bien poco con el peso, la responsabilidad, la intensidad que conlleva la verdadera profesión de artista. O mejor reemplacemos profesión de artista por la vocación de ser artista.

En verdad no tiene límites la grandeza de espíritu que nos proporciona la obra desarrollada de un gran maestro y para alcanzar ese plateau en donde crece y se cultiva el genio, las instituciones y el magister dixit no tienen mayor cabida. Al artista le cuesta someterse a reglas establecidas, lo que “certificados de buena conducta” pueden significar, a los cánones pre-establecidos y es donde entra la duda, las arenas movedizas de la incertidumbre, la crítica de la sociedad, es por donde después se produce la materia prima de su creación.

El diploma en la consulta del médico, en los muros del abogado o del economista le significan mucho. Más aún si hay algunos de una universidad extranjera. Sentimos que estamos en buenas manos mientras más diplomas vemos, más sellos dorados, más firmas de rectores y así aumenta la eminencia del profesional y por ende sus honorarios.

Todo artista asume de alguna manera un papel de contestatario de la sociedad, un desprendimiento de las instituciones y de todo lo que es oficial, gubernamental, administrativo y jerárquico. Debe distanciarse del poder político, económico y eclesiástico. Sonriendo de los oropeles, de la falsa importancia de las cosas temporales y de los títulos oficiales.

Debe reírse de sus propios premios y recompensas, para enfrentar el mundo con manos limpias y desnudas. Tomar con sentido del humor las alabanzas y no ahogarse con el incienso de las recompensas. “Los premios son como collares de perlas que nos ponen en el cuello, pero que nunca sabemos si son falsas o verdaderas”.

Debe desligarse de las influencias de los maestros para conseguir ser él mismo, sin perder al mismo tiempo la continuidad de la cultura e idiosincrasia a la cual pertenece.

Al respecto, se cuenta una anécdota del escritor argentino Julio Cortázar al abandonar en un navío Buenos Aires rumbo a Europa y que le grita desde el barco a los escritores que han ido a despedirlo: "Amigos, maten a Borges...".

Todo artista debe estar y no estar al mismo tiempo. Ser protagonista y ser testigo en forma simultánea.

Ahora bien, después de este período de desprendimiento, donde están los ladrillos para comenzar a armar la morada que nos represente, que contenga nuestros sueños, que represente el mundo como es y que represente el mundo como debería ser.

Parece tarea imposible en la actualidad vivir en una torre de marfil. Estamos invadidos por los medios de comunicación, bombardeados minuto a minuto por una información que no acabamos de digerir, por noticias que nos hacen dudar de las conductas ideales de los políticos, los jueces, los militares, los sacerdotes y de los mismos colegas artistas.

Algunos dicen que siempre fue así, pero no nos enterábamos. Si decimos que hay más de veinticinco guerras o conflictos armados actualmente en el mundo, nos dicen que siempre fue así, pero que no nos esterábamos, si decimos que no hay moralidad en el manejo de los fondos públicos, algunos dirán que en otros gobiernos fue peor, pero que no nos enterábamos, si vemos niños con ojos desorbitados y rodillas sin carne en la pantalla de la TV diremos que las hambrunas siempre han existido, pero que no nos enterábamos.

Ahora nos enteramos de todo.

Ahora no hay disculpa para enfrentar en nuestra medida lo que hace la infelicidad de los otros y denunciar con palabras, con obras o imágenes lo que se oculta bajo las apariencias.

Ahora nos enteramos de todo y eso crea una responsabilidad.

## 6. CONCLUSIÓN.

### A MANERA DE PREGUNTA

¿Artista de excelencia o excelente ser humano?

Ojalá que dentro del transcurso del tiempo se pudiera decir en cualquier ceremonia de artistas egresados que por fin no hay guerras en el mundo, que los gobernantes son honrados, que se cumple

cabalmente con la declaración de los derechos humanos, que todos los chilenos tienen una morada decente, agua potable, educación y alimentos adecuados, que sus ocupaciones les dejan tiempo para visitar los museos, ver obras de arte, comprar libros y leer poesía.

Si los alumnos son críticos del mundo como existe, son los que deben construir un mejor mundo el día de mañana. Esa es su responsabilidad.

# CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA MUSICAL EN LA UNIVERSIDAD

MIGUEL LETELIER VALDÉS  
*Academia Chilena de Bellas Artes*  
*Universidad de Chile*

## RESUMEN

Variados aspectos de carácter histórico se desarrollan, pasando a través de las vicisitudes de la enseñanza musical en la Universidad de Chile: desde el Conservatorio de Música y la fundación del Instituto de Extensión Musical, en 1940, hasta la actualidad, en términos amplios.

Un problema al cual el autor dedica algunas reflexiones, es el de la pertinencia de una Facultad de Artes al interior de una casa de estudios superiores, toda vez que —en el caso específico de la música— su enseñanza y cultivo en otros países ha quedado al amparo de instituciones distintas a la universitaria, como ser escuelas superiores. Los problemas de costos asociados a la administración y burocracia educacional de una universidad son puestos en la balanza respecto a la educación de alumnos y sus resultados finales.

*Palabras claves:* artes; enseñanza universitaria; escuelas superiores de música; música; burocracia universitaria.

## ABSTRACT

Various historical aspects are developed, passing by the vicissitudes of music teaching in the University of Chile: beginning with the Music Conservatoire and the foundation of the Musical Extension Institute, in 1940, up to nowadays, in broad terms.

A problem to which the author dedicates some reflections, is the one of the relevance of an Arts Faculty inside a higher education institution, every time —that in the specific case of

music— its teaching and production in other countries has been left under the tuition of institutions other than universities, as for example high-schools. The problems of costs associated to the administration and educational bureaucracy of a university are put in the balance with respect to the education of students and their final results.

*Key words:* arts; university teaching; higher music schools; music; university bureaucracy.

Se me ha solicitado de parte de la Academia Chilena de Bellas Artes del Instituto de Chile mi pensamiento con respecto a la educación artística universitaria, más específicamente de la enseñanza de la música en nuestros planteles superiores.

El tema es bastante arduo y está sujeto a múltiples apreciaciones, muchas de ellas constreñidas y enmarcadas dentro de lo que ha sido la enseñanza musical en Chile, en sus niveles básicos, medio y superior. Es decir, en la perspectiva doméstica de nuestro país se dice —con una certeza prácticamente irrefutable— que la creadora de la base de prácticamente todo el acontecer musical que hoy existe, es la Universidad de Chile, específicamente la Facultad de Ciencias y Artes Musicales y su legendario Instituto de Extensión Musical en adelante (IEM), organismos creados por la voluntariosa y visionaria mirada de Domingo Santa Cruz mediante la dictación de la ley 6.696, la que le dio sustento económico durante largos y fecundos años. Dichas entidades acogieron también a la Orquesta Sinfónica de Chile, el Coro Universitario y el Ballet Nacional. También dependía del IEM la *Revista Musical Chilena*, considerada hasta hoy una de las publicaciones especializadas más importantes del mundo y la más antigua con continuidad. Demás está decir que con esta poderosa organización, la música en Chile fue tomando con los años una importancia cada vez mayor y los compositores nacionales, casi sin excepción, pudieron ver estrenadas sus obras dirigidas por maestros de categoría mundial.

Esta estructura funcionó dentro de este esquema por más de cuarenta años, en forma extraordinariamente autónoma tanto desde el punto de vista artístico como económico. Su financiamiento estaba previsto y asegurado por Ley de la República.

No es objeto de este artículo el recordar el azaroso camino transitado por músicos, legisladores, entidades gubernamentales y muchos otros actores para llegar a un término que satisficiera las expectativas creadas con este cuerpo legal. Sin embargo, en este punto es interesante recalcar la importancia del impulso que generó en la cultura musical de Chile el funcionamiento del Instituto de Extensión Musical a partir de las directrices trazadas desde su instauración el 14 de octubre de 1940.

“Tres asuntos fundamentales preocuparon al Consejo desde su conferencia inicial: la formación de la ‘Orquesta Sinfónica de Chile’, como se denominó el nuevo conjunto a fin de diferenciarlo de la ‘Nacional’ ya desaparecida; la elaboración de un reglamento interno del Instituto y sus relaciones con los poderes públicos. En este último aspecto, el más grave, había a su vez tres puntos urgentes: a) determinar la naturaleza jurídica del Instituto; b) precisar el mecanismo de su financiamiento y c) las relaciones que tendría con el Estado, que el reglamento correspondiente a la ley debía fijar”<sup>1</sup>.

Si bien el Conservatorio, en 1921, ya tenía una orquesta formada por asistencia obligatoria de sus alumnos al conjunto instrumental, en 1929 la Vicerrectoría de la Universidad de Chile concedió a dicho conjunto su respaldo universitario y profesional a los músicos que de esta manera pudieron estructurar conciertos en forma organizada. Sin embargo, solamente en el año 1941, en el Teatro Municipal de Santiago, se inauguró, en solemne ceremonia, la existencia oficial de la Orquesta Sinfónica de Chile, con lo cual iniciaba su camino “una organización estatal, permanente y duradera, fundada en la sólida perspectiva que pueden abrir solamente las leyes constitucionales de esta nación”<sup>2</sup>. A tan auspiciosos augurios, sin embargo se cernían oscuros problemas de toda índole. Esta estructura organizativa estuvo zarandeada por violentos vaivenes políticos, los que repercutían tanto en la relación de los que la conformaban como en problemas presupuestarios y contables de difícil y prolongada solución. Por otra parte desde el Gobierno y específicamente de la presi-

<sup>1</sup> SANTA CRUZ, Domingo, “El Instituto de Extensión Musical, su origen, fisonomía y objeto”, *Revista Musical Chilena*, N° 73, p. 7 y ss. Santiago, Sept-Oct. 1960.

<sup>2</sup> *Ibid.*

dencia de la República, el recién creado IEM sufrió serios embates, particularmente desde una institución con sede en La Moneda, pintorescamente llamada “Defensa de la Raza y Aprovechamiento de las Horas Libres”, cuyo hostigamiento hacia el Instituto estuvo a punto de llagar a las vías de hecho. Mirado en la perspectiva de hoy en día, no se justifica pero es explicable que la creación de una institución tan particular pudiese abrir ciertos apetitos y rivalidades durante su época de rodaje, los que con el tiempo se fueron apaciguando y normalizando.

“Al concluir el año 1941, nuestra experiencia nos había demostrado, una vez más, dos cosas: que las entidades artísticas no pueden vivir ni trabajar, mucho menos cuando tienen fondos, allí donde puedan alcanzarlas las influencias políticas y, luego, que la única solución viable era la Universidad. La Ley de Autonomía y la jerarquía superior habían logrado hacer cesar las vicisitudes del Conservatorio de las escuelas de Artes Plásticas, desde 1929; la iniciativa del IEM estaba ligada en todo y por todo a la Universidad de Chile”.

A partir de 1942, el IEM pasaba totalmente a integrar los organismos de la Universidad de Chile, que lo reglamentaría y lo regiría y no podría destinarlos a cosa alguna que no fuesen los fines del Instituto. La situación de los funcionarios se consolida tanto en la estabilidad de su trabajo como en sus remuneraciones.

Cabría recordar como dato pertinente, la ley de la Universidad de Chile, de 1842, que engloba el pensamiento de don Andrés Bello en el discurso inaugural, en el cual insiste en que “todas las verdades se tocan” entre las cuales “las que rigen y fecundan las artes”. En este conjunto de verdades “no puede haber regularidad y armonía sin el concurso de cada una. No se puede paralizar una fibra, permítaseme decirlo así, una sola fibra del alma sin que todas las otras se enfermen”.

La ley fue clara al respecto: en su artículo 1° decía que corresponderá a la Universidad de Chile “la dirección de los establecimientos literarios y científicos nacionales y la inspección sobre todos los demás establecimientos de educación”, todo ello, según los conceptos de la época, cumpliendo las “órdenes e instrucciones” que recibiese del Presidente de la República. La Superintendencia de Educación, sería ejercida a través de la Universidad. “Nacimos pues, con un régimen no sólo estatal y centralizado, sino que aún patriarcal. Las es-

cuelas artísticas, establecidas pocos años después que la Universidad, entraban, por lo tanto, en la esfera de sus cuidados”.

Todas estas citas y comentarios se dirigen a recalcar el hecho de que desde el comienzo de nuestro desarrollo cultural-institucional –y no habría podido ser de otra manera– el Estado, a través de la Universidad, rigió las directrices de la vida artística, las que, como se supondrá, se restringían casi exclusivamente a la ciudad de Santiago. No hay mayores antecedentes de lo que sucedía, al menos en música, en otras ciudades del país. Estamos a casi 80 o 90 o más años de algunos hechos aquí comentados y con la perspectiva que nos da el tiempo se puede entender la lógica evolución que ha tenido el desarrollo de la cultura musical en el país. El progreso vertiginoso de las comunicaciones y de los medios técnicos en los últimos años, lo que implica también un intercambio casi instantáneo de conocimientos y experiencias de todo orden, han determinado que el marco estatal dentro del cual se dictaban las directrices educacionales en el ámbito artístico, y específicamente en la música, que es lo que nos preocupa ahora, se hayan ido desdibujando hasta situarse en paralelo con otras iniciativas tan relevantes como las establecidas tradicionalmente. Y no sólo esto, sino que aquellas han llenado carencias en ciertas especialidades, creadas y apoyadas por iniciativas individuales, generalmente huérfanas de sustento institucional, como por ejemplo conjuntos de música antigua, jazz, cuartetos o conjuntos de cámara diversos, asociaciones corales, solistas instrumentales de alta categoría, etcétera.

Como queda de manifiesto en estas consideraciones, sucede a menudo que antes de esta envergadura comienzan en cierta forma a distorsionarse junto con la evolución del país: se abrió la competencia por aquí y por allá y naturalmente la hegemonía artística de la Universidad de Chile, si bien mantuvo su prestigio, se vio sobrepasada en su misión de ser la rectora de la música.

Bajo esta perspectiva histórica y exponiendo mi opinión de una manera muy general, visualizo esta estructura universitaria actual, heredera de la anterior, como un ente muy burocrático, caro e ineficiente. Quisiera por un minuto ser el abogado del diablo. Siendo yo compositor y músico profesional, me pregunto si es realmente necesario el funcionamiento de una Facultad completa de la Universidad, con una infraestructura cara e ineficiente, y con un presupuesto de más de mil millones de pesos, para enseñar música y artes. Es preci-

so anotar también que dicha Facultad rige el destino de la Escuela de Teatro y de Teoría de las Artes. La pregunta va a escandalizar a muchos, no me cabe duda, pero mirado esto desde una perspectiva ajena a las artes, me parece legítimo que alguien se la plantee. ¿Qué pasaría en Chile si la universidad, en este caso la de Chile, o sea, el Estado, no enseñara, por ejemplo, Musicología y Composición? Nada, absolutamente nada. Habrá otras instituciones que lo harán. Si el dinero gastado en estas y otras carreras se diera –digamos– al Hogar de Cristo, a los ojos de muchos parecería una medida encomiable.

Pero, ¿es posible que en un país que pretende haber alcanzado un cierto nivel cultural no se enseñe Musicología o Composición u otras disciplinas artísticas (hablo también de danza, pintura, escultura, artes visuales, literatura, cine)? La respuesta es evidentemente negativa.

La música (y en general las artes) pertenecen a una categoría distinta a las demás disciplinas universitarias. No pueden reglamentarse por igual carreras tan disímiles como por ejemplo Teoría de la Música con Veterinaria o Composición con Geología. Entonces, al ser los estudios artísticos y su estructura curricular una excepción por su propia naturaleza dentro de todo el resto de las carreras, se ve dificultada por una situación incómoda y paralizante.

Por tales motivos, existen en Europa y en los Estados Unidos las *Musikhochschulen*, las *Ecoles Supérieures de Musique*, las *High School of Music*, etc., dependientes de municipalidades, entidades estatales, privadas o mixtas, independientes, y que se preocupan por las artes. Si bien estas organizaciones no son universitarias o no pertenecen a una universidad, sus niveles docentes son en la mayoría de los casos de muy alta excelencia académica.

Planteado de esta manera, el esquema parece ser bastante comprensible y lógico.

Sin embargo, al referirnos a otros conservatorios o escuelas superiores de música, los que en muchos aspectos nos llevan la delantera, no podemos dejar de mencionar el hecho que los alumnos ya vienen con un alto nivel de aprendizaje de la escuela primaria y secundaria. De tal manera que un niño que accede a un conservatorio tiene conocimientos musicales lo suficientemente amplios como para entroncar rápidamente a exigencias mayores. Como ya es archisabido, nuestro drama como docentes universitarios, es la llegada a las

aulas de jóvenes cuyos conocimientos rozan permanentemente la nulidad, por lo tanto las exigencias deben reducirse a la más mínima expresión y de alguna manera rellenar en lo posible las graves lagunas. De esta forma, la universidad viene a reemplazar de alguna manera a la secundaria, lo que es un contrasentido. Es un hecho fuera de toda discusión que la enseñanza musical debe comenzar en la edad de seis años, aproximadamente. El extraordinario músico belga-argentino Julio Perceval, quien nos deslumbraba con sus improvisaciones en órgano y nos embelesaba con la profundidad de sus conocimientos, musicales, filosóficos, religiosos, estéticos, culturales, políticos, etc. en sus clases en el Conservatorio Nacional por los años sesenta, sostenía que un niño debía comenzar a leer música simultáneamente con las primeras letras. Afirmaba que de esta forma el aprendizaje es extraordinariamente eficaz y seguro. En el entendido que la lectura musical es realmente una "lectura" (valga la redundancia), en que la expresión oral hablada se cambia —aunque mediante un proceso cerebral bastante más complejo dado lo abstracto que es la altura de un sonido musical— por una asociación mental signo-sonido, su fijación en la memoria es prácticamente imborrable para el resto de la vida.

Cito aquí a este extraordinario maestro, y ruego se me excuse si tal vez me extiendo más de lo debido, pues su paso por nuestro medio (fue contratado como profesor del Conservatorio en 1960 y falleció trágicamente en 1963) dejó una huella muy profunda entre quienes tuvimos el privilegio de ser sus alumnos. Al estilo de la legendaria y excepcional Nadia Boulanger en París, Julio Perceval era el paradigma del profesor que no necesitaba una organización detrás de él, estaba más allá de toda estructura burocrática, de toda envidia y de todo comentario malévolo. Su "cátedra" se fue conformando alrededor del propio peso de sus conocimientos, los que, como lo dije más arriba, sobrepasaban con mucho lo que se pueda relatar sobre ellos. Un par de ejemplos podrían ilustrar en forma muy mezquina las increíbles capacidades musicales y técnicas de este Maestro: entre incontables "hazañas", impensables para alguien común y corriente, era capaz, por ejemplo, de transportar *cualquier* Preludio y Fuga del "Clavecín bien Temperado" de Bach a *cualquiera* tonalidad, la que el auditor le pidiese, todo de memoria. Su asombrosa capacidad como improvisador, tanto al órgano como al piano, así como su

sensibilidad musical, su exquisito y refinado gusto y el profundo conocimiento de la armonía, de las partituras y del teclado, le permitían ejecutar proezas tales como tocar el Preludio del “Tristán e Isolda” de Wagner en un estilo tal como si hubiese sido compuesto por Grieg, o si el auditor se lo solicitaba, el autor podría haber sido Debussy o Strawinsky e Eric Satie. Tan impactado con sus conocimientos quedó el rector Juan Gómez Millas cuando Perceval le fue presentado, que ordenó fuera contratado a jornada completa por la Universidad en forma inmediata.

Si bien la enseñanza musical ha evolucionado en muchos aspectos (en Chile, ¿para bien o para mal?) los conservatorios de Música de Bruselas y de París fueron capaces de producir, sino talentos asombrosos como Perceval, al menos muchísimos músicos de conocimientos prácticos y artísticos de altísimo nivel. Evidentemente estamos aquí frente a un caso excepcional, de una persona superdotada, lo que vulgarmente suele llamarse “genio”, pero aquello no obsta para que se le señale como ejemplo de la independencia que puede derivarse en la enseñanza musical de organizaciones educacionales cuyo gigantismo no beneficia especialmente a la excelencia y estrictez necesaria para un buen desarrollo de la educación artística. Para recalcar esta posición, hago notar el hecho que muchas personas individuales, sólo con su esfuerzo y dedicación, son capaces de sacar adelante proyectos artísticos de excepcional calidad e interés, enfocando su esfuerzo exclusivamente hacia el fin proyectado, sin interferencias administrativas ni burocráticas, lo que redundo en rapidez, economía y calidad.

Sea como fuere, debiera haber instituciones que no fueran universidades, tales como municipalidades, institutos superiores de música u otra entidad de enseñanza musical y que además significara una importante reorganización en los cuadros de la docencia de las especialidades en cuestión.

Sigo sosteniendo que en el arte, sobre todo en la creación, es absolutamente necesario el talento. He escuchado decir en muchas oportunidades que hoy día se puede prescindir de él. El arte postmoderno no lo necesitaría, pues cualquiera puede hacer cualquier cosa, ya que el “arte conceptual” vendría a reemplazar la apreciación general de la creación, donde esta sería relativa en su valor intrínseco, dependiendo de la subjetividad con que se la mire. Enseñar música a

alguien que carece de talento es inútil y frustrante, tanto para el que intenta enseñar como para el que cree que puede aprender. Domingo Santa Cruz dijo una vez algo muy certero: “lo único que yo no le puedo exigir a un alumno es que se le ocurra algo”.

Las universidades, y en el caso de la Universidad de Chile, que es la que conozco más de cerca, necesitan el financiamiento de las matrículas, por lo tanto se fomenta la entrada prácticamente irrestricta de alumnos, muchos de los cuales creen que pueden hacer algo dentro de la música. Incluso se ha creado en la Facultad de Artes últimamente un departamento de música popular, a la cual si bien no le tengo ninguna animadversión, a mi juicio considero que no corresponde a una disciplina de nivel universitario. Un gran número de estos alumnos deambula de aula en aula sin la preparación ni la más elemental cultura para poder el día de mañana siquiera seguir a la distancia a un egresado de alguna escuela superior de países más avanzados en esta materia. En el actual estado de cosas, estimo que la universidad hace uso de una infraestructura absolutamente desproporcionada en relación al resultado final.

Para terminar, aclaro que estas consideraciones no pretenden en esta instancia esbozar una reestructuración de la práctica y funcionalidad de la enseñanza musical en sus diferentes disciplinas. Se dirá –y justificadamente– que prácticamente todos los grandes músicos chilenos han salido de la Universidad de Chile. De acuerdo. La Facultad de Artes ha sido en realidad la gran productora de brillantes profesionales, ya sea instrumentistas, compositores, musicólogos, investigadores, creadores, directores, etc. Sin embargo, el costo de toda esta producción podría haber sido enormemente menor en términos monetarios y prácticos de haber existido una organización educacional artística que no estuviese inmersa en el aparataje de burocracia universitaria.



# LA ENSEÑANZA SUPERIOR DE LA ANTROPOLOGÍA\*

JUAN CARLOS SKEWES VODANOVIC  
*Instituto de Ciencias Sociales, Universidad Austral de Chile*

## RESUMEN

La antropología tiene la virtud de inmiscuirse en lo material y en lo cotidiano para derivar de allí el significado que la vida tiene para quienes la viven. Incluye la arqueología, la antropología cultural y la etnohistoria, y así se ha desarrollado en el país. Ha cobrado vida en nuestras universidades gracias, por una parte, a los museos regionales y a la autoformación de sus aprendices, por la otra. Sobre esta base se ha configurado una propuesta en la que cobran relevancia la visión integradora, el trabajo de campo, la valoración de la diversidad y la interdisciplina. Siete son las universidades que se han hecho cargo de este proyecto y dos han incluido a la arqueología en sus programas de estudios. En sus más de treinta años de vida universitaria, la antropología ha licenciado a más de 300 profesionales, y, en su etapa actual, procura acceder a la formación de doctores. En este artículo se da cuenta de la enseñanza de la antropología hoy en Chile, estableciendo su íntima relación con los procesos históricos que le dieron vida, al tiempo que caracterizando su oferta académica, en el entendido que la formación en antropología permite pensar la vida de otro modo y contribuir a una sociedad que garantice su realización justa y plena.

*Palabras claves:* enseñanza de la antropología en Chile; antropología; arqueología; universidades chilenas; enseñanza universitaria.

\* Mis más sinceros agradecimientos a José Manuel Zavala, Edgardo Garbulsky, Yanko González, José Bengoa, Roberto Morales, Gabriela Egaña, Julio Montané, Lorena Sanhueza, Zulema Seguel, Daniela Pino, y Leonardo Piña, quienes me apoyaron en la recopilación de los datos en que apoyo este artículo.

## ABSTRACT

Anthropology has the virtue of interfering in that which is material and in the everyday' to derive from there to the significance of life for those who live it. It includes, archeology, cultural anthropology and ethno-history, and that is how it has been developed in the country. It has gained life in our universities thanks, on the one hand to the regional museums and on the other to the self-formation of their apprentices. On that basis a proposal has been built in which the integrating vision, the field work, the valuation of diversity and the inter-discipline gain relevance. Seven are the universities that have tackled this project and two have included archeology in their study programs. In it's more than thirty years of university life, anthropology as licensed more than 300 professionals, and currently, has the intention of starting with the formation of Doctors. This article reports the teaching of anthropology nowadays in Chile, establishing its close relation with the historic processes, which gave birth to it, and at the same time characterizing its academic offer, in the understanding that the formation in anthropology allows to think the life in another way and contribute to a society that guarantees its fair and complete development.

*Key words:* Teaching of anthropology in Chile; anthropology, archeology, Chilean universities.

## 1. INTRODUCCIÓN

En 1967, John Murra, al contemplar el panorama de la antropología latinoamericana, advierte que hay conciencia plena en el continente entero de que nuestra disciplina se halla en el umbral de posibilidades inesperadas<sup>1</sup>. Podemos decir que –aunque distante para el caso chileno– el umbral existía y algunos de los frutos germinaron. Superado el primer cuarto de siglo de enseñanza superior de la antropología en Chile, pueden ya visualizarse algunos de los logros de la que en su momento fuese considerada entre las nuevas carreras universitarias. La presencia de dos premios nacionales –Lautaro Núñez y Jorge Hidalgo<sup>2</sup>, dos

<sup>1</sup> MURRA, John. "Discurso inaugural", 1967.

<sup>2</sup> Aunque ambos obtuvieron el Premio Nacional de Historia, la base de sus investigaciones han sido la arqueología, en un caso, y la etnohistoria, en el otro.

doctores *Honoris Causa* (Gustavo Le Paige y Tom Dillehay), una medalla al mérito Bernardo O'Higgins (Gustavo Le Paige), un Premio Altazor de las Artes Nacionales (Sonia Montecino), un colegio profesional, con veinte años de historia y cinco congresos nacionales a su haber, una aún más antigua Sociedad Chilena de Arqueología fundada en 1963, con otros diecisiete congresos, y con un protagonismo creciente en instancias internacionales como los Congresos Internacionales de Americanistas, de la Unión Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas y de la naciente Asociación Latinoamericana de Antropología, son testimonio de una disciplina que ha logrado consolidar un perfil que le es propio en la escena de las ciencias sociales. Más todavía, semejante andamiaje no puede ser concebido sino como proyección de una sólida base en la investigación y en la producción académica. En efecto, el área de Antropología y Arqueología de FONDECYT es una de las que en rigor podrían considerarse fecundas en el seno de nuestra comunidad<sup>3</sup>.

Quienes han transitado por las aulas de las universidades que imparten la carrera de antropología no sólo han prolongado sus aprendizajes en el mundo de la investigación científica y de la vida académica, también lo han hecho en el ámbito de la profesión y de las políticas públicas. Su participación en instituciones como el Consejo de Monumentos Nacionales (CMN), Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM), la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), y su contribución a los complejos procesos de reconciliación nacional y de verdad histórica en la relación con los pueblos indígenas, además del Bicentenario, son algunos de los testimonios de la contribución que la disciplina ha hecho a través de los suyos al país<sup>4</sup>.

¿Se justifica la formación superior en antropología? ¿Cuáles han sido sus características? ¿Cómo se ha desarrollado en las diversas

<sup>3</sup> En el Concurso Regular 2005, de los 32 proyectos de investigación postulados, se aprobaron diez, lo que coloca a disciplina por sobre otras ciencias sociales como la sociología con ocho proyectos, la lingüística con igual número y la psicología con seis (Vd., [www.fondecyt.cl](http://www.fondecyt.cl)).

<sup>4</sup> “Ya en el año 1964”, recuerda Fernanda Falabella (FALABELLA, Fernanda, *Discurso de la Presidenta de la Sociedad Chilena de Arqueología*, 1995), “inician gestiones encaminadas a tener participación en organismos nacionales”. El fruto de ello es la designación de Hans Niemeyer, en 1970 y hasta 1982, en el Consejo de Monumentos Nacionales.

universidades donde se imparte? ¿Cuáles son los desafíos actuales? Estas son algunas de las preguntas que quisiera responder aquí. Para hacerlo me he propuesto urdir pasado y presente, conversar acerca de la antropología a través de sus ejes vertebradores, para, en este contexto, situar la enseñanza actual.

Las respuestas esbozadas en lo que sigue no pueden, empero, sustraerse de la doble paradoja que condiciona la formación en antropología en Chile: de una parte, su asincronía con los procesos históricos; de la otra, su nunca bien consolidada postura disciplinaria, teórica y metodológica<sup>5</sup>. A todas luces resulta sorprendente la fecundidad a la que hemos aludido si aceptamos estas premisas, a saber, que se trata de una disciplina que se constituye a pesar de su época y, aún más, a pesar de no siempre haber sido consecuente consigo misma, con su tradición histórica, con sus marcos conceptuales y con sus estrategias de campo.

## 2. ANTROPOLOGÍA, ARQUEOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES: ORÍGENES

Tanto el Departamento de Antropología de la Universidad de Chile (UCh) como el Colegio de Antropólogos de Chile A.G. (CACH) y el Área de Antropología y Arqueología de FONDECYT convocan las disciplinas de antropología, arqueología, antropología física y etnohistoria<sup>6</sup>. La antropología chilena, desde sus orígenes, se ha hecho cargo en mayor o menor medida de la división cuatripartita de sus campos. Así por lo menos lo entiende quien fuera fundadora de la primera Escuela de Antropología del país, la profesora Zulema Seguel de la Universidad de Concepción<sup>7</sup> (U de C): “Nosotros”, dice en una entre-

<sup>5</sup> Un equipo evaluador externo observa, por ejemplo, que “se advierte una desproporción entre la formación teórica y la realización práctica del profesional” (CINDA, *Informe Final. Proceso de Autoevaluación para la Formulación del Plan Estratégico de la Facultad de Filosofía y Humanidades*). Esta observación puede ser extrapolada a otras escuelas de antropología del país.

<sup>6</sup> Ya en 1967, al comparar los diversos departamentos de antropología en el Viejo y Nuevo Mundo, Ángel Palerm nota la extraordinaria variabilidad existente al respecto, *Vd. PALERM, Ángel, Organización Departamental: Conclusiones*.

<sup>7</sup> Zulema Seguel fue exonerada de la U de C en 1974 y se reintegra a la vida académica en 1991, tras ganar un concurso en la Universidad Metropolitana de

vista, "hicimos una malla curricular con una visión muy amplia. Pensando que un antropólogo se tiene que formar integralmente, que no se puede formar solamente dentro de una rama, de una Antropología cultural o de una Antropología Socio-cultural o de una Arqueología".

La arqueología chilena tiene una larga historia de investigación pero los fundadores no fueron proclives a la formación de discípulos. Fue Ricardo Latcham quien, por primera vez, dictó un curso de Prehistoria en 1936, pero no es sino hasta los 50 cuando se produce un verdadero advenimiento universitario<sup>8</sup>. En este contexto, el aporte de Grete Mostny fue crucial. Según Montané, en comunicación personal, con ella se forman quienes, con el tiempo serán los protagonistas centrales en el tránsito hacia las universidades: Lautaro Núñez y Mario Orellana.

En Arica, en los años cincuenta, Percy Dauelsberg, continua la obra de Max Uhle y Junios Bird, y, en 1954, arriba a San Pedro de Atacama, un empecinado Gustavo Le Paige, quien establece un proyecto local que, hasta la fecha, convierte a San Pedro de Atacama en el vértice norte de la antropología chilena<sup>9</sup>. Son los fundamentos de una naciente institucionalidad uno de cuyos frutos será una efímera pero no menos importante carrera de Arqueología en la Universidad del Norte (U del N) (ver más adelante).

La Escuela de Antropología de la U de C se fundó en 1965. Es la primera en el país y su inspiración, a diferencia de la Universidad de Chile, es francesa. La trilogía Annette Emperaire, Simon Gamelon y Zulema Seguel llegan en 1964 a fin de desarrollar, al año siguiente, la Primera Expedición Francesa a la Patagonia. Sus huellas persisten hasta nuestros días en el Instituto de la Patagonia, y se cruzan con el estructuralismo que Hozven impartiera en la misma Universidad<sup>10</sup>.

---

Ciencias de Educación. Su aporte a la antropología no ha recibido el justo reconocimiento y tanto la disciplina como la U de C están en deuda con ella. Las citas a Zulema Seguel corresponden a una entrevista efectuada por mi ayudante, Gabriela Egaña, el día 3 de agosto de 2005.

<sup>8</sup> ORELLANA, Mario, *Historia de la Arqueología en Chile*, 1996, p. 169.

<sup>9</sup> NÚÑEZ, Lautaro, *La Universidad Católica del Norte y el desarrollo regional nortino*, 1996, p. 216.

<sup>10</sup> María Eugenia Solari, hoy profesora de la UACH, puede considerarse en rigor la prolongación hacia el presente de este esfuerzo. Los antropólogos Rolf

Sin escuela todavía, la Universidad de Chile (UCH) representa un papel primerísimo en este período formativo de la antropología chilena. El núcleo principal lo constituye el Centro de Estudios Antropológicos (CEA), formado en 1954. Allí se agrupan arqueólogos, geógrafos, antropólogos sociales y físicos: Carlos Munizaga A., Bernardo Berdichewski, Ximena Bunster, Alberto Medina, Pedro Cunill, Juan Munizaga. Como lo señala Carlos Munizaga, la fundación del CEA marca la incorporación de la antropología a las universidades chilenas, bajo el influjo de las corrientes de pensamiento antropológico y arqueológicos norteamericanos, Aunque en rigor no podríamos olvidar el paso de Alfred Métraux por dicho Centro<sup>11</sup>. Richard Schaedel es el principal de ellos y en este período se fomentan visiones funcionalistas en antropología e histórico culturales en arqueología. La antropología, empero, ve su quehacer profundamente impregnado por la impronta sociológica de Munizaga, la cual subyace hasta el día de hoy con la teoría de sistemas, liderada por Marcelo Arnold<sup>12</sup>.

En 1962, según Orellana, se crea una especialidad de arqueología en la que además participa Grete Mostny y Bernardo Berdichewski<sup>13</sup>. La Licenciatura en Arqueología surge en la Universidad de Chile en 1968 y es consagrada al año siguiente como una Licenciatura en Filosofía con mención en Prehistoria y Arqueología<sup>14</sup>.

En 1971 se inicia la enseñanza de la antropología en Temuco, bajo el alero de las Escuelas Universitarias de La Frontera, dependientes de la Universidad Católica de Chile, que en 1972, pasan a ser la Sede Regional. Al principio se trató de un programa de especialización di-

---

Foerster, Héctor González, Hans Gunderman y Rodrigo Valenzuela fueron, a su vez, discípulos de Roberto Hozven.

<sup>11</sup> MUNIZAGA, Carlos, "El Centro de Estudios Antropológicos", p. 3.

<sup>12</sup> Un temprano testimonio de este "cambio de mando", tanto en lo personal como en lo teórico en la antropología de la UCH, el breve artículo de Marcelo Arnold sobre antropología y teoría de sistemas aparecido en 1990: ARNOLD, Marcelo, *Teoría de sistemas y antropología sociocultural*. Así describe Carlos Munizaga este artículo: "Arnold confronta esta teoría ... frente a las funcionalistas, que descuidarían el cambio y el conflicto ... Esperamos que tales contrastaciones del autor sean estímulos para agudizar la discusión teórica y no cierren aquí este capítulo en el Departamento" (MUNIZAGA, Carlos, "Prólogo", p. 11).

<sup>13</sup> ORELLANA, *op. cit.*, (n. 8), p. 168.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 169.

rigido a otros profesionales. Milan Stuchlick, desde el Centro de Estudios de la Realidad Regional, hasta 1973, comanda la experiencia. Entre 1974 y 1978 nace y muere la Licenciatura en Antropología con mención en Etnolingüística. Una trayectoria similar sigue la antropología en el otro extremo del país. También en 1971, la U del N, y hasta que se titulen dieciocho de unos ochenta estudiantes, mantiene su Escuela de Antropología. Con un fuerte énfasis en el trabajo de campo y con la mística envidiable de sus estudiantes, la propuesta —liderada por Guacolda Boisset, y con el apoyo de algunos inmigrados de Concepción (Bente Bittmann, entre otros)— incluye dos menciones: Arqueología y Antropología Sociocultural. A pesar de su corta existencia, esta Escuela deja su huella hasta nuestros días en el norte chileno<sup>15</sup>.

La Universidad Católica de Temuco (UCT) tendrá mejor suerte que su contraparte, la Universidad Católica del Norte: en 1992 se reabre la carrera con las menciones de etnolingüística y antropología aplicada, una dicotomía que no abandonará fácilmente a este programa. La Casa de Estudios ahora es autónoma: la UCT. En adelante se suceden algunas crisis que fuerzan diversos cambios de programa. En 1997, se produce una reestructuración para al año siguiente reiniciar la tarea pero sin las consabidas menciones. Se procura, en este escenario, contribuir con una visión más profesionalizante de la antropología. La figura de Teresa Durán se ve acompañada en este período por Ximena Navarro, la destacada arqueóloga del sur de Chile<sup>16</sup>.

La antropología valdiviana es más tardía. A partir del trabajo de Mauricio Van de Maele, un autodidacta de origen belga, se forma el museo que lleva su nombre. Las condiciones están dadas para que, entre 1977 y 1979, asuma la dirección del Departamento de Historia y Antropología un joven arqueólogo norteamericano, Tom D. Dillehay<sup>17</sup>. Es el quien, en propiedad, organiza la disciplina en la Universidad Austral de Chile (UACH), y reprensenta un rol central en la implementación de un Bachillerato en Antropología, primero, y en la apertura de la carrera en 1984. Junto a él aparece la figura de René San Martín, quien imprime un ímpetu holístico a la antropología de la UACH.

<sup>15</sup> NÚÑEZ, *op. cit.* (n. 9), p. 235.

<sup>16</sup> La información resumida en este párrafo la debo a José Manuel Zavala, actual Director de la Escuela de Antropología de la UCT.

<sup>17</sup> FOERSTER, Rolf (*et al.*), "Tom Dillehay", p. 37.

Tal inspiración, no obstante, se traduce en la falta de claridad con que la disciplina se perfila hasta el inicio de los 1990<sup>18</sup>.

Existe un capítulo que bien puede subdividirse entre la antropología que no fue y la que lo fue en otra parte. Ambas conciernen a la enseñanza de la disciplina puesto que plantean desafíos a los y las estudiantes. A modo emblemático podríamos representar la primera de ellas en la figura de Zulema Seguel, quien se ve forzada a interrumpir en 1974 no sólo una línea de investigación sino que, además, ve extraviarse valiosas colecciones arqueológicas de Patagonia e Isla de Pascua (y de las que a más de treinta años no se tiene noticia) en la universidad de la que es exonerada. Y, de paso, recordar a Freddy Taberna, geógrafo iquiqueño, con profunda vocación antropológica, quien es ejecutado tras el 11 de septiembre del año anterior.

La antropología que fue en otra parte está representada por una cohorte importante de investigadores encabezados por Bernardo Berdichewski y Edgardo Garbulski, en antropología, y Felipe Bate, en arqueología, tras cuya salida queda huérfana la región de Aysen, a la espera que Francisco Mena asuma el relevo. Berdichewski permanece en Canadá, Garbulski en Rosario (Argentina) y Bate –junto a Montané, uno de los fundadores– reside en México. En antropología social, otros antropólogos de destacada trayectoria, como Alberto Arce (Wageningen), Edmundo Magaña y Fabiola Jara (CEDLA, Amsterdam) y Raúl Iturra en Portugal hacen sus mejores aportes en el exilio. Los exilios de Ximena Bunster y Larissa Lomnitz han sido de naturaleza más académica, pero los frutos no han sido menores. En 2005, Larissa Adler Lomnitz, ya homenajeadada en el 51º Congreso Internacional de Americanistas, ha es investida como profesora emérita en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Por otra parte, una línea importante para el desarrollo de la antropología han sido las llamadas prestaciones de servicio. Carreras tan diversas como medicina, derecho, psicología, trabajo social, pedagogía y otras han requerido históricamente el concurso de la disci-

<sup>18</sup> La colaboración de importantes arqueólogos como Ximena Navarro y de Julio Sanhueza, además de antropólogos como Rodrigo Valenzuela, crean condiciones para la emergencia de una destacada generación de antropólogos egresados de esta universidad.

plina. Esta no ha sido una tarea menor puesto que por esta vía la antropología ha dejado su huella en la formación universitaria<sup>19</sup>.

Los años noventa son, para la antropología, de apertura hacia el mundo de las universidades privadas. Los años previos, marcados por el gobierno militar, encontraron a la antropología exonerada de las universidades. La producción de conocimientos antropológicos queda radicada en las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), las que pasan a desempeñar un papel análogo al que los museos han tenido para la arqueología<sup>20</sup>. De este repositorio se beneficiarían de modo muy especial las dos universidades privadas más exitosas en la formación de las nuevas generaciones: Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC) y Universidad Bolivariana (UB)<sup>21</sup>. Dos proyectos cobran vida bajo aleros distintos. De una parte, José Bengoa impulsa la creación de la carrera en la UAHC. De la otra, Bernardo Arroyo, en la UB, junto a quien fuera su profesora en la UCT, Fresia Salinas, logra reunir a un importante grupo de antropólogos y antropólogas, –Jorge Razeto (UCh) entre ellos– comprometidos con el desarrollo de la sociedad civil y con una visión del cambio impulsado desde los propios actores.

Las últimas universidades en proponer la antropología como una carrera son las universidades Universidad Arturo Prat, de Concepción y ARCIS, en Valparaíso.

### 3. A CONTRAMANO

Buena parte de la antropología chilena se debe al influjo creador de investigadores extranjeros. La frase de Tom D. Dillehay: “Mi experiencia de aprendizaje en Chile me enseñó más antropología de lo que las aulas jamás me enseñaron” tal vez sea en exceso complaciente, pero no contradice el espíritu general que ha gobernado el desarrollo de la antropología chilena<sup>22</sup>. Las figuras de Gustavo Le

<sup>19</sup> En los Estados Unidos, las cátedras de antropología son las que más estudiantes convocan en los campus universitarios.

<sup>20</sup> RICHARD, Nicolás, *Movimiento de campo. En torno a cuatro fronteras de la Antropología en Chile*, p. 10.

<sup>21</sup> Mientras la Academia de Humanismo Cristiano, SUR Profesionales, y el Grupo de Investigaciones Agrarias (GIA) están en las raíces de la UAHC; el CAPIDE de Temuco, y CEPAUR nutren la inspiración bolivariana.

<sup>22</sup> FOERSTER (*et al.*), *op. cit.*, p. 37.

Paige, en el norte, Richard Schaedel en Santiago, Annette Emperaire en Concepción, y Milan Stuchlick, en Temuco, podrían expresarse de modo análogo. Una disciplina así forjada pareciera estar llamada a ser fecunda pero, tal vez, no siempre a tono con su época<sup>23</sup>.

La antropología nace en la enseñanza superior poco antes que se interrumpa el increíble proceso hasta entonces vivido por las ciencias sociales. En esa época Carlos Munizaga informa que carreras de antropología propiamente no hay en nuestro país y que lo que se ofrece no son más que dos certificados de arqueología (UCh y U de C) y uno de antropología (U de C)<sup>24</sup>.

Abortado su curso en las universidades del Norte y de Concepción, la antropología busca mejores destinos en las universidades de Chile, del Norte y Católica de Temuco. La presencia de la arqueología, en un caso, y la posibilidad de girar hacia la etnolingüística, en el otro, fueron determinantes en la supervivencia de una disciplina que de otro modo habría sido compañera de ruta en su exilio intelectual de la sociología y de una buena parte de la historia y de la economía. La supervivencia, empero, no estuvo exenta de costos.

La especialidad de la antropología social o cultural fue la principal afectada en este proceso. En Santiago, le corresponde crecer a la sombra de un árbol más frondoso como es la arqueología<sup>25</sup>. De hecho, la creación misma del Departamento de Ciencias Antropológicas y Arqueológicas en la UCh marca la hegemonía de una cierta arqueología que instrumentaliza para sus propios fines al entonces CEA. Los fundadores y fundadoras, Carlos Munizaga, Juan Muniza-

<sup>23</sup> Fresia Salinas (UCT) evoca su propia experiencia y asocia el origen de la enseñanza de la antropología a la llegada de investigadores extranjeros al país, "atraídos por la posibilidad de trabajar con los exóticos indígenas latinoamericanos" (SALINAS, Fresia, "¿Antropología chilena? Su trayecto como relato de vida", p. 8).

<sup>24</sup> En este punto Carlos Munizaga no parece ser muy riguroso (MUNIZAGA, Carlos, "Informe de Chile", pp. 91-102). O tal vez la falta de rigor pueda relacionarse con una disciplina en la cual no han estado ausentes las rivalidades regionales. No hay que olvidar, por ejemplo, las disputas ideológicas que denuncia Orellana en uno de sus escritos: ORELLANA, Mario, *La reforma de la Universidad de Chile y la institucionalización de las ciencias antropológicas*, p. 21 y ss. Decimos esto porque en la época en que escribe Munizaga ya existía una Escuela de Antropología en Concepción, la que él omite en su comunicación.

<sup>25</sup> Jorge Hidalgo reconoce este rol de la arqueología en: SOCIEDAD CHILENA DE ARQUEOLOGÍA, *XXX Aniversario Sociedad Chilena de Arqueología. Jornadas de Reflexión*, p. 22.

ga, Ximena Bunster, entre otros, quedan a la merced de la emergente figura de Mario Orellana, quien, años más tarde, asumiría el decanato de la Facultad de Ciencias Sociales de la UCh<sup>26</sup>. En 1970, la UCh aprueba la creación de este Departamento y con 25 alumnos da por iniciada una licenciatura en Antropología. “Así el nuevo Departamento”, escribe su arquitecto, “cuyo proyecto de creación fue organizado en el Departamento de Historia reuniría en su seno todos los cursos de antropología que se dictaban ... [en el] ... CEA ..., la licenciatura de Prehistoria y Arqueología, el Centro de Estudios Araucanos y el Instituto de Investigaciones Folclóricas”<sup>27</sup>.

La imagen de los fundadores, sea Mario Orellana en la arqueología, Carlos Munizaga en la antropología social y Juan Munizaga, en la antropología física, o sean Zulema Seguel en Concepción, San Martín en Valdivia, o Teresa Durán en Temuco encuentra sus sucesores, quienes, rebelándose en ocasiones contra la figura de sus maestros, han urdido la enseñanza de la antropología chilena. El rol de Victoria Castro R., por ejemplo, es clave en la UCh: formada bajo el alero de Orellana, pasa a ser la principal referencia para las nuevas generaciones de arqueólogos y arqueólogas<sup>28</sup>. Teresa Durán llega a dar a este proceso un giro teórico al afirmar que “existe la posibilidad de reproducir en América Latina el modelo de origen de un modo distinto o particular, sin prescindir necesariamente de las posibilidades de su validación”<sup>29</sup>.

La dolorosa interrupción de 1973 significó duras separaciones y pérdidas para la arqueología y la antropología pero hubo también la mano generosa de una Grete Mostny quien, desde el Museo Nacional

<sup>26</sup> La figura de Orellana es ineludible en la historia de la enseñanza de la antropología, tal como lo señala Lautaro Núñez al cumplir la Sociedad Chilena de Arqueología sus treinta años de vida (*Ibid*, p. 7).

<sup>27</sup> De estos distintos centros provienen algunos importantes profesores de la UCh: Bernardo Valenzuela, Manuel Dannemann – quien después sería Director, y Domingo Curaqueo, entre otros.

<sup>28</sup> Entre las tesis de grado producidas en la UCh, entre 1977 y 1987, el nombre de Victoria Castro es el más mencionado entre los arqueólogos chilenos referidos por los tesisistas. En Antropología, en cambio, el nombre de Carlos Munizaga es el único chileno al que se hace mención, *Vd. ARNOLD, Marcelo, La Antropología social en Chile. Producciones y representaciones*, p. 101.

<sup>29</sup> DURÁN, Teresa, “Antropología interactiva. ¿Superación del quiebre teoría-práctica? Un desafío para la enseñanza de la Antropología”, p. 132.

de Historia Natural (MNHN) dio cobijo a quienes lo necesitaron, de igual modo como lo hiciera Carlos Aldunate del Solar. Estos gestos marcaron la tónica de lo que sería la trayectoria de la arqueología chilena en esos años: en efecto, fueron los museos quienes acogieron a un selecto grupo de investigadores que pudieron reencontrarse en la Sociedad Chilena de Arqueología<sup>30</sup>. En adelante, la Sociedad Chilena de Arqueología y, posteriormente, el Colegio de Antropólogos de Chile A.G., guarecen a una disciplina amenazada. Como señala Salinas,

“los miembros del Colegio tuvieron una destacada participación en la continuidad de la disciplina en Chile. Las sesiones, que se llevaban a cabo en Santiago, se expandían por el resto del país mediante modestas cartas y folletos –que hoy consideraríamos muy precarios, pero que eran bienvenida lectura para quienes vivíamos fuera de la capital–. Más todavía, a veces llegaban a constituirse en el solo lazo que todavía nos vinculaba con la profesión”<sup>31</sup>.

La arqueología ha seguido un rumbo claro. Carlos Aldunate, con la fundación del Museo Chileno de Arte Precolombino, en 1981, va a dar nuevos impulsos a la aún alicaída arqueología santiaguina. Junto con el financiamiento FONDECYT, para esta especialidad, la arqueología es el hecho más significativo de la época. En adelante, organizados regionalmente, habitantes de períodos prehistóricos e históricos, los cultores y cultoras de esta disciplina han logrado consolidar verdaderas comunidades de investigación y docencia que, junto con retroalimentarse, van incorporando nuevas áreas y temas a sus estudios.

La última especialidad en constituirse como tal ha sido la Antropología Física. En este caso, sólo en la década actual, la figura de Juan Munizaga va a cobrar vida en la obra de sus discípulos, Eugenio Aspillada y Claudio Paredes, quienes logran establecer una alianza con la Facultad de Medicina de la UCh para ofrecer la especialidad. Capitalizando la experiencia de Paredes y, a tono con las necesidades de la época, la antropología física pareciera transitar hacia el ámbito forense, pero aún es prematuro juzgar sus logros.

La situación para la antropología social es mucho más compleja. En el caso de la UCh, su fundador no era antropólogo en propiedad y

<sup>30</sup> Véase SOCIEDAD CHILENA ARQUEOLOGÍA, *op. cit.*, (n. 25) y NÚÑEZ, *op. cit.*, (n. 9).

<sup>31</sup> SALINAS, *op. cit.*, (n. 23).

quien sí lo era, Ximena Bunster, no tuvo mayor impacto en la formación de las nuevas generaciones, presagio tal vez de un sociedad que no lograr deshacerse de sus rasgos patriarcales. René San Martín tampoco era antropólogo y, en Valdivia, fueron sociólogos quienes, imposibilitados de hacer lo suyo, crean la carrera en la UACH<sup>32</sup>. Así, la impronta de la sociología marcó en forma decisiva los primeros años de la formación antropólogos y antropólogas. En el caso de la UCT,

“nuestra especialización fue transformada en la que se consideró menos conflictiva: la etnolingüística. Rindo homenaje desde aquí a Adalberto Salas, erudito especialista en lenguas indígenas de Chile, recientemente fallecido, uno de los directores que en esos tiempos difíciles encabezó la Escuela”, recuerda Fresia Salinas<sup>33</sup>.

No es curioso que una buena parte de las reflexiones disciplinares se centre en el tema de la *identidad* de la antropología. Tampoco lo es el que se visibilice como el paradigma dominante de los estudiantes de la UCh sea, según ellos lo verbalizan, la teoría de sistemas, la cual a su vez ha dado lugar a la emergencia del primer máster en antropología y desarrollo. Temuco, a su vez, a decir de Cancino y Morales desborda a la antropología<sup>34</sup>. Situada en la frontera misma de la otredad, la UCT se torna, en uno de sus muchos desarrollos académicos, interesantemente indianista<sup>35</sup>. La asunción de Rosamel Millamán (U de C) como Director y de José Ancán y Pablo Mariman, investigadores del Centro de Documentación Mapuche Liwen, como docentes de la cátedra *Sociedad y Cultura Mapuche*,

<sup>32</sup> El sociólogo Freddy Fortoul, en opinión de Yanko González, será quien brinde a los antropólogos de Valdivia una orientación teórica de la cual hasta entonces carecen, Vd. GONZÁLEZ, Yanko, “Tributo”, p. 64. De hecho, en una comunicación de mayo de 1996, la Dirección de la Escuela de Antropología al Instituto de Ciencias Sociales de la misma universidad, reclama la contratación de profesores para la formación teórica en antropología, de quienes se carece.

<sup>33</sup> SALINAS, *op. cit.*, (n. 23), p. 11.

<sup>34</sup> CANCINO, Ronald (*et al.*), “La antropología desbordada: las huellas y marcas del hacer antropología en territorio mapuche”, p. 100

<sup>35</sup> El caso de la UCT es interesante puesto que a pesar de haber definido su vocación disciplinaria, lo ha hecho con ímpetus contradictorios: el de la hermenéutica y el de la antropología aplicada, tal cual lo documenta CANCINO (*et al.*), *op. cit.*, (n. 34).

contribuyen a imprimir tal impronta<sup>36</sup>. Lo curioso es que ello ocurre en un momento en que las tesis en el tema mapuche tienden a disminuir en esa Casa de Estudios.

Difícil ha resultado para la antropología chilena encontrarse con su propio centro. Esto es, la de una disciplina que tiene la virtuosa capacidad de inmiscuirse en la intimidad de los fenómenos sociales, para desde ahí descubrir el significado que éstos adquieren en la vida cotidiana de quienes los viven. El que no se haya desarrollado la etnografía, herramienta que bien puede concebirse como vertebradora de la experiencia antropológica, ha contribuido a profundizar esta carencia. La formación de los estudiantes se ha centrado en cursos de metodología (sea cualitativa, cuantitativa o de las ciencias sociales en general) pero no se ha cultivado lo que se entiende como la llave maestra de la disciplina. De modo análogo, la antropología chilena no se ha hecho cargo de las así llamadas etnologías, esto es, del estudio comparado de la variabilidad cultural. No se trata de coleccionar mariposas, como críticamente lo juzgara Edmund Leach, más bien de dar con las formas alternativas como la vida humana puede ser vivida y concebida. La formación antropológica pareciera, en ocasiones, seguir anclada en una visión sociológica que la aleja de su centro.

En resumen, las limitaciones en la formación teórica, etnográfica y etnológica impiden que la antropología pueda interpelar a las otras disciplinas y a la sociedad en general desde su particular mirada. No quiere decir esto que la disciplina deba anclarse a un *ilo tempore* y olvidar que el tiempo contemporáneo está marcado por la fusión cultural, por las culturas viajeras, por la desigualdad social, por los tecnopaisajes, por los cibernautas y por las comunidades virtuales<sup>37</sup>. No. Sólo que para alcanzar una comprensión antropológica de los procesos de que somos testigo la formación basal es ineludible. Si hubiera que reducir a tres cursos la malla curricular de una carrera de antro-

<sup>36</sup> Domingo Curaqueo fue un profesor de larga vinculación al Departamento de Antropología de la UCh pero lo fue desde la perspectiva integracionista que marcó el período de su docencia. María Catrileo lo ha sido hasta nuestros días en la UACh. Sin embargo, su contribución ha sido fundamental en la formación y lengua y cultura mapuche pero no desde la perspectiva indianista a que aluden Cancino y Morales. Edith Quilapi (U de C) ejerció la docencia en las universidades de Chile y Austral de Chile. Sin embargo, nunca estableció un vínculo con el mundo mapuche.

<sup>37</sup> WEISNER, Mónica, "En el túnel del tiempo", p. 15.

logía, no dudaría en sugerir teoría antropológica, etnografía y etnología como los ingredientes sustantivos. A este respecto nuestra propuesta no se aleja mucho de lo que Alicia Dussan de Reichel-Dolmatoff planteó en 1967, donde los aspectos teóricos y metodológicos de la disciplina se combinan con una visión exhaustiva, crítica, reflexiva e histórica de la realidad cultural<sup>38</sup>.

#### 4. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS TRANSVERSALES DE LA ANTROPOLOGÍA CHILENA

En Chile, la antropología nace con una vocación holística e interdisciplinaria. Desde un comienzo, en el CEA se la definió como una ciencia social general, que abarcaba, por una parte, la Antropología Física y, por otra, la Sociocultural, entendiéndose comprendidas en esta última la Arqueología, la Etnografía, el Folklore, la Lingüística Antropológica y otros subcampos. Es interesante subrayar, como lo hace Yanko González, que el uso semejante rótulo llegó a ser abusivo y permitió amparar bajo la antropología debilidades académicas no menores<sup>39</sup>. No obstante, la impronta holística singulariza la enseñanza de la disciplina entre las ciencias sociales y la vincula de un modo anticipatorio al trabajo interdisciplinario<sup>40</sup>.

Junto con la visión integral que la disciplina sigue aportando a las nuevas generaciones, el trabajo de campo es otro de sus recursos más significativos. Zulema Seguel recuerda que el trabajo de terreno era obligatorio, “desde el comienzo”, dice, “nosotros establecimos las fórmulas de la escuela de campo”<sup>41</sup>. La etnografía o el trabajo de

<sup>38</sup> DUSSAN, Alicia, “Informe de Colombia”, pp. 74-90.

<sup>39</sup> CANCINO, *op.cit.*, (n. 34), p. 102.

<sup>40</sup> En el CEA convergen, según Munizaga, los intereses de muchos profesionales chilenos y extranjeros: historiadores, médicos, antropólogos, psicólogos, educadores, arquitectos, entomólogos, botánicos, dándosele un sello multidisciplinario a los estudios” (MUNIZAGA, Carlos, “El Centro de Estudios Antropológicos”, p. 4). De igual modo, Garbulsky señala lo importante que fue la contribución de figuras provenientes del campo de la medicina, como Hernán San Martín (GARBULSKY, Edgardo, “La Antropología en la U de C [1967-1973], p. 207).

<sup>41</sup> Es interesante subrayar que entonces, 1965, “el alumno desde primer año tenía que hacer laboratorio, talleres de laboratorio y trabajo de campo por lo menos unas tres semanas en terreno”, según recuerda Seguel.

campo es sin duda el rasgo diferencial de la antropología<sup>42</sup>. José Bengoa, quien funda la Escuela de Antropología de la UAHC, en comunicación personal me señala: “Yo tenía la obsesión del trabajo de campo y quizás eso se mantiene en la escuela hasta hoy”.

El trabajo de campo “es el eje articulador desde donde se miran las otras experiencias. El mito que es preciso construir para poder dar cuenta de lo otro, de lo que inspira, de lo que lo recrea y de lo que lo transforma”<sup>43</sup>. En la UCh, Jorge Razeto y Juan Carlos Skewes inauguran una práctica de terreno colectiva que, en lo sustantivo, es capitalizada por la UB.

En efecto, la citada Universidad es tal vez la primera en avanzar en una formalización práctica de la carrera. En 1994, establece una Coordinación de Terreno, un Reglamento de Terreno y aumentar los días de trabajo de campo exigidos, incorporando la noción de asignaturas control de terreno, lo cual significó una discusión y revisión de los requerimientos ya establecidos en diferentes asignaturas de la malla. “De igual modo, se mantiene el requisito de una tesis de grado basada en una investigación empírica, que constituya una prueba de la formación tanto teórica como práctica de pregrado”, se señala en uno de los documentos institucionales.

Las escuelas de antropología se distinguen claramente en los *campus* universitarios. Sus estudiantes marcan de forma inconfundible su identidad a poco llegar a sus escuelas. Y lo hacen a través de la ropa, el pelo, la presentación personal. Algo de moda hay en ello pero también mucho de sustancia. En efecto, los y las estudiantes de antropología es mucho lo que han hecho para el mejor desarrollo de la disciplina, especialmente en los contextos en que, por cuestiones políticas o de maduración de la carrera, la oferta académica ha sido débil. “La creación del Centro de Alumnos de Arqueología, en los años sesenta”, recuerda Victoria Castro, “contribuyó a estimular la formación universitaria regular”<sup>44</sup>.

Un capítulo poco explorado han sido las múltiples experiencias de autoformación y de educación alternativa que hasta el día de hoy persisten en la antropología chilena. Desde la creación de la revista

<sup>42</sup> CLIFFORD, James, *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*, p. 347.

<sup>43</sup> RAZETO, Jorge (*et al.*), “El trabajo de campo como experiencia pedagógica”, p. 492.

<sup>44</sup> SOCIEDAD CHILENA DE ARQUEOLOGÍA, *op. cit.*, p. 19.

*Antropología Joven*, los talleres de la Agrupación Cultural Universitaria, los talleres de estudio de la pobreza en La Reina, la experiencia de una universidad popular en el Sector F de la Población José María Caro en 1983, pasando por la formación del núcleo de antropología crítica al alero del Instituto Alejandro Lipschutz, la intensa actividad cultural en la UCT y la UCh, la antropología feminista en el Campus La Reina de la UCh hasta la formación del grupo de antropología forense al alero del Colegio de Antropólogos de Chile A.G. y el núcleo de antropología audiovisual, la autoformación de los estudiantes de antropología ha sido uno de los principales motores de generación de las nuevas ideas.

De especial importancia fue el esfuerzo desplegado por la generación de 1990 en la UACH, movimiento que, a decir de Yanko González (entrevista personal), produce una inflexión en la formación. Sometidos a teorías anquilosadas, los estudiantes intuyen formas nuevas de aproximarse al objeto de estudios, son sensibles al influjo de las humanidades y en una suerte de sincronía aparece las traducciones de *Grijalbo*, trayendo consigo a Clifford Geertz y la visión crítica de Carlos Reynoso se torna en una curiosa referencia para marcar el advenimiento de una nueva era del pensamiento antropológico. Sus profesores y profesoras no pueden sino aceptar el hecho de una obsolescencia que exige de esfuerzos adicionales para revertir. La malla de 1993 resiente el impacto y la antropología de Valdivia tiene el mérito de ser la carrera que mejor ha organizado la formación en teoría antropología.

La insatisfacción con la antropología positivista es generalizada en los ochenta<sup>45</sup> y un desarrollo paralelo al de la antropología postmoderna se verifica en los planteamientos de Olivares, Mege, Gallardo y Quiroz, quienes, desde su juventud, van a generar un discurso propio<sup>46</sup>. Las aguas en arqueología no están calmas. Las visiones histórico culturales y procesuales comienzan a ser interrogadas desde una arqueología interpretativa que, bajo la influencia de Ian Hodder, comienza a ave-

<sup>45</sup> Ver, por ejemplo, SKEWES, Juan Carlos, "En torno al cientista social: hacia el reencuentro de las personas", p. 175.

<sup>46</sup> Entre otros: GALLARDO, Francisco. *Antropología. Cruzando a través (desde el otro lado)*, pp. 142; OLIVARES, Juan Carlos, *El umbral roto. Escritos en Antropología Poética*, pp. 164; MEGE, Pedro, *La imaginación araucana*, p. 182; QUIROZ, Daniel, *Diarios de campo/ de viaje*, pp. 205; ALVARADO, Miguel, *El sueño de la comunicación*, p. 347.

cindarse en estos campos. Tampoco es inmune la arqueología chilena a los aires relativistas de los años noventa<sup>47</sup>.

La línea de publicaciones generadas por los propios estudiantes (desde la *Antropología Joven* hasta *Werkén*), junto con la realización de diversos congresos nacionales e internacionales de estudiantes, el primero de los cuales tuvo lugar en Valparaíso en 1972 y el próximo en Valdivia el 2005, además de los de la Federación Latinoamericana de Estudiantes de Antropología e Historia, vienen a reafirmar el papel creativo que ha cabido a los y las estudiantes en la configuración del paisaje disciplinario. Junto a las revistas establecidas –*Chungará*, *Estudios Atacameños*, *Cultura-Hombre-Sociedad (CUHSO)* y *Revista Chilena de Antropología*– la *Cinta de Moebio-Revista Electrónica de Epistemología de las Ciencias Sociales*, la *Revista Chilena de Antropología Visual*, la *Revista Austral de Ciencias Sociales* y *Werkén* son generadas desde la parte joven de la disciplina.

Las iniciativas ligadas al movimiento feminista a partir de un grupo de estudiantes de la UCh son catalizadas por el Colegio de Antropólogos de Chile, cuya Comisión de la Mujer, dirigida por Debbie Guerra, organiza, entre el 9 y el 11 de mayo de 1990, el Primer Seminario de Mujer y Antropología. Posteriormente, los propios estudiantes de la carrera de antropología fuerzan la oferta de una cátedra de Antropología y Género, vigente hasta el día de hoy en la UCh<sup>48</sup>. La demanda de los estudiantes coincide con lo que había sido la trayectoria de los estudios de género en las ONGs. Ello permite que, bajo la dirección de Sonia Montecino, al alero de la Facultad de Ciencias Sociales, se establezca el Programa Interdisciplinario de Estudios de Género. De ahí en adelante, las cátedras y programas de género cobrarán vigencia en la UCh con Sonia Montecino, en la Academia de Humanismo Cristiano con Josefina Hurtado, y en la UACH con Priscilla Délano, primero, y con Debbie Guerra, después<sup>49</sup>.

<sup>47</sup> Para una discusión actual véase, por ejemplo, el trabajo de LAVANDEROS, Leonardo (*et al.*), “Estrategias cognitivas: una propuesta para el proceso de reformulación y explicación en arqueología”, pp. 551-558. La discusión previa está descrita en: ORELLANA, Mario, *Investigaciones y teorías en la arqueología de Chile*, p. 189.

<sup>48</sup> SADLER, Michelle (*et al.*), “Traslaciones y aproximaciones: desarrollo de la antropología de género”, p. 215.

<sup>49</sup> *Ibid.*

Otro tanto ocurre con las iniciativas gestadas en torno a la defensa de los derechos humanos y a la antropología visual. En el primer caso, son jóvenes egresados como Gabriel Guajardo, Isabel Reveco, Kenneth Jensen, y Elías Padilla, quienes levantan una propuesta de antropología forense que, en la década del noventa, juega un rol crucial en el esclarecimiento del destino de detenidos desaparecidos y que, bajo el liderazgo de Isabel Reveco, proyectara hacia el Instituto Médico Legal y hacia el extranjero la experiencia adquirida.

Tanto lo obrado por el grupo de Antropología Visual de estudiantes de la UCh como lo hecho por la Comisión de Derechos Humanos del Colegio de Antropólogos de Chile A.G. es capitalizado por la UB, y por la UAHC. La trayectoria de la antropología visual es sintomática de los procesos que hemos venido describiendo. Desde *Caminito al Cielo*, un documental de Alejandro Elton hasta la creación de la *Revista Chilena de Antropología Visual*, se advierte el protagonismo sistemático del estudiantado. Maturana traza un origen temprano para esta trayectoria: en 1951, Bernardo Valenzuela, especialista en folklore, asociado al Departamento de Antropología (UCh) en los setenta, filma en 1951 el primer contacto con los yanahiguas del Chaco boliviano, pero deben transcurrir cuarenta años para que se ofrezca el primer curso de la especialidad a cargo del antropólogo Ronnie Goldschmied en la misma universidad<sup>50</sup>. Sin embargo, es la UB donde, en forma ininterrumpida Alejandro Elton ha servido la cátedra. La UAHC, a su vez, acoge a Gastón Carreño, quien funda la recién citada revista.

## 5. LA OFERTA ACTUAL EN ANTROPOLOGÍA

### 5.1 Universidades

La oferta en antropología está radicada en las universidades de Chile, Católica de Temuco, Austral de Chile, Academia de Humanismo Cristiano, Bolivariana, Arturo Prat y de Concepción<sup>51</sup>, reclutando entre

<sup>50</sup> MATURANA, Felipe, "La antropología visual chilena fuera de foco", p. 150.

<sup>51</sup> De la actual propuesta de la U de C sabemos poco. No hubo respuesta a nuestra comunicación a la Dirección Académica de esa universidad y la página

ellas un número de aproximadamente 200 nuevos ingresos por año<sup>52</sup>. De estas siete universidades, además de antropología social o cultural, sólo la UCh ofrece las especialidades de arqueología y antropología física, mientras que la UB tiene la especialidad de arqueología en sus dos campus (Santiago e Iquique)<sup>53</sup>. Los principales puntajes se concentran en la UCh (con un máximo de 775 puntos y de 694 el mínimo para los alumnos nuevos matriculados en 2005), mientras que la UACH, en el año anterior, el puntaje máximo de ingreso es de 717 y el mínimo de 566, y la UCT el máximo de 708 y el mínimo de 570. Estos puntajes se mantienen relativamente constantes desde 1997.

El número de postulantes por cupo ofrecido es de 6 para la UCh (2004), para la UACH un promedio de 5,3 postulantes por cupo entre 2001 y 2005, y para la UCT 4.2 postulantes por vacante en 2004. Los cupos ofrecidos por la carrera han sido sistemáticamente llenados en la UCh, sin embargo, en 1998, la UACH no logra lo mismo, y similar problema enfrenta la UCT en los años 1998, 1999 y 2003.

Con la excepción de las carreras más nuevas, las restantes han consolidado su oferta académica a pesar de las circunstancias por las que han debido atravesar las ciencias sociales en Chile. Fruto de la historia compartida de antropólogas y antropólogos, la disciplina ha logrado generar ciertos estándares que, aunque no explicitados, se van constituyendo en norma para las nuevas generaciones. Comparten ellas la vocación por la diversidad, el respeto por las diferencias culturales, el trabajo de campo como opción de formación preferente, la interdisciplina, las proyecciones en la aplicación y la discusión académica. A decir de Yanko González, egresado y profesor de la UACH, llama la atención en la formación de los nuevos

---

web sólo da cuenta de la focalización de los estudios en las áreas de Antropología Urbana y de Antropología Forense.

<sup>52</sup> En 2003, RICHARD, *op. cit.*, (n. 20), da una cifra superior. Sin embargo, debe hacerse notar que los experimentos de universidades privadas, como ARCIS en Valparaíso, han fracasado y la capacidad de reclutamiento de las universidades privadas han disminuido. La UCh, por su parte, redujo sus cupos de 50 en 1997 a 40 en 2004.

<sup>53</sup> La misma UB ha abierto la especialidad de Arqueología, la que, hasta el 2002 era patrimonio exclusivo de la UCh. Más todavía, la apertura de una sede regional en Iquique, dirigida por Mario Rivera (arqueólogo de la U de C), es la señal más explícita de esta voluntad.

cultores de la disciplina el estrecho vínculo que los une a sus maestros y maestras. Esta proximidad es poco frecuente en los campus universitarios y se intensifica en el caso de la arqueología.

## 5.2 Mallas

En un documento generado por estudiantes de antropología de la UCh se menciona que el primer plan de estudios rigió la carrera entre 1971 y 1973. Paralelamente hubo otro que sólo fue aprobado en 1976 y que se extendió hasta 1981, ocasión en que temporalmente se fusiona la carrera con sociología. Un nuevo plan, de corta vida, se desarrolla entre 1983 y 1984. Una cuarta propuesta rige la formación entre 1984 y 1985, mientras un quinto se formula en 1986. El sexto se viene a aprobar en 1992. La situación no es muy distinta en la UCT, donde las mallas no han logrado completarse por sus sucesivas modificaciones<sup>54</sup>. Aunque la situación haya sido más estable en la UACH, queda la impresión que cada nueva autoridad, cada nuevo director o directora y hasta cada nuevo alumno o alumna piensa que es necesario reformular la malla! La adolescencia persiste durante este período.

En general, las mallas curriculares de las carreras de antropología han circunscrito los períodos de formación a ocho semestres académicos, dejando un noveno y décimo para la realización de una práctica profesional y una tesis de grado. El cumplimiento de estos requisitos es conducente al título de antropólogo, arqueólogo o antropólogo físico, y a la correspondiente licenciatura.

Las mallas curriculares incluyen cursos de formación básica, complementaria, teórica, etnologías, metodológica y especialidades. A modo de ilustración podemos agruparlas del modo que sigue (Cuadro 1). Con las siglas en superíndice hemos señalado aquellos contenidos que singularizan a una u otra universidad:

Como se puede apreciar hay en el cuerpo de la propuesta de formación antropológica en Chile un núcleo más o menos identificable: cursos interdisciplinarios de introducción, formación teórica y metodológica, introducción a las culturas, especialidades e instrumentos de aplicación.

<sup>54</sup> CANCINO, *op. cit.*, (n. 34), p. 98.

Cuadro 1  
 MALLA CURRICULAR DE LA CARRERA DE ANTROPOLOGÍA Y SUS ESPECIALIDADES

| Básica                                | De complemento                        | Teórica                    | Metodológica                           | Etnologías                 | Especialidades                 | Aplicadas                                    |
|---------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------|--|----------------------------|--------------------------------|--|
| Antropología general                  | Filosofía                             | Teorías clásicas           | Epistemología                          | Cultura latinoamericana    | Antropología urbana y rural    | Antropología aplicada                        |
| Antropología biológica                | Sociología                            | Teorías contemporáneas     | Metodologías cuantitativa              | Cultura mapuche - huillice | Antropología del Desarrollo    | Práctica Urbana UACH                         |
| Arqueología                           | Economía UCh                          | Hermenéutica y Cultura UCT | Metodologías cualitativas              | Culturas andina            | Antropología del Género        | Práctica Rural UACH                          |
| Prehistoria General UCh               | Estadística UACH                      | Sem. Interdiscipl. UCh     | Etnografía                             | Cultura rapa nui UCh       | Antropología Médica            | Taller UAHc                                  |
| Etnohistoria                          | Psicología Social UCh                 | Identidad cultural UAP     | Investigación Social Participativa UCT | Culturas fueguinas UCh     | Antropología de la Educación   | Planificación Social UB                      |
| Antropología Sociocultural            | Historia UB                           | Tecnología y cultura UAP   |  |                            | Antropología Económica         | Diseño y Evaluación de Proyectos UB          |
| Antropología Chilena UB               | Linguística y semiótica               | Espacio y sociedad UAP     |  |                            | Antropología Política          | Evaluación de impacto ambiental UAP          |
| Antropología contemporánea UCT        | Demografía UB                         | Cultura y organización UAP |  |                            | Antropología visual UB         | Patrimonio cultural y gestión UCT            |
| Antropología latinoamericana UCT      | Hist.Soc. y Ec. de América Latina UAP |                            |  |                            | Antropología industrial UB     | Ecología, desarrollo y gestión UCT           |
| Introducción al mapudungun            | Software estadístico UACH             |                            |  |                            | Etnología UAHc                 | Diagnóstico y acción para el desarrollo UACH |
| Hist.Soc. y Ec. de América Latina UAP | Fotografía UB                         |                            |  |                            | Campos de la Antropología UAHc | Seminario de Investigación Aplicada UCh      |
|                                       |                                       |                            |  |                            | Ecología cultural              |  |

SIMBOLOGÍA:

- Plan Común y Antropología
- Arqueología
- Antropología Física

Entre los temas de formación habitual en antropología y cuya ausencia es conspicua en nuestras universidades se cuentan: antropología de las creencias, etnología americana y extraamericana, antropología psicológica, antropología jurídica y ética antropológica, además de aquellas emergentes como la ciberantropología, la antropología de los medios de comunicación de masas, la antropología del estado y de la modernidad, y otras. Por lo general estos temas están subsumidos en asignaturas tales como: Campos de la Antropología, Antropología Sociocultural u otros.

La arqueología, indicada en casilleros grises, ha logrado consolidar, en el caso de la UCh, una oferta académica de orientación general centrada en la investigación, con extensas jornadas de terreno y trabajo en laboratorio. La UB, en cambio, ha procurado formar a sus estudiantes en torno a temas patrimoniales. La antropología física, a su vez, indicada con casilleros negros, aún es una especialidad en desarrollo. Su problema, hasta la fecha, ha sido el de integrar las características de los cursos impartidos en la Facultad de Medicina con las necesidades específicas de los estudiantes de la especialidad.

Ahora si atendemos a las evaluaciones hechas por sus estudiantes, más que un problema de mallas, sujetas a permanente cambio, las universidades chilenas parecen no haber sido explícitas en cuanto al perfil del antropólogo o antropóloga que quieren formar (esta observación ya estaba planteada por Arnold)<sup>55</sup>. Ello redundaba en que a la hora de traducir los títulos de las asignaturas en contenidos específicos no siempre se produzca la correspondencia esperada. Ha sido, en este sentido, una queja persistente de los estudiantes la ausencia de integración en las materias.

Asimismo, la metodología de enseñanza tradicional centrada en el profesor y su cátedra cae bajo el ojo crítico de estudiantes y evaluadores. Este modelo, en los últimos años, se ha abierto a formulas alternativas. Así, por ejemplo, la formación "modular" propugnada desde el Bachillerato en Ciencias Humanas de la UACH y las asignaturas modulares de la UB intentan superar este esquema al incorporar en el aula a más de un docente y al situar a los y las estudiantes frente a problemas concretos y requerir de ellos las posibles soluciones<sup>56</sup>.

<sup>55</sup> ARNOLD, *op. cit.*, (n. 28), p. 25 y ss.

<sup>56</sup> De especial interés, en este sentido, ha sido el Programa de Honor en Estudios Ambientales y Desarrollo Humano Sostenible de la UACH. Se trata de un pro-

Otras de las preocupaciones comunes en las evaluaciones hechas por estudiantes a sus carreras se refieren a: ausencia de un corpus de teoría antropológica en su formación, falta de integración entre las asignaturas, escasa receptividad de las escuelas a sus críticas, y falta de vinculación con problemas prácticos. Es de especial cuidado la carencia que los y las estudiantes de antropología tienen en relación a instrumentos que son indispensables en la vida profesional: manejo de sistemas de información geográfica y demográfica, programas computacionales para metodologías cuantitativas y cualitativas, entre otros.

Las universidades privadas, a partir de mediados de los noventa, una vez obtenida la autonomía, pueden liberarse de la camisa de fuerza que suponía estar sujetas a los programas de otras universidades. En el caso de la UB, en 1994, su Director, Bernardo Arroyo (UCT), plantea la necesidad de incorporar temas relevantes no tratados por la malla a la que ellos se atuvieron (la de la UACH). Entre tales temas se mencionan género y medio ambiente. Otra preocupación que se expresa (y que es frecuente) es la ausencia de suficiente antropología en el primer año y la falta de actualización teórica.

Los procesos de autoevaluación y acreditación a que las carreras de antropología se están sometiendo pueden traducirse en importantes aportes para el perfeccionamiento de la enseñanza de la disciplina en Chile. Los procesos de integración latinoamericana y mundial exigen una sintonización de los programas de estudios y a ello concurren, entre otros factores, la aceleración de los procesos formativos (tres años de pregrado, dos de magistratura, y tres de doctorado, por ejemplo), la flexibilización, la interdisciplinariedad y los aprendizajes activos. Según sean los contextos, las universidades han dispuesto la creación de programas de bachillerato (el caso de la UACH), la implantación de un plan común a nivel de universidad (caso de la UB) o, lisa y llanamente, su reestructuración y reformulación del pregrado (el caso de la UCh<sup>57</sup>).

---

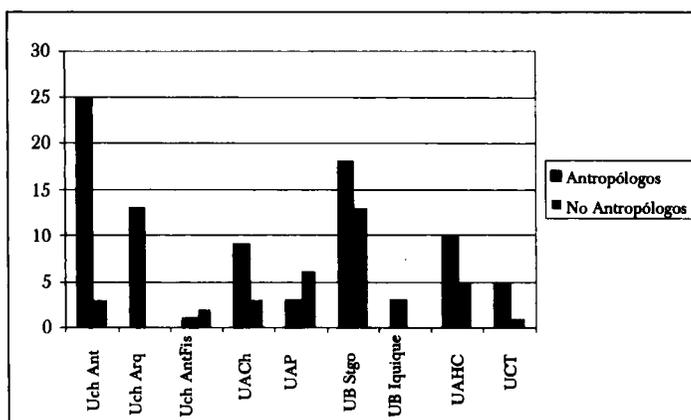
grama innovador que cuenta con los auspicios del MECESUP, y cuyo fin es el de lograr la vinculación transdisciplinaria de estudiantes provenientes de las más variadas disciplinas. El aula se constituye en un espacio de encuentro y discusión al que, además, concurren profesores de igual variedad de disciplinas. Una sesión habitual del Programa involucra a más de tres docentes, además de una veintena de estudiantes.

<sup>57</sup> El caso de la UCh ha sido especialmente controversial puesto que a la transformación de los planes de estudio (la llamada reforma del pregrado) se yuxtapone

5.3 *Docentes*

A diferencia de los períodos formativos de la antropología chilena, hoy los estudiantes aprenden la disciplina de antropólogos y antropólogas. En el Cuadro 2, se presentan las distintas proporciones en que antropólogos y no antropólogos participan de la formación de las nuevas generaciones. Los casos extremos son los de la UCh<sup>58</sup>, Arqueología, donde casi un cien por ciento de los docentes son de la especialidad, mientras que en la UAP se da la situación inversa: hay más no antropólogos que antropólogos formando a las nuevas generaciones. Lo mismo pareciera ocurrir en la U de C, pero carecemos de la información como para acreditarlo.

Cuadro 2  
DOCENTES POR UNIVERSIDAD SEGÚN FORMACIÓN DE PREGRADO



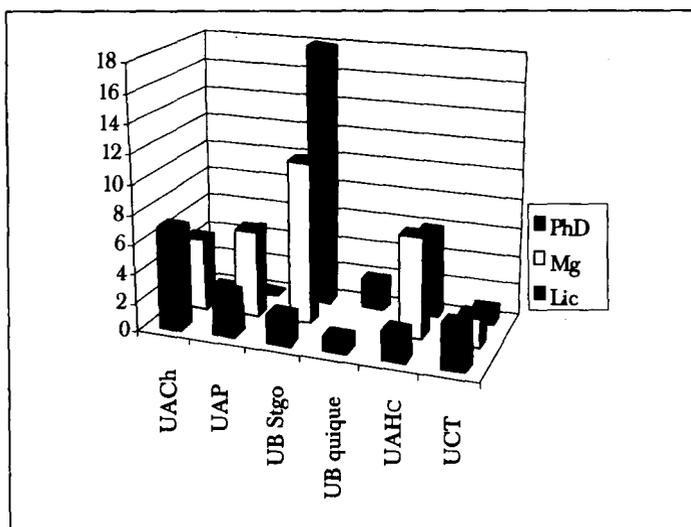
la reestructuración de la Facultad de Ciencias Sociales. Producto de la misma, al no quedar en las áreas definidas como prioritarias, un número significativo de docentes debe abandonar las aulas (toda la documentación al respecto se encuentra disponible en el sitio web de la Facultad). Entre estas áreas estratégicas preocupa, desde la perspectiva de nuestro análisis, que dos de los temas que aquí hemos definido como cruciales no se hayan explicitado entre tales propuestas: teoría antropológica y etnografía. Ello, según se me expresara, se debe a que los temas se encuentran subsumidos en los propuestos.

<sup>58</sup> Las estadísticas de la UCh se han hecho considerando a profesores cuya permanencia en la institución, al momento de redactar este artículo, es incierta a raíz de la aludida reestructuración (véase nota 56).

A excepción de la UCh, hay en las plantas docentes de las diversas universidades bastante hibridación, lo cual a todas luces es benéfico para una mejor integración disciplinaria en Chile: actualmente, por ejemplo, hay profesores de la U de C que ejercen en la UB, como los hay de la UCT en esa misma casa de estudios.

Las plantas académicas varían en cuanto a su calificación académica (Cuadro 3) entre las universidades. La cantidad de doctores, por ejemplo, va desde siete en la UACH hasta uno en la sede Iquique de la UB. Desgraciadamente no disponemos de la información de la UCh, pero las proporciones más altas de doctorados se dan las universidades Austral de Chile y Católica de Temuco (50% o más de sus docentes cuentan con este grado académico). Es interesante destacar, y ello es encomiable, que la UACH ha logrado consolidar un cuerpo docente cuyas características le posicionan en una situación expectante. Se trata de una planta de siete doctores y dos doctorandos, a quienes se agregan –en calidad de adjuntos– a por lo menos tres antropólogos, dos de

Cuadro 3



ellos aspirantes al grado de doctor y un magíster. Proporcionalmente, en lo académico, es la planta mejor calificada del país<sup>59</sup>.

En cuanto a los académicos con doctorados es interesante destacar los países en que recibieron esa formación y, por lo tanto, las tradiciones teóricas a que se vinculan. España es una influencia creciente en las generaciones jóvenes, pero México, Brasil, Chile, Estados Unidos, Francia y Alemania han concedido doctorados a los docentes de las universidades chilenas. Esta heterogeneidad ha permitido generar una saludable pluralidad de visiones en la formación del estudiantado. El caso de la UACH es elocuente: hay dos doctorados en España, una doctorada en Francia, tres en Estados Unidos, y uno en Brasil; además, hay un candidato en Perú, y otra en Chile.

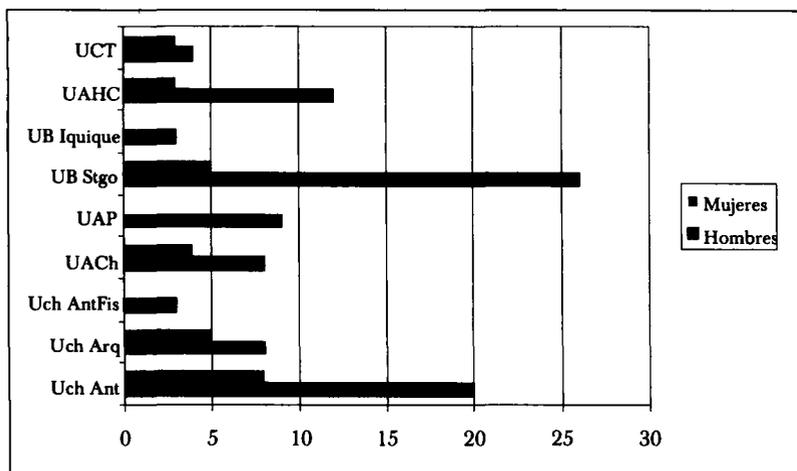
Naturalmente, los grados académicos no son la única fortaleza de los docentes que ejercen en las universidades chilenas. Los académicos de la UCh, por ejemplo, concentran una gran cantidad de proyectos de investigación FONDECYT. La UB cuenta con un equipo altamente integrado, con una gran cantidad de proyectos de intervención social y con un claro compromiso con la sociedad civil. La UCT, a su vez, ha logrado igualmente consolidar un equipo con sus propios egresados, articulado en torno a una interesante presencia regional. La UAHC, a su vez, ha catalizado parte importante de la innovación en la antropología chilena.

Una de las paradojas que ofrece la docencia de la antropología en la enseñanza superior es que, a pesar de valorar las diferencias y plantear una propuesta de respeto a las minorías, ella tiende a concentrar en forma desmesurada en varones el quehacer académico<sup>60</sup>. El caso extremo lo representa la UAP, donde no hay ni una mujer entre sus nueve docentes (Cuadro 4). En términos generales, constatamos que tres cuartos de una población de 121 profesores son varones (Cuadro 5), en tanto que el 100% de los directivos también lo son.

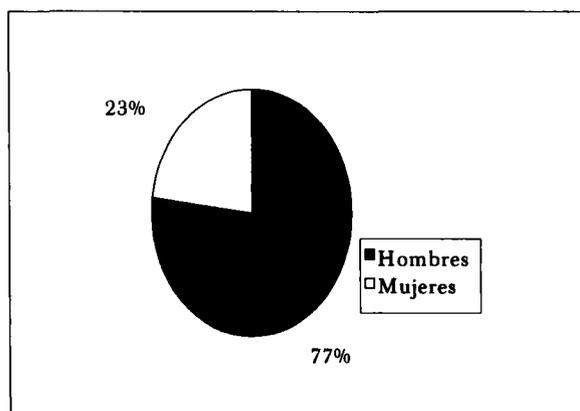
<sup>59</sup> Al igual que en otras carreras, son las universidades regionales las que conservan una mayor proporción de profesores de jornada completa. Las universidades privadas, en cambio, el número de estas jornadas es mínimo.

<sup>60</sup> Lo cual se agrava si se tiene en cuenta que la proporción entre antropólogos y antropólogas es similar.

**Cuadro 4**  
**DOCENTES POR SEXO SEGÚN UNIVERSIDAD**



**Cuadro 5**  
**DOCENTES, DISTRIBUCIÓN POR SEXO**



#### 5.4 *Estudiantes*

El estudiantado de antropología está dividido entre quienes profesan la vocación por la disciplina –quienes se concentran casi en un cien por ciento en la UCh y sólo en un cincuenta por ciento o menos en las otras universidades. La distinción se complementa con otro crite-

rio: el puntaje de ingreso<sup>61</sup>. Estas distinciones definen de un modo dramático y no siempre advertido el contexto de la enseñanza de una disciplina. La primacía de la UCh, en este sentido, le permite aspirar a mayores niveles de universalidad, teorización y presencia pública. Empero, ello no ha ocurrido, al menos en los niveles en que sería predecible.

Las universidades privadas y regionales se ven enfrentadas a la odiosa distinción entre un grupo más bien pequeño de estudiantes sobresalientes y un promedio de estudiantes que abandonan, repiten o cambian de carrera<sup>62</sup>. Este dato, insisto, no es menor puesto que para los fines de comparación entre una universidad y otra juega papel decisivo.

En general los estudiantes de antropología, cuando movidos por la pasión de lo que estudian, se inclinan a una búsqueda personal, de profunda inspiración teórica y transdisciplinar, de lo diverso. Se trata de un estudiantado crítico, inconformista, que no se da fácilmente por convencido. A diferencia de lo que pudiera ocurrir en las otras disciplinas del saber, el o la estudiante de antropología se siente autorizado o autorizada para disputar la hegemonía que denuncian entre sus profesores y profesoras. Y transitan por los primeros años de sus carreras embelesados por autores emblemáticos de su época: los nombres de Claude Levi-Strauss, Maurice Godelier, Michel Foucault, Marvin Harris, Clifford Geertz, Eric Wolf, Augé, Taussig se marcan a fuego en los corazones de cada generación, y, aunque se digan antiimperialistas, la mayor parte de estos héroes culturales son europeos o norteamericanos<sup>63</sup>. Es curioso, en este sentido, el papel que desempeñan éstos dioses tutelares: cada grupo de edad tiene los propios y en las

<sup>61</sup> Es interesante comparar, en este sentido, dos carreras ofrecidas por una misma universidad y el impacto que la preferencia pareciera ejercer en la retención. En la UCh, por ejemplo, postulan como primera preferencia a la Carrera de Profesor de Lenguaje y Comunicación el 75,5 % de sus alumnos y la retención es del orden del 89,8 %, en Periodismo optan como primera preferencia el 55,4 % y se retiene al 68,5 %, mientras que en Antropología postulan en primera preferencia el 49,9 % de sus alumnos y la retención es de 54,8%.

<sup>62</sup> Fue, justamente, motivada por esta causa que la UCh creó su Programa de Honor en Estudios Ambientales, a través del cual busca reconocer la motivación y excelencia de sus estudiantes.

<sup>63</sup> ARNOLD, *op. cit.*, (n. 28), p. 100; CANCINO, *op. cit.*, (n. 34), p. 106.

ciencias sociales parecieran las teorías ser expresión de una profunda fe más que herramientas conceptuales para resolver interrogantes.

Los y las estudiantes de antropología jugaron, como se ha dicho, un importante papel en la configuración de lo que hoy es la antropología. Si se quiere, jugaron un papel de suplencia en un contexto en que la docencia era precaria. La paradoja pareciera estar, y de eso se quejan algunos profesores y profesoras, en que igual signo pareciera no verificarse en las actuales circunstancias. Las generaciones de estudiantes de hoy mantienen algunas de las características de las anteriores –carácter crítico y ánimo festivo– pero no observan igual dedicación a la autoformación, según lo testimonia nuestro colega Yanko González.

### 5.5 *Egresados e inserción laboral*

La productividad de las escuelas puede resumirse en 333 tesis de grado. En la UCh, entre 1976 y 2005, hay 164 tesis de grado en antropología social y 54 en arqueología. En la UACH, entre 1987 y 2005, 76; 24 en la UCT (entre 1998-2002), y 15 en la UB (entre 1996 y 2005).

Los temas de tesis cubren una variedad de sujetos y tópicos que van desde los más convencionales de los años setenta –marginalidad, estudios indígenas– hasta propuestas más innovadoras en campos tan diversos como: “Hacia la Construcción de una Antropología de la Empresa en Chile. Descripción de los Vendedores de Bancondell” o “El juego del videojuego: un estudio exploratorio-descriptivo al imaginario del videojuego”.

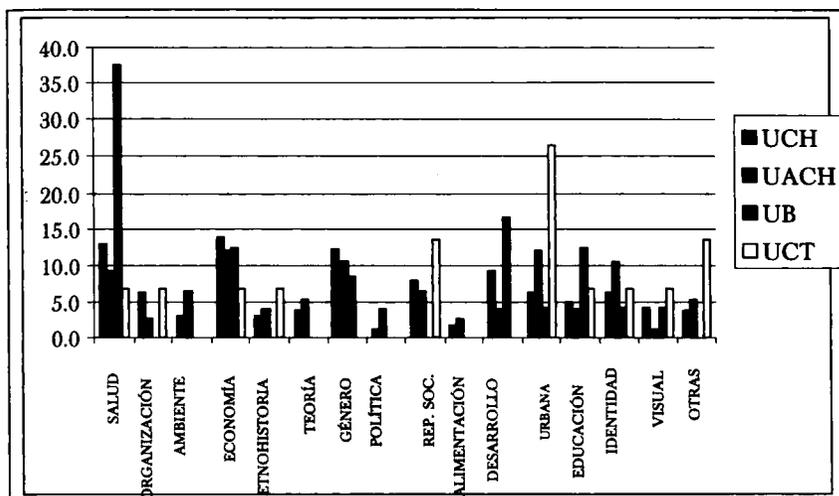
Es interesante destacar que, como lo hiciera Arnold, en relación a las primeras 84 tesis de grado en antropología de la UCh, sólo un 22,6 % tocan temas indígenas y lo hacen centrándose preferentemente en la sociedad mapuche y empleando un enfoque etnohistórico<sup>64</sup>. Mayor es la preocupación por los temas rurales y urbanos y, en términos de macrotemas, la categoría OTROS agrupa a 17 tesis. Esta heterogeneidad es la que domina el presente, con el agravante que las categorías usadas por Arnold se volverían absolutamente insuficientes para dar cuenta de temas como los videojuegos, las identidades, la nueva cocina chilena, la *mass-media*, y otros, conspicuos de la época actual.

<sup>64</sup> ARNOLD, *op. cit.*, (n. 28), pp. 56-7.

Las tendencias actuales en algunos aspectos han cambiado aunque se conservan algunas tendencias: sólo un quinto de las tesis están dedicadas a estudios indígenas y muy pocas de ellas a etnohistoria. Sobre la base de 279 tesis provenientes de las universidades de Chile, Austral de Chile, Bolivariana y Católica de Temuco, hemos detectado una distribución que se describe en el Cuadro 6<sup>65</sup>.

Como es de prever, las categorías son extraordinariamente amplias a objeto de hacerlas lo más inclusivas posibles. Así, pues, bajo el rótulo de *salud* tenemos: antropología médica, de la familia, psicológica y de la tercera edad; *organización y medio ambiente* se circunscriben a los temas de la asociatividad y de la ecología cultural, respectivamente; bajo *economía* se agrupan temas de antropología económica, campesinado y organizaciones económicas; *etnohistoria* agrupa estudios de este corte y teoría incluye temas de método; en *género* hay una gran cantidad de tesis que se intersectan con otros temas (familia, identidad, etcétera).

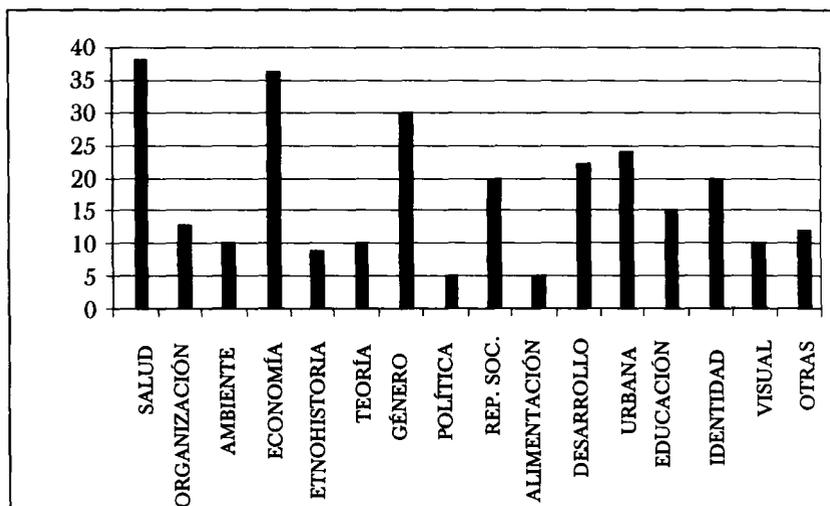
Cuadro 6  
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL  
DE TESIS DE GRADO POR UNIVERSIDADES



<sup>65</sup> Al momento de realizar este estudio, no teníamos informaciones de las tesis de grado de la UAHC.

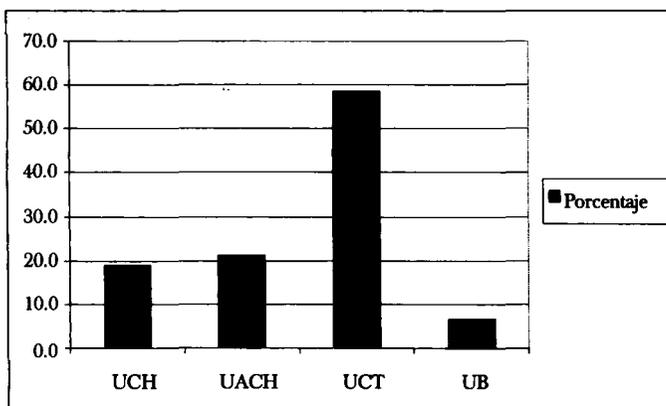
Para evitar confusiones hemos hecho excluyentes las categorías, privilegiando, primero, la palabra clave, y, segundo, su lugar en el título. *Antropología política* no merece problemas pero bajo *representaciones* sociales se incluyen estudios de creencias y religión; *alimentación* incluye la antropología culinaria y *desarrollo* conlleva temas de migración y de antropología aplicada; *antropología urbana* incluye estudios de asentamiento y de conducta urbana, mientras que en *educación* está incluida la educación popular. Los temas de memoria local y patrimonio se reagrupan bajo la categoría de *identidad* y en *antropología visual* están contenidas las referencias acerca de las comunicaciones. Bajo *otros* caen tesis relativas a etnobotánica, antropología del arte y reflexiones que fueron difíciles de clasificar. Los temas que llaman la atención por su escaso desarrollo son la antropología del arte, la etnociencia, y la antropología política, entre otras. En términos generales, las tesis se agrupan, según estos criterios del modo siguiente:

Cuadro 7  
DISTRIBUCIÓN TEMÁTICA DE TESIS DE GRADO



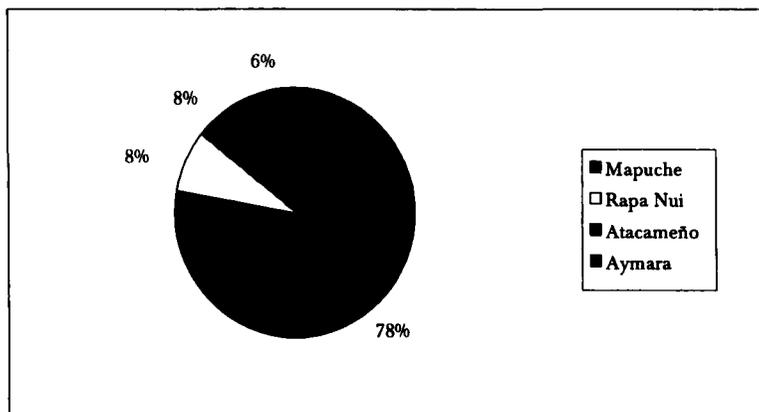
Los temas pertinentes a las poblaciones originarias siguen constituyendo una minoría entre las tesis de grado, con la excepción de la Universidad Católica de Temuco, según se aprecia en Cuadro 8.

**Cuadro 8**  
**TESIS DEDICADAS A PUEBLOS ORIGINARIOS, POR UNIVERSIDAD**



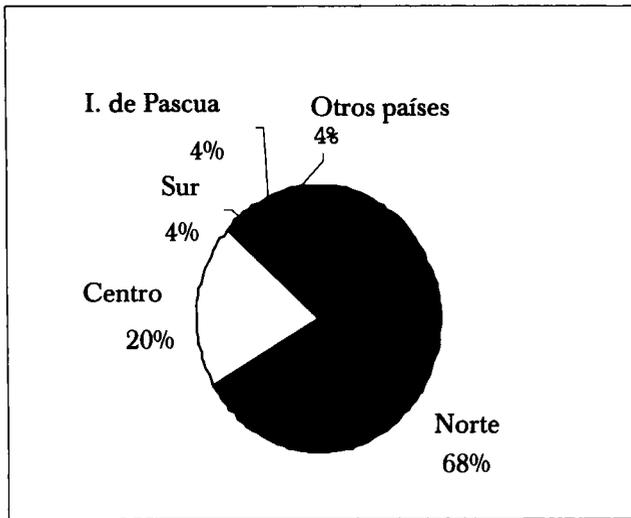
En este contexto, los mapuche (incluyendo huilliche y pewenche) siguen siendo motivo principal de la atención de los egresados de las carreras de antropología de Chile. Llama la atención, no obstante, el escaso número de tesis dedicadas a las culturas andinas. He de hacer la aclaración que, al igual que en los casos anteriores, se optó por incluir en cada categoría a aquellas tesis que hacen mención explícita al pueblo al que se refieren. Este criterio asegura acuciosidad pero estrecha los números. Así lo sugiere el Cuadro 9.

**Cuadro 9**  
**DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE TESIS DE GRADO DE ACUERDO A PUEBLOS ORIGINARIOS**



La situación en arqueología tiene características propias. A la gran heterogeneidad temática, se suma la marcada tendencia respecto de la región norte del país (incluyendo el Norte Chico). En efecto, no hay tesis de grado relativas al extremo austral y sólo dos de las 54 catastradas se ubican en el sur del país. En cuanto a las orientaciones temáticas, predominan aquellas relativas a la descripción de secuencias culturales y períodos arqueológicos (13.7%), seguidas por estudios acerca estrategias de sobrevivencia y de cosmovisión (incluyendo funebria y religión) con un 11.7% de las tesis en cada caso, y, finalmente, los temas de arte y de la expansión e influencia inka agrupan un 7.8 % de las tesis

Cuadro 10  
TESIS DE GRADO EN ARQUEOLOGÍA, SEGÚN REGIÓN



No existen cifras confiables acerca de la inserción laboral de los antropólogos y antropólogas en Chile. Sin embargo, hay algunas indicaciones generales que se desprenden de la información proporcionada por las universidades. En lo sustantivo, los ámbitos tradicionales de desempeño, museos y universidades se han complementado de modo creciente con los estudios de impacto ambiental, las consultorías para el desarrollo, los servicios profesionales prestados a tra-

vés de organizaciones no gubernamentales y el trabajo en los gobiernos locales (municipios) y regionales<sup>66</sup>.

La transición hacia nuevos tipos de empleo, asociada a algunos campos emergentes (antropología de la empresa, relaciones internacionales, conflictos ambientales, biotecnología) tiene importantísimas consecuencias para el perfil profesional de las nuevas generaciones. Los temas de la ética, el manejo de situaciones de crisis, la negociación de conflictos, el uso de técnicas computacionales y de la información para la investigación social constituyen una necesidad de primer orden para garantizar no sólo la empleabilidad de antropólogos y antropólogas, sino que también la calidad de su inserción en los mercados de trabajo. Pero, aún más importante, una sólida formación en antropología permitirá profundizar la reflexión crítica acerca de la sociedad en que se vive y a la que se aspira y contribuir efectivamente a su transformación.

## 6. LA FORMACIÓN DE POSTGRADO

El postgrado es un anhelo antiguo de la disciplina. Ya en los ochenta, Lautaro Núñez da cuenta de los primeros intentos por constituirlo en la Universidad Católica del Norte<sup>67</sup>. Casi veinte años han de transcurrir para que ello ocurra. Uno de los logros significativos de la antropología en el último período ha sido la iniciación de los estudios de postgrado hacia fines de aquella década. La UCh fue pionera en este sentido al inaugurar un Magíster en Antropología del Desarrollo (MAD) en 1997, aunque curiosamente no tuvo el mismo éxito con la creación de un efímero Magíster en Arqueología. Bajo la inspiración de Marcelo Arnold y fuertemente influido por la teoría de sistemas, el MAD ha logrado acreditarse<sup>68</sup>.

<sup>66</sup> Es interesante destacar que el Servicio País, dependiente de la Fundación para la Superación de la Extrema Pobreza, ha sido un importante promotor de la inserción de antropólogos en los medios locales.

<sup>67</sup> NÚÑEZ, *op. cit.*, (n. 9), p. 231.

<sup>68</sup> A partir de 1998, la UCh ofrece diversos postítulos, con variados niveles de logro. Entre ello un Diplomado en Gerontología Social, otro en Intervención Social y uno en Museología.

El Programa se define como un espacio de oportunidades para la proyección multidisciplinaria y multiprofesional de los enfoques socio-antropológicos, dirigido a incluir las variables socioculturales en la discusión acerca del desarrollo, procurando además una estrecha colaboración con los sectores productivos y de gobierno. Define su misión como la de formar graduados con capacidad para

“desarrollar integraciones comprensivas de los fenómenos sociales y culturales mediante el manejo de sistemas teóricos y metodológicos complejos, actualizados y acompañados con las características de nuestras realidades locales y regionales”, según reza su sitio web ([www.mad.uchile.cl](http://www.mad.uchile.cl)).

Los cursos ofrecidos incluyen Escuelas Antropológicas; Cambio Social, Desarrollo y Modernización; Metodología de la Intervención Social; Sistemas Socioculturales y Complejidad; Diferenciación Funcional en América Latina; Estudios Organizacionales; Antropología de la Marginación Social; Cultura Modernidad y Vida Cotidiana; Políticas Públicas y Cambio Institucional, y Evaluación Cultural en las Intervenciones Sociales.

Hasta el 2004, este programa ha enrolado la cantidad de 188 alumnos y alumnas, habiéndose graduado 56 de ellos. Entre sus convocados el 18% son de antropología; 15% de Trabajo Social; 10% de sociología; 8% de periodismo y comunicación; 6% de psicología, y los demás de un buen número de otras profesiones.

Del total de graduados, según se indica en el mismo sitio, “el 38% imparte docencia a nivel universitario; el 26% trabaja en servicios públicos (Ministerios, Municipalidades); 14% en Fundaciones y Organizaciones no Gubernamentales y el 10% en el área privada. Ocho Graduados continúan estudios doctorales en el extranjero: España (6 graduados), México e Inglaterra”.

En el norte, el Museo Padre Gustavo Le Paige de San Pedro de Atacama se constituye en un eje troncal para la convergencia de varias instituciones que suman fuerzas para generar un programa de postgrado en antropología. La vieja tradición del norte de Chile ha dado lugar al primer doctorado en antropología en Chile que, junto a un Magister ofrecen las Universidades de Tarapacá y Católica del Norte en San Pedro de Atacama. Se trata de una propuesta centrada en la investigación y con sustento en la arqueología, bioantropología y antro-

pología social, cuyos gestores, Lautaro Núñez (Universidad Católica del Norte), Calogero Santoro (Universidad de Tarapacá) y Hans Gundermann (Universidad Católica del Norte) son sus mejores garantes<sup>69</sup>.

A pesar que las bases están dadas para la formulación de programas doctorales en el centro y sur del país, ello aún no ocurre. Tales programas resultan impostergables toda vez que permiten integrar los desiguales desenvolvimientos de la antropología en el centro sur y extremo austral del país y en sus relaciones fronterizas a la formación de nuevos investigadores que permitan dar cuenta de tales desenvolvimientos tanto en los ámbitos antropológicos como arqueológicos.

## 7. LOS DESAFÍOS

La antropología ha podido consolidarse en el marco de la enseñanza superior en Chile. Y lo ha hecho con solvencia. Ello no importa una actitud autocomplaciente. Hemos subrayado limitaciones como la ausencia de perfiles y de un foco disciplinario, la baja representación de las mujeres en la docencia, la falta de estudios en áreas emergentes y la todavía incompleta cobertura del territorio del país en términos de estudios antropológicos y arqueológicos.

Buena parte de los desafíos, todavía vigentes, ya habían sido planteados para la antropología latinoamericana hace más de treinta y ocho años en la *Reunión para la Integración de la Enseñanza con las Investigaciones Antropológicas*, celebrada en el castillo de Burg Wartheim cerca de Viena, entre el 27 de julio y el 2 de agosto de 1967, y a la que concurrían veintidós representantes de países europeos y americanos. En palabras de Angel Palerm, estos desafíos se pueden resumir así: *i)* mantener la unidad tradicional de la disciplina; *ii)* estudio comparado de las culturas y sociedades del mundo; *iii)* abrir las puertas al estudio de las culturas en cualquiera de sus períodos históricos, *iv)* proyectar la antropología a la solución de problemas concretos y *v)* Insistir con la mayor fuerza posible en que un antropólogo se forma en el trabajo de campo<sup>70</sup>. A estos desafíos cabe agre-

<sup>69</sup> Católica del Norte, Universidad, Magíster en Antropología, [http://www.ucn.cl/programas\\_postgrados/mag\\_antropologia](http://www.ucn.cl/programas_postgrados/mag_antropologia)

<sup>70</sup> PALERM, *op. cit.*, p. 197 y ss.

gar el aporte necesario de la antropología hacia la comprensión y valoración de la diversidad cultural y la riqueza patrimonial en un contexto de confluencias. La sociedad contemporánea merece ser educada antropológicamente para encarar el complejo entrevero cultural en el que se ve inmiscuida. A ello cabe contribuir por medio de la formación antropológica en la enseñanza media y superior, desafío no menor para las actuales generaciones de antropólogos y antropólogas.

Sin embargo, no parece aconsejable una expansión del pregrado. El umbral de estudiantes que aspiran en el primer lugar de sus preferencias a la carrera de antropología, si hemos de juzgar por las cifras, ha sido alcanzado. Este umbral en nuestra opinión es crítico cuando lo que está en juego es la calidad de la docencia universitaria.

Así planteado el problema, el giro que se requiere es un claro compromiso por la calidad. Las universidades chilenas avanzan en este sentido a través de los procesos de autoevaluación y de acreditación. Sin embargo, este proceso sería vacío si las universidades no logran establecer sus orientaciones centrales en la formación de las nuevas generaciones de sus cultores. Ha llegado el momento de transitar desde una adolescencia marcada por una crisis crónica de identidad hacia la madurez disciplinaria. Esto supone para la antropología, entre otras cosas, reconocerse como tal (y no como otra cosa), lo cual, a su vez, plantea la necesidad de definir con propiedad los cuerpos teóricos y los procedimientos metodológicos que justifican el desarrollo de una mirada antropológica en el escenario actual. Asimismo, por la vía de la investigación y de los postgrados, la antropología debe avanzar hasta abarcar adecuadamente la totalidad del territorio del país. Extensas zonas del sur de Chile, ameritan, en este sentido, una mayor dedicación, especialmente en lo que se relaciona con la formación en arqueología.

Un tema no menor en este contexto se relaciona con la formación ética de los estudiantes de antropología. Cada vez es mayor la incidencia que la experticia antropológica y arqueológica ejerce sobre poblaciones humanas actuales y recursos patrimoniales, al tanto que cada vez es mayor la presión con que diversos intereses gravitan sobre tales poblaciones y patrimonios. Los estudios de impacto ambiental y las consultorías aplicadas al desarrollo constituyen un in-

gradiente central en la práctica profesional y sólo una formación sólida tanto en la ética como en la negociación de conflictos y manejo de crisis resultan imprescindible para las nuevas generaciones.

Ello nos lleva al nivel último de nuestra reflexión: ¿qué cabe aportar a la antropología al diálogo entre las ciencias y a la sociedad en general? ¿En qué consiste la mirada antropológica que lleva a posicionar una nueva perspectiva del fenómeno humano? Lo sustantivo de la antropología, estimo, radica en la posibilidad de *pensar el mundo de otro modo*. De saber que lo que fue de una cierta manera pudo haberlo sido de otra. Y tal certeza no deviene de la imaginación antropológica sino de una práctica sistemática a través de la cual los cultores de esta disciplina son capaces de, simultáneamente, develar la intimidad de los fenómenos sociales, descubriendo en ellos la multiplicidad de significados, y de entender la existencia social inmiscuida en su más tosca materialidad. O de otro modo dicho, a través de una etnoarqueología del decurso humano, los antropólogos pueden discernir las variadas formas en que la vida puede ser vivida. No cabe sino a las universidades formar académicos y profesionales que puedan a su vez contribuir a ensanchar el horizonte de lo posible para una más justa y plena existencia humana.

#### BIBLIOGRAFÍA

1. ALVARADO Borgoño, Miguel. *El sueño de la comunicación*. Valparaíso: Ediciones de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Playa Ancha, 2004, 347 pp.
2. ARNOLD, Marcelo. "Teoría de sistemas y antropología sociocultural", en: *Revista Chilena de Antropología*, vol. 8, pp. 11-19. 1989-1990.
3. ————. *La Antropología Social en Chile. Producciones y representaciones*. Santiago: (s.i.), 1990, 115 pp.
4. CANCINO, Ronald y MORALES, Roberto. "La antropología desbordada: las huellas y marcas del hacer antropología en territorio mapuche", en: Nicolás Richard (ed.) *Movimiento de Campo. En torno a cuatro fronteras de la antropología en Chile*, Guatemala: Ediciones ICAPI, 2003, pp. 91-107.
5. CINDA. "Informe final. Proceso de autoevaluación para la formulación del plan estratégico de la Facultad de Filosofía y Humanidades".

- dades". Valdivia: Universidad Austral de Chile, 2001, Documento de Trabajo, 161 p.
6. CLIFFORD, James. *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997, 347 pp.
  7. DURÁN, Teresa. "Antropología interactiva. ¿Superación del quiete teoría-práctica? Un desafío para la enseñanza de la Antropología", en: Francisco Ther Ríos, (ed.). *Antropología y estudios regionales. De la aplicación a la acción*, Osorno: Universidad de Los Lagos, Centro de Estudios del Desarrollo Local y Regional (CEDER), 2003, 343 pp.
  8. DUSSAN DE REICHEL-DOLMATOFF, Alicia. "Informe de Colombia", en: *Anuario Indigenista*, vol. 27, pp. 74-90. 1967.
  9. FALABELLA, Fernanda. "Discurso de la presidenta de la Sociedad Chilena de Arqueología", en: *Boletín Sociedad Chilena de Arqueología*, vol. N° pp. 1-2. 1995.
  10. FOERSTER, Rolf; NAVARRO, Ximena y NÚÑEZ, Lautaro. "Tom Dillehay", en: *Revista Austral de Ciencias Sociales*, vol. 2, pp. 37-46. 1998.
  11. GALLARDO, Francisco. *Antropología. Cruzando a través (desde el otro lado)*. Santiago: Fondo Matta, 1995, 142 pp..
  11. GARBULSKI, Edgardo. *La Antropología en la Universidad de Concepción (1967-1973)*. Actas del Tercer Congreso Chileno de Antropología, Santiago de Chile, 2000, Colegio de Antropólogos de Chile, pp. 200-210.
  12. GONZÁLEZ, Yanko. "Tributo", en: *Revista Austral de Ciencias Sociales*, vol. 7, pp. 3-4. 2003.
  13. LAVANDEROS, Leonardo; HERMOSILLA, Nuriluz; MALPARTIDA, Alejandro *et al.* "Estrategias cognitivas: una propuesta para el proceso de reformulación y explicación en arqueología", en: *Chungará*, vol. 36, pp. 551-558. 2004.
  14. MATURANA, Felipe. "La antropología visual chilena fuera de foco", en: Nicolás Richard (ed.). *Movimiento de Ccmpto. En torno a cuatro fronteras de la antropología en Chile*, Guatemala: Ediciones ICAPI, 2003, pp. 141-153.
  15. MEGE, Pedro. *La imaginación araucana*. Santiago de Chile: Fondo Matta, 1997, 182 pp.
  16. MUNIZAGA, Carlos. "Informe de Chile", en: *Anuario Indigenista*, vol. 27, pp. 91-102. 1967.

17. ————. “El Centro de Estudios Antropológicos”, en: *Revista Chilena de Antropología*, vol. 4, 1984.
18. ————. “Prólogo”, en *Revista Chilena de Antropología*, N° 7, 1988.
19. MURRA, John V. “Discurso Inaugural”, en: *Anuario Indigenista*, vol. 27, pp. 9-26. 1967.
20. NÚÑEZ, Lautaro. “La Universidad Católica del Norte y su misión antropológica en el desierto chileno”, en: José Antonio González Pizarro (ed.). *La Universidad Católica del Norte y el desarrollo regional nortino*, Antofagasta: Ediciones Universitarias, 1996, pp. 209-246.
21. OLIVARES, Juan Carlos. *El umbral roto. Escritos en Antropología Poética*. Santiago de Chile: Fondo Matta, 1995, 164 pp.
22. ORELLANA Rodríguez, Mario. *Investigaciones y teorías en la Arqueología de Chile*. Santiago de Chile: Ediciones del Centro de Estudios Humanísticos, 1982, 189 p.p
23. ————. “La reforma de la Universidad de Chile y la institucionalización de las ciencias antropológicas”. Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria, 1988, Documento de Trabajo N°11/88, 43 pp.
24. ————. *Historia de la Arqueología en Chile (1842-1990)*. Santiago de Chile: Bravo y Allende Editores, 1996, 217 pp.
25. PALERM, Ángel. “Organización departamental: conclusiones”, en: *Anuario Indigenista*, vol. 27, pp. 197-206. 1967.
26. QUIROZ, Daniel. *Diarios de campo/de viaje*. Santiago de Chile: Fondo Matta, 2001, 205 pp.
27. RAZETO, Jorge y SKEWES, Juan Carlos. “El trabajo de campo como experiencia pedagógica”, en: Colegio de Antropólogos de Chile (ed.). *Actas del Tercer Congreso Chileno de Antropología*, Santiago: Colegio de Antropólogos de Chile, 2000, pp. 491-493.
28. RICHARD, Nicolás. *Movimiento de campo. En torno a cuatro fronteras de la antropología en Chile*. Guatemala: Ediciones ICAPI, 2003.
29. SADLER, Michelle y ACUÑA, María Elena. “Traslaciones y aproximaciones: desarrollo de la antropología de género”, en: Nicolás Richard (ed.). *Movimiento de campo. En torno a cuatro fronteras de la antropología en Chile*, Guatemala: Ediciones ICAPI, 2003, pp. 211-223.
30. SALINAS, Fresia. *¿Antropología chilena? Su trayecto como relato de vida*. Santiago de Chile: Colegio de Antropólogos de Chile, 2003, Documento de Trabajo, 12 pp.

31. SKEWES, Juan Carlos. "En torno al cientista social: hacia el reencontro de las personas", en: *Mensaje*, vol. 36, N° 358, pp. 175-176, 1987.
32. SOCIEDAD CHILENA DE ARQUEOLOGÍA. "XXX Aniversario Sociedad Chilena de Arqueología. Jornadas de Reflexión", en: *Boletín Sociedad Chilena de Arqueología*, Punta de Tralca, 1995, 46 pp.
33. UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE, Magíster en Antropología, [http://www.ucn.cl/programas\\_postgrados/mag\\_antropologia/](http://www.ucn.cl/programas_postgrados/mag_antropologia/) Consultado con fecha 5 de agosto, 2005.
34. WEISNER, Mónica. "En el túnel del tiempo", en: *Austerra. Revista de Antropología Social*, vol. 1, pp. 7-17, 1999.

#### *Documentos consultados*

35. Dirección de la Escuela de Antropología de la Universidad Austral de Chile. *Requerimientos de la Escuela de Antropología al Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad Austral de Chile*. Valdivia, mayo de 1996.
36. Departamento de Antropología, Universidad Católica de Temuco. ms. *Escuelas de Antropología en Chile y la Antropología. El Caso de la Escuela de Antropología de la Universidad Católica de Temuco. circa 1992*.
37. Estudiantes de Antropología de la Universidad de Chile. *Desarrollo Curricular de la Escuela de Antropología de la Universidad de Chile*. Ponencia presentada al Encuentro Nacional de Estudiantes de Antropología, Valdivia 28 al 31 de octubre de 1992.
38. Universidad Bolivariana. *Plan de Estudios de la Carrera de Antropología*. Ponencia presentada al Encuentro Nacional de Estudiantes de Antropología, Valdivia 28 al 31 de octubre de 1992.
39. Universidad Bolivariana. *Mallas curriculares de la carrera de Antropología Social*

#### *Algunos Antecedentes. S.F.*

40. Universidad Austral de Chile, Escuela de Antropología. *Proyecto de Modificación Currículo Carrera de Antropología*. Valdivia, diciembre de 1993.
41. Universidad Austral de Chile, Escuela de Antropología. *Informe final red de egresados*. Valdivia, 1999.
42. Universidad Austral de Chile. *Catálogo de asignaturas*. Valdivia, años 1992-2005.

43. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. *Informe de alumnos nuevos matriculados, años 2002-2005.*
44. Universidad Austral de Chile. *Características de la demanda para las carreras de pregrado.* Valdivia, 2005.



# LA ENSEÑANZA DE LA MEDICINA

RICARDO CRUZ-COKE MADRID  
*Academia Chilena de Medicina*  
*Universidad de Chile*

## RESUMEN

La enseñanza de la medicina en Chile se inició en 1756 en la Universidad de San Felipe en Santiago y al cabo de 50 años graduó sólo 7 facultativos. Los estudios se reiniciaron con el gobierno republicano en 1833 y más tarde la Universidad de Chile con el apoyo de médicos europeos formó una generación de médicos positivistas y liberales, becados en Europa, quienes lograron establecer una enseñanza moderna a fines del siglo XIX. El monopolio del estado docente duró hasta mediados del siglo XX cuando se formaron escuelas de Medicina privadas. La época clásica de enseñanza clínica de grandes maestros que hacían reformas moderadas de modernización y reemplazo de cátedras, se terminó en la revolución cultural de 1968, que inició una época de grandes cambios políticos, militares sociales y científicos que afectaron a las universidades. Así, la enseñanza médica evolucionó hasta fines del siglo XX hacia una amplia libertad de enseñanza, con ampliaciones de los estudios de post grado, con la expansión de la especialización y diversificación de las profesiones de la salud. El cambio del siglo encuentra a la enseñanza médica chilena dedicada a mantener la libertad académica, a mejorar la calidad de la educación, a acreditar la expansión de las escuelas de medicina y hacer frente a la globalización de las profesiones universitarias pero también luchando por obtener un financiamiento adecuado a las inequidades de la educación superior nacional.

*Palabras claves:* medicina; enseñanza universitaria; historia educacional chilena; estado docente; libertad de enseñanza; libertad académica.

### ABSTRACT

The teaching of medicine in Chile started in 1756 at the University of San Felipe in Santiago and after 50 years only graduated 7 physicians. The studies were reinitiated with the republican government in 1833 and later, the University of Chile together with the support of European physicians formed a generation of positivists and liberal physicians, scholars in Europe, who achieved to establish a modern teaching at the end of the XIX century. The monopoly of the teaching's state lasted up to the middle of the XX century, when the private Medicine schools were created. The classical clinical teaching period of the great masters that were producing moderate reforms of modernization and replacement of lecturer's chairs, finished in the cultural revolution of 1968, which initiated a period of great political, militaries, social and scientific changes that affected the universities. Thus, the teaching of medicine evolved up to the end of the XX century towards a wide liberty for teaching, with an extension of postgraduate studies, with the expansion of health profession specializations and diversification. The change of century finds medicine teaching in Chile dedicated to maintaining the academic liberty, to improve the quality of education, to certify the expansion of the medicine schools and to face the globalization of the university professions but also to fighting for gaining an adequate financing to the inequities of the national higher education.

*Key words:* Medicine; History of the Chilean education; Teaching state; Academic liberty; Liberty for teaching; University teaching.

### 1. INTRODUCCIÓN

Durante los primeros siglos coloniales, todos los médicos y cirujanos que vivían en Chile eran extranjeros, y los chilenos debían ir a estudiar medicina en la Universidad de San Marcos en Lima Perú, donde el primero se graduó en 1595. Solamente en el siglo XVIII se logró establecer la enseñanza de la medicina en la Universidad Real de San Felipe, a partir de 1756. Se regulaba por el mismo reglamento de la Universidad de San Marcos, a través de tres niveles de grados,

como Bachiller en Artes, Bachiller en Medicina y Doctor en Medicina. Había dos años de práctica hospitalaria. La graduación podía obtenerse con suerte en el séptimo año de la carrera de estudios. Se estudiaba Medicina y Cirugía en idioma latín, por lo que estos colegas se llamaban médicos latinos. Para ejercer la profesión los graduados debían rendir examen ante el Tribunal del Protomedicato que en Chile se independizó del peruano desde 1786. La enseñanza médica colonial fue un fracaso, ya que, hasta 1810 había graduado sólo a 4 doctores y tres bachilleres en medicina de un total de 38 estudiantes con una mortalidad académica de 82%. De este modo al comenzar el siglo XIX el cuerpo médico chileno estaba formado por 25 facultativos de los cuales sólo 5 eran nativos<sup>1</sup>.

Durante el período de la Independencia hasta 1830, Chile se pobló de médicos cirujanos extranjeros que introdujeron las prácticas europeas, que permitieron la fundación de la primera escuela de medicina republicana en 1833, con el apoyo de la generación de estadísticas de la época portaliana. Así, médicos europeos avocindados en el país, dirigieron la nueva escuela de medicina hasta que se fundó la Universidad de Chile en 1842, bajo cuyo amparo pudo formarse durante siglo XIX una enseñanza médica de nivel europeo. El período formativo se completó en 1889 con la edificación de la Escuela de Medicina de Balmaceda y la reforma de los planes de estudio con una completa estructura de cátedras desde las básicas hasta las especialidades. Se inició así una época de enseñanza médica clásica europea que duró hasta 1968, caracterizada por la existencia de una Facultad de Medicina monopólica nacional, gobernada por una oligarquía de grandes profesores titulares que disponían de todo el poder y los recursos estatales para dar una educación médica gratuita, formando a los profesionales de la asistencia médica que el país requería<sup>2</sup>.

Los últimos cuarenta años de esta época clásica se caracterizaron por la modernización y expansión de la enseñanza de la medicina, la

<sup>1</sup> BRAVO Lira, Bernardino. *La universidad en la historia de Chile, 1622-1992*, Santiago, 1992; CRUZ-COKE Madrid, Ricardo. *Historia de la medicina chilena*. Santiago, 1995, PÉREZ Olea, Jaime. *La escuela de Blest, Sazie y Aguirre: 1833-1993*. Santiago, 1993.

<sup>2</sup> CRUZ-COKE Madrid, *op. cit.*, (n. 1); PÉREZ Olea, *op. cit.*, (n. 1); SIERRA, Lucas. "Cien años de la medicina en Chile (1833-1933)", en: *Anales de la Facultad de Biología y Ciencias Médicas*, Santiago, 1936.

odontología, la farmacia, las ciencias biológicas, las escuelas de colaboración médica, los institutos de investigación, las escuelas de Salud Pública, de graduados, hospitales clínicos y la fundación de 5 nuevas escuelas de Medicina que conformaron en 1962 la ASOFAMECH, Asociación de Facultades de Medicina en Chile. En 1964 se fundó la Academia Chilena de Medicina como integrante del nuevo Instituto de Chile<sup>3</sup>.

## 2. EL ESTADO DOCENTE Y LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA

Durante la época indiana, el estado español representado por la monarquía con poder de patronato sobre la Iglesia, ejerció un dominio total en la enseñanza y asistencia médica mediante la Facultad de Medicina de la Universidad Real y el Tribunal del Protomedicato. Este supervigilaba la docencia y el ejercicio de los profesionales de la salud y se proyectó en los orígenes del Estado Docente republicano laico y liberal del siglo XIX. Así, el régimen portaliano puso en marcha durante el siglo XIX una política médica de docencia, higiene y asistencia, conectando a la Universidad con la beneficencia hospitalaria en 1861, y en 1891 con una ley de salubridad e higiene Municipal bajo la tuición del Ministerio del Interior. El ejercicio profesional del cuerpo médico, estaba regulado desde el Ministerio del Interior y por los Intendentes de provincias. La Facultad de Medicina de la estatal Universidad de Chile continuó siendo monopólica hasta la fundación de las escuelas de medicina privadas de Concepción en 1924 y Universidad Católica de Santiago en 1930. Pero los títulos de médico cirujano los continuó concediendo la Universidad de Chile hasta 1950<sup>4</sup>.

La libertad de enseñanza no era concebible durante la Colonia, ya que las universidades conventuales coloniales no pudieron nunca

<sup>3</sup> ALESSANDRI, Hernán. "The contribution of U.S. Medicine to the Progress of Medicine in Chile", Boston, 1969; BRAVO Lira, *op. cit.*, (n. 1); CRUZ-COKE Madrid, Ricardo. "El plan Garretón-Alessandri", en: *Revista Médica de Chile*, Santiago, 1980; GARRETÓN Silva, Alejandro. "El fin de una época", en: *Revista Médica de Chile*, Santiago, 1968; GOIC Goic, Alejandro. *Ensayo sobre la educación médica en Chile, 1933-1990: Entre la autonomía y la intervención*, Santiago, 2002.

<sup>4</sup> BRAVO Lira, *op. cit.*, (n. 1); CRUZ-COKE. *Historia de la medicina...*, cit. (n. 1); GOIC, *op. cit.*, (n. 3) y PÉREZ Olea, *op. cit.*, (n. 1).

enseñar Derecho, Medicina, ni Matemáticas, pues la real cédula de Carlos III en marzo de 1764 estableció el monopolio monárquico de la educación superior. Pero durante la época portaliana, se produjo una rebelión privada en 1871 cuando el Ministro Abdón Cifuentes en el gabinete de la fusión liberal-conservadora del presidente Errazuriz Echaurren impulsó un proyecto de ley de libertad de enseñanza y otorgamiento de títulos para la educación universitaria. Se produjo un fuerte rechazo a este proyecto por parte de los profesores de la Universidad de Chile y el Ministro debió renunciar dos años más tarde<sup>5</sup>. Mucho tiempo después, en 1927 se dictó un decreto permitiendo la educación privada como una función cooperadora a la responsabilidad estatal en la educación superior. Sólo así pudieron funcionar las escuelas de medicina de Concepción y Valparaíso, aunque los alumnos tenían que dar exámenes con profesores estatales. El triunfo secular de la libertad de enseñanza se logró finalmente con la dictación de la Ley N° 18.962, Orgánica de Educación Superior de marzo de 1990, y la fundación de más de 10 nuevas escuelas de medicina privadas<sup>6</sup>.

### 3. EVOLUCIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO

Durante sus 250 años de historia, la enseñanza de la medicina en Chile ha seguido un curso evolutivo progresivo desde un inmovilismo colonial hasta un brillante espíritu reformador actual. En 1756 el ingreso a la carrera exigía un bachillerato en Artes que incluía estudios básicos de álgebra, aritmética, gramática, latín y filosofía. En 1786 se agregaron geografía, geometría, física, química e historia natural. El plan de estudios médico español del siglo XVIII tenía tres cátedras, de Prima Medicina, Vísperas y Anatomía, y Cirugía. En Santiago sólo funcionó prima medicina, por lo que los alumnos debían ir a San Marcos en Lima a completar sus estudios. El contenido de la enseñanza era la lectura y discusión de las obras de Hipócrates, Galeno y Avicena en idioma latín reforzado con un curso de gramática latina<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> CRUZ-COKE. *Historia de la medicina...*, cit. (n. 1).

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> *Ibid.*

La enseñanza republicana debutó en 1833 con un modesto plan de estudios aprobado por decreto supremo del presidente de Chile, con las cátedras de Anatomía, Medicina, Cirugía, Obstetricia y Farmacia, dictados por cuatro profesores, que lograron graduar a cuatro médicos en 1842. Posteriormente durante el período formativo se hicieron reformas de dicho plan en los años 1861, 1868, 1882 y 1888 que iban aumentando el número de cátedras hasta completar en 1889, 23 asignaturas que cubrían todas las cuatro etapas de la carrera médica. Las cátedras básicas eran Anatomía, Historia Natural (botánica), Química, Física, Fisiología e Histología. Los ramos preclínicos eran las patologías de Anatomía, Fisiología y Química más Farmacia. Las asignaturas clínicas eran Patología Médica y Patología Quirúrgica, Clínica Médica y Clínica Quirúrgica, Medicina Operatoria y Terapéutica. Finalmente las cátedras de especialidades incluían Obstetricia, Ginecología, enfermedades mentales y nerviosas, enfermedades de niños, Oftalmología, Medicina Legal e Higiene. Por consiguiente a fines del siglo XIX la enseñanza médica chilena había alcanzado el nivel europeo y estadounidense de la escuela de medicina de Johns Hopkins, con un cuadro completo de la medicina del positivismo. Este progreso se había conseguido con un programa de formación de graduados en Europa y la llegada de docentes europeos que reforzaron las cátedras más modernas<sup>8</sup>.

Después de la guerra civil de 1891, se inició la época de la enseñanza clásica de la medicina chilena con planes de estudios rígidos y completos en que los estudiantes debían aprobar todas las asignaturas para obtener el grado de licenciado. Los programas de estudio se reformaron en 1907, 1920 y 1944 creándose nuevas cátedras y eliminando otra ya obsoletas, como Historia Natural, Botánica y Zoología Médica. Las nuevas cátedras creadas fueron Biología, Embriología, Parasitología, Bacteriología, Nutrición, Otorrinolaringología y Salud Pública. Psiquiatría y Neurología se independizaron en 1924. Terapéutica fue reemplazada por Farmacología y Biología, dividida entre Biología Celular y Genética. Bacteriología fue reemplazada por Microbiología. Así, el número de cátedras, incluyendo las optativas, se acercó a cuarenta a mediados del siglo XX. De este modo, la enseñanza se extendió por

<sup>8</sup> CRUZ-COKE. *Historia de la medicina...*, cit. (n. 1); GOIC, *op. cit.*, (n. 3); PÉREZ Olea, *op. cit.*, (n. 1); SIERRA, *op. cit.*, (n. 2).

siete a ocho años incluyendo una práctica de Asistencia Pública de urgencia que era obligatoria. A estos requisitos se añadía una tesis de prueba o memoria que se exigía después de completar la aprobación de todas las asignaturas. En 1955 esta tesis fue reemplazada por una extensión de la práctica de urgencia y especialidades. Así se obtenía el grado de Licenciado en Medicina y a continuación el título de Médico-Cirujano, que sólo lo concedía la Universidad de Chile<sup>9</sup>. Todas estas reformas fueron influidas por las sociedades médicas de Estados Unidos<sup>10</sup>.

La época clásica finalizó con la gran reforma educacional de 1968, que comenzó a introducir profundas reformas estructurales a la educación superior. Durante tres décadas se sucedieron grandes cambios políticos y sociales que afectaron la evolución de la educación superior en Chile. En su primera etapa la reforma puso énfasis en la enseñanza de ciencias sociales humanas, salud pública, internado rural, extensión del internado a dos años y expansión de matrícula de enseñanza de pre grado en todas las escuelas de medicina y de colaboración médica<sup>11</sup>. En la segunda etapa la intervención militar en 1973, contrarrestó estas reformas y se redujo la actividad de las universidades estatales privilegiando a las universidades privadas por la Ley de universidades de 1981. Una tercera etapa comenzó en 1990 con la Ley que creó el Consejo Superior de Educación que supervigiló la creación de nuevas universidades, produciendo la expansión de nuevas escuelas de Medicina privadas con amplia libertad de enseñanza. Todas estas reformas estructurales han cambiado completamente la naturaleza de la enseñanza médica para adaptarla a las necesidades y demandas de la revolución cultural, científica y tecnológica del cambio del siglo<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> ACADEMIA CHILENA DE MEDICINA. "Seminario de formación de médicos en la actualidad en Chile", en: *Anales del Instituto de Chile*. Santiago, 2002; CRUZ-COKE. "El plan Garretón-Alessandri", cit. (n. 3); GOIC, *op. cit.*, (n. 3); MEDINA, Ernesto. "Historia de la medicina chilena en los últimos 50 años", en: *Revista Médica de Chile*. Santiago, 1983; NEGhme, Amador. "La educación médica y el Servicio Nacional de Salud", en: *Revista Médica de Chile*. Santiago, 1977 y PÉREZ Olea, *op. cit.*, (n. 1).

<sup>10</sup> ALESSANDRI, *op. cit.*, (n. 3).

<sup>11</sup> GOIC, *op. cit.*, (n. 3); MEDINA, *op. cit.*, (n. 9) y JADRESIC Vargas, Alfredo. *La reforma de 1968 de la Universidad de Chile con especial referencia a la Facultad de Medicina*, Santiago, 2002.

<sup>12</sup> GOIC, *op. cit.*, (n. 3); LAS HERAS Bonetto, Jorge (*et al.*). *Anuario 2002*. Santiago, 2002.

## 4. LA ENSEÑANZA DE PRE Y POST GRADO

La enseñanza de la medicina en los tiempos clásicos consistía en formar médicos cirujanos mediante un currículo de siete años, para producir un profesional médico generalista, no diferenciado, cuya preparación debía estar de acuerdo con las necesidades de salud del país. Era una formación de pre grado que no favorecía la especialización precoz pero orientaba a la educación continua de los médicos<sup>13</sup>.

La necesidad de estructurar una enseñanza de post grado se fue desarrollando avanzado el siglo XX en los servicios clínicos de los hospitales públicos, en que los profesores de clínica comenzaron a formar ayudantes subespecializados. Todos ellos viajaban al extranjero para completar su formación. Se fueron creando unidades de subespecialistas clínicos y se fueron fundando nuevas sociedades científicas de subespecialistas. Para cubrir esta demanda la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile creó en 1954 la Escuela de Graduados destinada específicamente para formar subespecialistas clínicos en residencias hospitalarias y para desarrollar programas de perfeccionamiento<sup>14</sup>.

Con posterioridad, la escuela de graduados amplió sus actividades y en la década de los 80 tenía programas de formación de especialistas; programas de académicos; programas de Magíster en ciencias médicas y en ciencias biológicas; programas de Doctorado en ciencias médicas y en ciencias biomédicas y Programas de post título de educación continuada con estadías de capacitación. Los programas tenían una duración de dos a tres años y el plan de estudios incluía cursos básicos, cursos avanzados cursos electivos, unidades de investigación, seminarios y tesis. En la década de los años 90 estos programas se fueron perfeccionando y diversificando de acuerdo con los progresos científicos y tecnológicos de la medicina<sup>15</sup>.

El amplio desarrollo de los programas de post grado afectó la estructura de la malla curricular de la enseñanza de pre grado, ya que en la práctica la carrera de medicina se extendió a 10 años; siete años

<sup>13</sup> ALESSANDRI, *op. cit.*, (n. 3); CRUZ-COKE. *Historia de la medicina...*, cit. (n. 1); GOIC, *op. cit.*, (n. 3).

<sup>14</sup> ORREGO Puelma, Héctor (*et al.*). "La enseñanza de graduados en Chile", en: *Revista Médica de Chile*, Santiago, 1962; PÉREZ Olea, *op. cit.*, (n. 1).

<sup>15</sup> LAS HERAS, *op. cit.*, (n. 12).

de pregrado y tres de postgrado. En efecto, un egresado con su título de médico-cirujano sin especialización sólo puede emplearse en cargos de consultorios y aún necesita cursos de actualización y capacitación. La carrera de medicina dura, prácticamente, toda la vida activa del médico. En consecuencia, la malla curricular de pregrado debió ser sometida a reformas estructurales importantes en la última década del siglo XX, para adaptarla a la formación de postgrado de médicos especializados, como así mismos a promover un perfil profesional con énfasis en la atención primaria para los que no se especializaran<sup>16</sup>.

La nueva malla curricular de pre grado del siglo XXI de la enseñanza médica cambia completamente la estructura de las asignaturas clásicas de anatomía, fisiología, química, medicina, patología y clínicas, y las reemplaza por programas de contenidos integrados básico-clínicos y científico-humanísticos de curso transversal a lo largo de los años de la carrera. Así en los tres primeros años se desarrolla un programa de fundamentos antropológicos, éticos y humanísticos de la medicina, que se extiende hasta el internado, parcialmente; fundamentos científicos de la medicina que integra las antiguas cátedras básicas; mecanismos de enfermedad y reacción del organismo; patología general y farmacología general; la salud pública; las clínicas médicas, quirúrgicas, pediátricas y obstétricas se integran con sus especialidades derivadas. En los últimos años los programas ponen énfasis en preparar a la formación general para acceder después del internado a continuar las carreras de especialización y subespecialización<sup>17</sup>.

Los objetivos de la reforma curricular de 1994 de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile están destinados a dar relevancia a lo médico social y a la formación ética y humanística; mejor desarrollo personal; coherencia e integración de las asignaturas; estímulo del aprendizaje activo de estudiantes; énfasis en la atención primaria y multiprofesional y mejorar la calidad de vida de los alumnos.

<sup>16</sup> LAS HERAS, *op. cit.*, (n. 12).

<sup>17</sup> GOIC, *op. cit.*, (n. 3); LAS HERAS, *op. cit.*, (n. 12); ROSSELOT, Eduardo. "Acreditación de títulos profesionales e instituciones formadoras: el caso de Chile", en: *Revista Médica de Chile*, Santiago, 1998.

Es de advertir que todos estos programas de enseñanza médica reformada están basados en el fuerte acento en la investigación científica y tecnológica de la medicina moderna que ha exigido fuertes inversiones en recursos físicos y humanos para la formación médica. Esto ha exigido la participación activa de los estudiantes en las prácticas científicas y clínicas a lo largo de toda la carrera<sup>18</sup>.

## 5. LA ESPECIALIZACIÓN MÉDICA

Los programas de formación de especialistas son la esencia de los cursos de postgrado en la enseñanza médica nacional. Desde que fue creada en 1962, la Asociación de Facultades de Medicina de Chile (ASOFAMECH) congregó a los decanos de las facultades de las universidades tradicionales para obtener un consenso en el desarrollo de las reformas educacionales y lograr la regulación de los nuevos programas de estudio. Posteriormente los programas de especialización se han uniformado en todas las escuelas de medicina del país para acreditar a todos los centros formadores de especialistas. El período de formación dura entre dos y tres años<sup>19</sup>.

Existen dos niveles de especialización:

- a) las especialidades primarias, que son las que exigen como prerrequisito la posesión del título de médico cirujano.
- b) las especialidades derivadas, que exigen la certificación de especialistas en especialidad primaria a que da origen a la especialidad derivada.

Los postulantes optan mediante concursos de selección a cupos de los centros formadores acreditados. Las especialidades primarias se identifican por todas las antiguas cátedras y subespecialidades como anatomía patológica, cirugía, medicina interna, farmacología, genética, neurología, psiquiatría, salud pública, urología, etc. Las especialidades derivadas ofrecen programas derivados de cátedras clásicas como cirugía; cirugía cardiovascular, cirugía digestiva, cirugía

<sup>18</sup> GOIC, *op. cit.*, (n. 3); LAS HERAS, *op. cit.*, (n. 12).

<sup>19</sup> NEGHME, *op. cit.*, (n. 9); ORREGO, *op. cit.*, (n. 14).

de tórax, cirugía proctológica, cirugía vascular periférica, traumatología, etc. Las derivadas de medicina interna son cardiología, endocrinología, hematología, nefrología, oncología, etc. Así mismo existen especialidades derivadas de ginecología y de pediatría. En total a fines del siglo XX se ofrecían cerca de 30 especialidades primarias y más de 40 especialidades derivadas, indicando la expansión del desarrollo de la medicina contemporánea<sup>20</sup>.

La formación científica en medicina está garantizada por los programas de magister y de doctorado que ofrecen menciones en todas las disciplinas básicas como biología, anatomía, química, fisiología, etc y sus respectivas subespecialidades derivadas de muy alta especialización en torno a programas específicos de investigación científica que duran hasta cinco años. De este modo se forman los docentes de enseñanza de la medicina. La formación de especialistas se completa con los programas de educación continuada y de capacitación que cubren todas las disciplinas y capítulos específicos del inmenso campo biomédico con cerca de 200 diplomas<sup>21</sup>.

## 6. DIVERSIFICACIÓN DE LAS PROFESIONES DE LA SALUD

El gran progreso y expansión de las ciencias biomédicas en el siglo pasado ha ampliado la demanda de profesionales de la salud que complementen las actividades de los especialistas médico-cirujanos. En el siglo XIX fueron creadas escuelas de Matronas, de Farmacia y de Odontología. En 1906 se fundó la primera escuela de enfermeras. Durante el curso del siglo XX se fueron creando en la Universidad de Chile escuelas de Kinesiología, Tecnología Médica, Nutrición y Dietética, Terapia Ocupacional y Fonoaudiología. Con las reformas estructurales de las últimas décadas estas escuelas se han ampliado y modernizado y ofrecen una malla curricular de cinco años que forma profesionales de colaboración médica que integran los equipos de salud de la asistencia médica nacionales. Estas escuelas se integran en las Facultades de Medicina o de Salud del país. Así, en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, estos profes-

<sup>20</sup> LAS HERAS, *op. cit.*, (n. 12).

<sup>21</sup> *Ibid.*

sionales integran los campus clínicos con los estudiantes de medicina y los especialistas disfrutando de los mismos recursos físicos y humanos de esa institución. A estos profesionales de colaboración se agregan otras profesiones como biólogos, bioquímicos, psicólogos, fisiólogos y académicos de humanidades médicas. De este modo, al comenzar el siglo XXI la enseñanza de la medicina en Chile tiene una amplia base de docentes en un gran universo cultural médico y de salud que exige el diseño de una nueva política de educación global de las ciencias de la Salud y la Medicina<sup>22</sup>.

## 7. FORMACIÓN DE MEDICOS PARA EL SIGLO XXI

Durante estos últimos años la Academia de Medicina ha estado estudiando los problemas del futuro de la educación superior y de la enseñanza de la Medicina en el país. Organizó un seminario en agosto de 2002 en que participaron la mayoría de las escuelas de medicina nacionales. Se discutieron los problemas del aseguramiento de la calidad de la formación y el desarrollo de las nuevas escuelas. De las 16 escuelas existentes, cinco son estatales y 11 privadas; 9 están en Santiago y 7 en regiones. El cupo total de ingreso es de 1.122 alumnos y los egresos estimados alcanzaron a 700 nuevos médicos. En la última década se ha duplicado el número de estudiantes de medicina<sup>23</sup>.

Las conclusiones y recomendaciones de este seminario, destinados a fijar una estrategia para mejorar la calidad de la educación médica se resumen, en los siguientes puntos: la libertad académica es esencial pues la creación intelectual debe manifestarse en el derecho a generar y administrar sus propios programas. La integración básico-clínica debe favorecer la formación de egresados de medicina que los habiliten como investigadores docentes con carrera académica asegurada. Además deben capacitarse a los docentes con

<sup>22</sup> CRUZ-COKE. *Historia de la medicina...*, cit. (n. 1); GOIC, *op. cit.*, (n. 3); LAS HERAS, *op. cit.*, (n. 12) y PÉREZ Olea, *op. cit.*, (n. 1).

<sup>23</sup> ACADEMIA CHILENA DE MEDICINA, *op. cit.*, (n. 9).

metodologías educativas con formación ética y humanística. Es necesario reforzar la docencia en pacientes ambulatorios en el área de asistencia primaria para prevención y promoción de la salud y regularse el uso de los campus clínicos en hospitales y clínicas públicas. Finalmente se logró un consenso de que deben reforzarse los controles de calidad de la educación y la acreditación de todas las escuelas de medicina, como así mismo lograr el control de calidad de los egresados con exámenes nacionales, al que deben presentarse los médicos extranjeros que se avecinden en Chile<sup>24</sup>.

#### BIBLIOGRAFÍA

1. ACADEMIA CHILENA DE MEDICINA. "Seminario de formación de médicos en la actualidad en Chile", en: *Anales del Instituto de Chile*, Santiago, 2002, pp. 343-360.
2. ALESSANDRI, Hernán. *The Contribution of U. S. Medicine to the Progress of Medicine in Chile*. American College of Physicians, 49<sup>th</sup> session, Boston, April 1-5, 1968.
3. BRAVO Lira, Bernardino. *La universidad en la historia de Chile 1622-1992*, Santiago: Pehuén editores, 1992, 453 pp.
4. CRUZ-COKE Madrid, Ricardo. "El plan Garretón-Alessandri", en: *Revista Médica de Chile*, 1980; 108; 1073-1076.
5. CRUZ-COKE Madrid, Ricardo. *Historia de la Medicina Chilena*, Santiago: Editorial Andrés Bello, 1995, 584 pp.
6. GARRETÓN Silva, Alejandro. "El fin de un época", en: *Revista Médica de Chile*. 1968; 96; 542.
7. GOIC Goic, Alejandro. *Ensayo sobre la educación médica en Chile. 1933-1990; entre la autonomía y la intervención*. Santiago: Editorial Universitaria, 2002, 70 pp.
8. JADRESIC Vargas, Alfredo. *La reforma de 1968 de la Universidad de Chile con especial referencia a la Facultad de Medicina*. Santiago: Editorial Universitaria, 2002, 162 pp.
9. LAS HERAS Bonetto, Jorge *et al.* *Anuario 2002*. Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Medicina, Artes gráficas, 2002, 72 pp.

<sup>24</sup> *Ibid.*; ROSSELOT, *op. cit.*, (n. 17).

10. MEDINA, Ernesto. "Historia de la medicina chilena en los últimos 50 años", en: *Revista Médica de Chile*, 1983; 111; 259-80.
11. NEGhme, Amador. "La educación médica y el Servicio Nacional de Salud", en: *Revista Médica de Chile*, 1977; 105; 668-673.
12. ORREGO Puelma, Héctor *et al.* "La enseñanza de graduados en Chile", en: *Revista Médica de Chile*, 1962; 90; 757-762.
13. PÉREZ Olea, Jaime. *La escuela de Blest, Sazie y Aguirre 1833-1993*, Santiago: Editorial Universitaria, 1993, 110 pp.
14. ROSSELOT, Eduardo. "Acreditación de títulos profesionales e instituciones formadoras; el caso de Chile", en: *Revista Médica de Chile*, 1998; 126; 65-77.
15. SIERRA, Lucas. "Cien años de la medicina en Chile (1833-1933)", en: *Anales de la Facultad de Biología y Ciencias Médicas*, 1936; 1; 1-353.

# LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS BIOLÓGICAS

JUAN PABLO GARCÍA-HUIDOBRO TORO  
*Pontificia Universidad Católica de Chile*

## RESUMEN

Este documento resume la evolución de la docencia de la biología en Chile desde sus comienzos en las escuelas de Medicina hasta las actuales Facultades de Ciencias Biológicas. Inicialmente, y por muchos años, la enseñanza de la biología giró en torno a la anatomía y la descripción microscópica de los tejidos sanos y enfermos. Las actuales Facultades de Ciencias gozan de total independencia de las escuelas de Medicina, sus líderes son científicos dedicados a la vida universitaria y la ejercen a través de docencia e investigaciones originales con múltiples contactos internacionales. Se describe como un grupo extraordinario de médicos jóvenes en las principales escuelas de Medicina del país a partir de 1930 se esforzaron con gran mística para usar correctamente el método científico hasta fundar la Sociedad de Biología de Chile, donde afiataron el quehacer de una generación de profesionales de la investigación científica. Se describe también, la adaptación de las escuelas de Medicina a estos científicos que con el modelo de los "trabajos prácticos", revolucionaron la docencia de la biología. Esta generación pionera inició través de la experimentación una docencia muy dinámica, método que despertó numerosas vocaciones científicas. Esta generación pionera de destacados científicos vivieron por adelantado la docencia de postgrado, que se consolidó, años mas tarde, en las Facultades de Ciencias Biológicas. En los últimos 10 años, la madurez de la docencia en Biología permitió la fundación de las primeras empresas biotecnológicas nacionales, donde junto al proceso productivo, se desarrolla una importante investigación y desarrollo biotecnológico.

*Palabras claves:* biología, enseñanza universitaria; medicina; empresas biotecnológicas; investigación biotecnológica.

## ABSTRACT

This document summarizes the biology teaching evolution in Chile, from its beginnings at the Medicine School up to today's Faculty of Biology Science. Initially, and for many years, the teaching of biology was mainly based on anatomy and the microscopic description of healthy and sick tissues. Today's Science Faculties enjoy of total independence from the Medicine schools, their leaders are scientists dedicated to the university life which they practice it throughout teaching and original research with multiple international contacts. It is described as an extraordinary group of young physicians in the main Medicine Schools of the country that started in 1930 they strained themselves with a great mystic in order to correctly use the scientific method up to the foundation of the Chilean Biology Society, where they tied up the task of a generation of scientific investigation professionals. It also describes the adaptation of the Medicine Schools to these scientists that with the model of "hands on works" re-revolutionized the teaching of biology. This pioneer generation initiated throughout experimentation a very dynamic teaching, method which awakened several scientific vocations. This pioneer generation of outstanding scientists lived ahead of time the post graduate teaching, which was consolidated, years later, in the Biology Science Faculties. In the last 10 years, maturity of the Biology teaching enabled the foundation of the first national biotechnology companies, where together to the productive process, a very important research and biotechnology development is taken place.

*Key words:* Biology; Medicine; Biothechnology companies; Biothechnology research; University teaching

## 1. LA ENSEÑANZA DE BIOLOGÍA

La biología comenzó a enseñarse en Chile como parte del currículo de la Escuela de Medicina; por esta razón, a mediados del siglo XIX la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile concentró en el país la docencia de esta disciplina que gozaba por esos años de un fuerte componente de ciencias naturales y anatomía comparada. Con los años, la escuela de Agronomía y más tarde Medicina Veterinaria de la misma casa de estudios, también enseñaron biolo-

gía<sup>1</sup>. El programa contemplaba estudios sobre la organización de la vida animal, elementos de anatomía comparada y del estudio de los órganos y su composición celular, con especial hincapié en la anatomía humana.

En el siglo XIX, la biología gozaba aún de un fuerte componente descriptivo; la zoología y la botánica ocupaban un lugar destacado en su enseñanza. Los naturalistas en su incansable afán de describir las especies se preocupaban de la disección de organismos, estudiando las múltiples interacciones entre los órganos, lo que culminaba con una descripción acabada de la anatomía de los organismos vivos. Además, los naturalistas se ocupaban de la clasificación de la flora local, lo que en el caso de la Medicina tenía especial interés por la búsqueda de especies nativas de valor medicinal. La Escuela de Medicina de la Universidad de Chile gozó de un gran prestigio, especialmente los docentes del departamento de Anatomía Normal y Patológica quienes se preocuparon de enseñar la anatomía macro y microscópica de la población chilena describiéndose particularidades de nuestra etnia que no estaban descritos en los textos de estudio de la época<sup>2</sup>. En esos años, la vanguardia provenía de la medicina francesa, la más avanzada y prestigiosa hasta la década de los 30, que fue reemplazada por los estadounidenses a partir de la segunda mitad de siglo XX. Los estudiantes realizaban innumerables disecciones anatómicas como parte de su formación médica en el primer y segundo año de sus estudios<sup>3</sup>, lo que acompañado de modestas y rudimentarias preparaciones fisiológicas completaban la enseñanza de la así llamada “docencia pre-clínica” de finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX.

<sup>1</sup> BRAVO L., Bernardino, *La universidad en la historia de Chile 1622-1992*, Santiago, 1992; GOIC, Alejandro, “El Dr. Claudio Costa Casaretto (1914-1999)”, en: *Revista Médica de Chile*, vol. 127, N° 10, Santiago, 1999.

<sup>2</sup> CRUZ-COKE, Ricardo, “Cincuentenario de la gran reforma de la educación médica chilena (1945)”, en: *Revista Médica de Chile*, pp. 1041-1044, Santiago, 1995; GOIC, “El Dr. Claudio Costa...”, *op. cit.*, (n. 1).

<sup>3</sup> CRUZ-COKE, Ricardo, “Historia de la obra científica de Eduardo Cruz-Coke Lassabe”, en: *Revista Médica de Chile*, vol. 129, N° 4, pp. 447-455, Santiago, 2001; MÜLLER, Max, “Historia de la cátedra de anatomía y topográfica, 1959”, en: *Anales de la Escuela de Medicina de la Universidad Católica*; GOIC, “El Dr. Claudio Costa...”, *op. cit.*, (n. 1).

Con la llegada de grandes sabios y naturalistas extranjeros que visitaron el país durante la mitad del siglo XIX, la docencia de la biología se enriqueció y se fue ajustando a los estándares de las escuelas de medicina europeas, líderes mundiales de estas enseñanzas. Estos sabios ampliaron los horizontes de la docencia de biología, y se abocaron a una descripción más acabada de la flora y fauna chilenas, tarea que inició durante el siglo XVIII el jesuita chileno don Juan Ignacio Molina, más conocido como el "Abate Molina". El acercamiento en Chile de don Claudio Gay, Ignacio Domeyko y Rudolfo Amando Phillipi, entre otros, acrecentó el acervo cultural de la biología como disciplina independiente de la Medicina. Ellos en sus viajes de reconocimiento del territorio nacional, hicieron un completo catastro de especies vegetales, animales y minerales del país, que plasmaron en sus maravillosas muestras y colecciones. Con la ayuda del gobierno, Phillipi creó y organizó el Museo de Historia Natural, donde aún se conserva parte de sus muestras. Dichas colecciones eran rigurosamente clasificadas con los estrictos cánones científicos de Linneo, dando testimonio del espíritu científico de estos sabios. Estas muestras realzaron la belleza de la Patria, y enseñaron aspectos de nuestros minerales, de la flora y fauna nacional desconocida para la mayor parte de los chilenos.

A comienzos del siglo XX, la biología en Chile gozaba de un quehacer relativamente independiente de su alero inicial en la Escuela de Medicina. Como disciplina científica gozaba de prestigio y el público comenzó a reconocer en ella un pilar de las ciencias naturales chilenas, con un papel clave además en la divulgación de la riqueza natural del país, describiendo sus especies autóctonas y endémicas. Por esta razón, la enseñanza de la biología ya no era simplemente la repetición de los contenidos de los principales textos de estudio de la época, sino que agregaba a la docencia el fruto de las investigaciones de estos brillantes y audaces naturalistas. Además, la docencia de la biología se había difundido a otras escuelas universitarias como las de Odontología, Medicina Veterinaria, Agronomía y Educación<sup>4</sup>, sin olvidar a la instrucción de las famosas profesoras normalistas.

No podemos olvidar que desde comienzos del siglo XX, o tal vez desde antes, la enseñanza de la biología constituía parte del currículo

<sup>4</sup> CRUZ-COKE, "Cincuentenario...", *op. cit.*, (n. 2).

escolar obligatorio. Especial mención merece los colegios particulares de órdenes religiosas que contaban con sacerdotes doctorados en ciencias naturales por universidades europeas. Ellos desarrollaron una labor extraordinariamente innovadora, ya que montaron los primeros laboratorios escolares para la enseñanza de la biología, los que incluían herbarios y las más variadas colecciones de conchas de moluscos marinos y terrestres, insectos, fósiles, etc. Especial espectacularidad despertaba en la comunidad escolar las muestras de esqueletos de animales comunes y domésticos, los fetos conservados en formalina, y las muestras de animales embalsamados. Este material se usaba para ejercer una docencia dinámica que estimulaba la observación científica, la clasificación de las especies y el cuidado de la naturaleza, especialmente de las mascotas.

## 2. INVESTIGACIÓN, UN CAMINO DE EXCELENCIA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

¿Cómo se transformó la enseñanza de la biología en una disciplina sólida, de envergadura, especializada en investigación científica y con amplio reconocimiento público como lo es hoy? Esta es una historia que necesitó al menos medio siglo, sino más, en consolidarse, y que implicó la contribución de muchos que dedicaron su vida a este ideal. Si la docencia de la biología se redujo inicialmente a las prácticas anatómicas micro y macroscópicas, y la descripción de nuestra flora y fauna, es sin duda durante el siglo XX y en las escuelas de Medicina donde y cuando floreció, con apasionamiento, la posibilidad de realizar investigaciones científicas e implementar el método científico. Todo ello encaminado a conocer las distintas manifestaciones de la vida en las más amplias especializaciones de la biología, que además abarcaba la microbiología, la histología, la fisiología, la neurofisiología, la farmacología, la fisiopatología, etc. La realidad de investigar abrió amplios y novedosos horizontes a la enseñanza de la especialidad en Chile<sup>5</sup>, permitiendo una revolución que a corto

<sup>5</sup> CRUZ-COKE, "Cincuentenario...", *op. cit.*, (n. 2); CHUAQUI, B., *Breve historia de la Medicina*, Santiago, 2001; BARAHONA, Roberto, "Contribución de la Escuela de Medicina de la Universidad Católica de Chile a la educación médica", en: *Revista Médica de Chile*, Vol. 100, pp. 821-823; GOIC, "El Dr. Claudio Costa...", *op. cit.*, (n. 1).

andar cambió la realidad de la Escuela de Medicina de la Universidad de Chile, y de las nacientes Escuelas de Medicina del país, que a partir de la década de los 30 comienzan a consolidarse, como la Católica de Chile y la de Concepción, seguida más tarde por las de Valparaíso, Valdivia, y Temuco. Sólo a partir de la década de los 90, se implementan otras escuelas de Medicina en Santiago y en el resto del país, las que nacen bajo la proclama de la enseñanza moderna e integrada de la biología, abarcando simultáneamente aspectos celulares, subcelulares y moleculares de la organización de la vida.

¿Fue la investigación la que inició la docencia de excelencia? o, ¿fue la docencia de excelencia quien impulsó la investigación biológica en Chile? Es posible que ambas vertientes no puedan separarse, y que debamos concluir que así como la investigación facilitó la docencia de excelencia, también la docencia de excelencia permitió la investigación científica de la biología. La verdad del caso es que a comienzos de la década de los 30 en la Escuela de Medicina de la Universidad de Chile, y a los pocos años de la fundación de la de escuela de Medicina de la Universidad Católica, surgen pequeños grupos de estudiantes que entusiasmados por brillantes maestros, deciden iniciar en forma individual o a veces grupal, pequeñas observaciones experimentales en los laboratorios de Fisiología y de Fisiopatología, disciplina que reunió a muchos clínicos interesados en iniciar actividades experimentales relevantes a su práctica clínica<sup>6</sup>.

A inicios del siglo xx, estas escuelas dieron un paso decisivo en la profesionalización de la investigación en las Ciencias Biológicas debido a la presencia de brillantes profesores extranjeros que desearon innovar la docencia tradicional. En vez de acentuar la recitación de los principios de la fisiología, la química biológica, la patología y la terapéutica, incentivaron en sus alumnos el deseo de iniciar proyectos experimentales. Entre estos distinguidos profesores destacan los aportes del profesor Juan Noé en la Universidad de Chile y Alejandro Lipschütz en la Universidad de Concepción junto a otros más. Estos científicos incentivaron de tal manera el pensamiento lógico-deductivo de sus alumnos que éstos se motivaron por iniciar actividades

<sup>6</sup> VARGAS, Juan Eduardo; CHUAQUI, B; DUARTE, I., *Médicos de ciencia y conciencia*, Santiago, 2005; KREBS, Ricardo; MUÑOZ, M. Angélica y VALDIVIESO, Patricio, *Historias de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1888-1988*, Santiago, 1988, tomo 1.

experimentales en los laboratorios dedicados a la docencia de biología general y anatomía comparada, la parasitología y la fisiología de la época. Durante la década de los años 30, la Pontificia Universidad Católica de Chile contrató al profesor español, Dr. Jaime Pi-Suñer para desarrollar la fisiología experimental en su recién formada escuela de Medicina<sup>7</sup>. Desgraciadamente su permanencia en Chile fue muy breve. Sin embargo, la motivación que el Dr. Pi-Suñer despertó en los estudiantes de la Católica, y en sus ayudantes que venían de la Universidad de Chile, posibilitó que algunos de ellos se avocaran en la Universidad Católica e iniciaran la vida experimental de la Fisiología, a pesar de sus ocupaciones como alumnos. Entre otros, los entonces estudiantes de Medicina de la Universidad de Chile, don Joaquín Luco, Fernando García Huidobro, los hermanos Héctor y Raúl Croxatto R., Ignacio Matte, Salvador Palma, Sergio Rodríguez y Roberto Barahona iniciaron una carrera docente en la Universidad Católica<sup>8</sup>. Con los años, Luis Vargas que se había entrenado con el Prof. A. Lipschütz en el tema de la inducción de tumores mediante la administración de hormonas esteroidales, se agregó a este selecto grupo de docentes que hicieron historia en dicha universidad<sup>9</sup>.

Los discípulos de estos maestros cuajaron a los pocos años en vocaciones científicas chilenas, que permitieron el desarrollo de los primeros maestros nacionales que transformaron definitivamente la docencia de la biología en su profesión, independiente de la Medicina, desarrollando una entusiasta y mística primera comunidad de científicos auténticamente criollos. En la Universidad de Chile destacaba el Dr. Eduardo Cruz-Coke, que aglutinó un grupo pionero de investigadores de altura y envergadura<sup>10</sup>. Es importante destacar que Cruz-Coke estaba suscrito a las pocas publicaciones científicas de la época, y en sus repetidos viajes a Europa traía las novedades científicas de la biología experimental, que incluían el descubrimiento de vitaminas, hormonas, la industrialización de vacunas, etc. A este grupo

<sup>7</sup> VARGAS, CHUAQUI, DUARTE, *Médicos..., cit.*, (n. 6).

<sup>8</sup> *Ibid*; GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Pablo, "Ciencia y fe: el espíritu cristiano que aviva mi ánimo de investigación", en: *Bionoticias*, N° 5, pp. 16-20, Santiago, 1997; CHUAQUI, *Breve historia..., op. cit.*, (n. 5).

<sup>9</sup> VARGAS, CHUAQUI, DUARTE, *Médicos..., cit.*, (n. 6).

<sup>10</sup> CRUZ-COKE, "Cincuentenario...", *op. cit.*, (n. 2); CRUZ-COKE, "Historia...", *op. cit.*, (n. 3).

del Prof. Dr. don Eduardo Cruz-Coke en la Universidad de Chile rápidamente se añadió el Dr. don Jorge Mardones, quien encabezó la docencia de la farmacología e inició sus trascendentales estudios sobre la genética de la adicción al alcohol. El Dr. don Samuel Middleton innovó en la manera de enseñar e investigar la ciencia de la fisiología, junto a los esposos Hoffman entre otros. Por otro lado, el Dr. don Julio Cabello y sus colaboradores se abocan a la docencia de la química biológica, que con el correr de los años, se rebautiza como Bioquímica y lidera la formación del prestigioso Instituto de Bioquímica de la Universidad de Chile. A este grupo de médicos altamente entrenados en la docencia se agregaron, con el tiempo, los doctores profesores don Hermann Niemeyer y don Osvaldo Cori, quienes concluyeron la enseñanza de la bioquímica en las escuelas de Medicina y Química y Farmacia, respectivamente en la Universidad de Chile.

Estos investigadores pioneros, siguiendo las huellas de sus pares estadounidenses y europeos, fundaron a fines de los años 30 la Sociedad de Biología de Chile con el propósito de crear un foro para la discusión de sus resultados, para compartir así la mística de su vocación y las oportunidades en la formación de estudiantes con vocación para la investigación, más que la vida profesional como médicos u otros profesionales del área de la salud.

### 3. LOS AÑOS DE LA POSGUERRA POSIBILITA OPORTUNIDADES INTERNACIONALES

Durante la década de los 40, en plena guerra mundial, las principales escuelas de Medicina del país contaban con médicos dotados con una gran vocación docente y el entusiasmo por la dedicación completa. Fueron los primeros profesores *full-time*, siguiendo la usanza estadounidense, que se perfilaban más como científicos que como médicos de jornada parcial. Ellos soñaban con iniciar la investigación científica en serio. Esto determinó la necesidad de salir al extranjero como becados para imbuirse de este espíritu pionero, formarse a cabalidad a través de estudios de especialización y profesionalización en la investigación científica, unida a una enriquecedora experiencia en los laboratorios de investigación. Es así como un grupo selecto viajó a la Harvard Medical School en Boston, Estados

Unidos<sup>11</sup> mientras que otros lo hicieron a Buenos Aires, atraídos por el liderazgo del profesor Dr. Bernardo Houssay, distinguido fisiólogo que recibió el Premio Nobel de Fisiología y Medicina en 1947, por sus estudios sobre la acción metabólica de la hormona de crecimiento.

La vuelta de estos “profesionales de la docencia” cristalizó la organización de los llamados “trabajos prácticos”, la cuna de la investigación y experimentación, curso que complementaba la formación de las clases teóricas ejercidas por los catedráticos. Esta estrategia que enriquecía la docencia fomentando la capacidad de observación y el espíritu científico de los alumnos de Medicina requirió, al corto andar, importar instrumentos, equipos y reactivos químicos exclusivos para dicha actividad. Obviamente, los docentes no dudaron que estos equipos podrían además ser usados para sus experimentos durante la época de vacaciones. Como la comunidad científica era reducida, homogénea y entusiasta, todos se apoyaban, permitiendo una mística común y una especial armonía entre estas escuelas de investigación y la docencia avanzada de la biología.

Después de la guerra se presentan muchas oportunidades de usar nuevas estrategias en la experimentación. Una de ellas fue la posibilidad del uso pacífico de la energía nuclear a través de isótopos radioactivos, herramienta esencial y poderosa para la bioquímica, la fisiología y la farmacología. También aparecen los microscopios electrónicos comerciales y las centrífugas, equipos mayores que permitieron indagar sobre la organización subcelular. Como en Chile no se disponía de estos equipos, fue necesario importar y aprender sobre su uso, mantención y reparación; hubo que montar instalaciones eléctricas especiales y hasta remodelar espacios para alojarlos en condiciones adecuadas, además de contratar técnicos que los operaran y realizaran las mantenciones técnicas de rigor. Paralelamente, se necesitaron viveros para criar los animales de experimentación que incluían roedores (ratas, ratones, cobayos y conejos), gatos y perros, aves, sapos y hasta insectos, según las especialidades y los tipos de experimentos que los científicos llevaban adelante<sup>12</sup>. Si bien el nacimiento de

<sup>11</sup> VARGAS, CHUAQUI, DUARTE, *Médicos...*, cit., (n. 6); BARAHONA, “Contribución...”, op. cit., (n. 5).

<sup>12</sup> *Ibid.*; KREBS, MUÑOZ, VALDIVIESO, *Historias...*, op. cit., (n. 6).

los viveros fue supervisado por cada investigador, estos generalmente eran exclusivos para un departamento, de tal manera que en las escuelas de Medicina había varios, cada uno con cierto grado de especialización en la crianza de animales según los requerimientos de su grupo específico.

Estas transformaciones hablan del ritmo al cual maduraba la ciencia chilena, y de como los médicos sumados a algunos dentistas y veterinarios inspirados por un impulso creador incontenible comenzaron a profesionalizar la docencia de la biología, transformándose en verdaderos profesionales de la investigación. Era obvio que se necesitaban especialistas que debían formarse como investigadores y actualizarse en los avances de la disciplina, de tal manera que con los años, la biblioteca funcionaba como el centro intelectual. Por entonces, las escuelas de Medicina como también otras escuelas profesionales como Medicina Veterinaria, Odontología, Química y Farmacia, incluyendo Bioquímica, aún desarrollaban memorias o tesis, requisitos indispensables para la graduación de sus alumnos. Era común que los científicos criollos hicieran un enorme esfuerzo por publicar sus hallazgos experimentos en revistas internacionales de reconocido prestigio. Éstas exigían además del dominio del idioma extranjero el rigor del método científico, el correcto análisis estadístico de sus resultados y el dominio de las fuentes de información científica de la época. En algunas de estas publicaciones participaron como autores los más destacados alumnos y colaboradores docentes de estos investigadores excepcionales.

#### 4. NUEVAS OPORTUNIDADES PARA ENSEÑAR LA BIOLOGÍA

Hay consenso que si bien el cultivo sistemático de la docencia de la Biología ocurrió en las escuelas de Medicina, fue en estas facultades donde ocurrieron las mayores innovaciones docentes, y donde se cultivaron las distintas disciplinas de la Biología, desde la Anatomía Comparada a la Fisiología y la Bioquímica, la Microbiología, la Fisiopatología y eventualmente la Medicina Experimental. Sin embargo, es justo reconocer que la Biología también fue practicada en otras escuelas universitarias como las de Agronomía, Medicina Ve-

terinaria y las diversas escuelas de educación del país, incluyendo, por supuesto, la escuela de Educación Física, donde se desarrollaron investigaciones con atletas nacionales, dando origen a la Medicina del deporte chileno.

Un sitio destacado le correspondió al ex Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, donde se formaron los docentes para liceos y colegios particulares de Chile, semillero de las futuras vocaciones universitarias de las Ciencias de la Salud. Basados en el ejemplo de las escuelas de Medicina, y sus connotadísimos “trabajos prácticos” como novedosa modalidad docente, muchos pedagogos comenzaron pequeñas demostraciones a modo de motivar a sus alumnos en la vitalidad de la biología experimental, con la esperanza de poder incentivar estas acciones en los liceos y colegios a través del “Laboratorio de Biología”. Merece especial mención la iniciativa del gobierno de crear el Centro de Perfeccionamiento Docente, con el propósito estricto de acentuar la formación continua de los maestros y profesores. Este establecimiento, alojado en la comuna de Barnechea fue, y aunque en menor grado, continua siendo, un centro atractivo para la educación continuada de los profesores de Chile, incluyendo el área biológica. Además de salas de clase, este Centro dispone de laboratorios y alojamiento para los profesores.

## 5. NACEN LAS FACULTADES DE CIENCIAS E IMPULSAN LA DOCENCIA DE POSGRADO

En una visión panorámica, la década de los sesenta encontró a las Ciencias Biológicas chilenas relativamente consolidadas, bullentes de actividad docente e investigación, que a estas alturas eran inseparables, como almas gemelas. Las escuelas de Medicina del país habían transformado a sus docentes médicos en especialistas de jornada completa, quienes combinaron habilidades docentes tanto en la sala de clases como en los trabajos prácticos, con mucha creatividad y destrezas, para plantear investigaciones básicas avanzadas, y enseñar tanto desde los laboratorios como de las cátedras. Algunos volvieron a Chile con el grado académico de doctor, es decir un PhD, acreditando haber realizado tesis doctorales o al menos, estadías de especialización en prestigiosos centros de Estados Unidos o Europa,

y estaban preparados para la investigación de frontera. Los líderes en cada disciplina eran evidentes, sobresalían por su brillo en las actividades de la Sociedad de Biología, viajaban con cierta regularidad al extranjero, modernizando las técnicas y el material docente existente, y la gran mayoría de ellos participaba en los más importantes congresos de las especialidades, exponiendo el fruto de sus trabajos experimentales. Volvían de estos viajes trayendo donaciones consistentes en equipos menores, reactivos para experimentos, libros y revistas de sus especialidades, etc., y en instancias no menos importantes, contactos para la especialización de los más jóvenes. La comunidad científica era pequeña, pero consolidada, con gran espíritu de grupo y una mística forjada en la adversidad de universidades que aún no asumían plenamente las audaces e inquietantes transformaciones que estos investigadores comenzaban a plasmar en Chile.

Como consecuencia de la dramática evolución que desarrolló la biología en el país, y conciente que las ciencias podrían llegar a ser un puntal del desarrollo nacional, comenzó a gestarse la idea de los beneficios de asociar a los científicos con pares de otras disciplinas, como la Química, la Física y la Matemática, creando Facultades de Ciencias. La Universidad de Chile fue quien dio el primer paso en este tema. Durante la década de los 60 nació la Facultad de Ciencias, en el campus conocido popularmente como "Las Palmeras", en atención a su entrada principal por la calle de ese nombre. En construcciones modestas, hasta precarias, los científicos alojaron sus laboratorios y entusiasmaron a sus alumnos dando los inicios de los primeros currículo para estudiantes de pre-grado conducentes a licenciaturas en Ciencias pero con una ágil mirada a la educación de post-grado y la muy pronta implementación de los programas de doctorado.

La iniciativa de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile impactó el ambiente científico, y a los pocos años la Pontificia Universidad Católica de Chile y luego la Universidad de Concepción intentaron sus propios caminos de integración. Si bien en la P. Universidad Católica la idea fructificó inicialmente<sup>13</sup>, con los años, cada disciplina logró cierta independencia administrativa y hasta hoy, no existe una

<sup>13</sup> VARGAS, CHUAQUI, DUARTE, *Médicos...*, cit., (n. 6); KREBS, MUÑOZ, VALDIVIESO, *Historias...*, op. cit., (n. 6).

integración como Facultad única, a pesar que físicos, químicos y matemáticos, comparten un terreno aledaño y muchas oportunidades de colaboración. Biología en la Universidad Católica logró su independencia de Medicina y sus miembros gestaron la Facultad homónima, la cual se organizó inicialmente en torno a departamentos relacionados con patrones de la organización viviente. En Concepción sucedió algo similar, se fundó la Facultad de Física y Matemática, la de Química y la de Biología y Ciencias Biológicas. Esta organización por facultades permitió a estas universidades gestar y administrar programas de pregrado los que con el tiempo dieron vida a programas doctorales en cada una de ellas.

En sus orígenes estos programas de doctorado fueron dirigidos esencialmente al perfeccionamiento de sus propios docentes. Sin embargo, en la medida que las Facultades de Biología crecieron en estatura, dinamismo y resonancia pública, los llamados a concurso público para la admisión a los programas de doctorado, permitieron matricular periódicamente alumnos nacionales e incluso de países vecinos. Con el paso de los años los programas de doctorado se diversifican, y buscan polos de especialización según las exigencias más modernas de estas disciplinas de la Biología. Aquellas especialidades que adquieren más rápidamente una masa crítica de investigadores, logran sus propósitos prematuramente, constatándose que a la fecha hay áreas de la Biología que aún no logran activar de manera independiente programas de doctorado. Entre estas áreas de menor desarrollo se incluyen inmunología, la biología del desarrollo, la biología estructural, y todas las ramas emergentes de la biotecnología incluyendo la proteómica y genómica, la nanotecnología, etcétera.

#### 6. LOS PROGRAMAS DE DOCTORADO, PROFESIONALIZAN LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA, EL PAPEL DE CONICYT

A comienzos de la década de los 70, ya existen varios programas de doctorado en Biología funcionando de manera sistemática tanto en la Universidad de Chile como en la Católica. Más tarde siguen este desarrollo las universidades de Concepción y Valdivia. Si bien algunos de las primeras generaciones de estudiantes fueron los propios docen-

tes de la Facultad, a inicios de la década, se comienzan a incorporar jóvenes audaces que se deciden por la carrera científica. La Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) preocupada por respaldar iniciativas que apoyen la formación de doctores llama a concurso para las primeras becas públicas de doctorado, que contemplan un estipendio mensual para el becario, ya que en esos años, los costos de matrícula son mínimos.

Los programas de doctorado crearon un nuevo entorno para la docencia de la Biología en Chile, ya que obligaron a que las facultades definieran con detalle los contenidos de sus cursos de pregrado, buscando oportunidades docentes exclusivas de nivel doctoral a través de cursos teóricos y experimentales. Como buena parte de los programas doctorales no cuentan con especialistas en todos los temas, es común que las Facultades de Ciencias inviten profesores visitantes, quienes participan en la docencia de cursos avanzados teórico-prácticos, coloquios de la especialidad, o enriquezcan la docencia de cursos prácticos con metodologías avanzadas. Estos profesores a su vez participan en comités de tesis doctorales y en ocasiones actúan como profesores invitados a la defensa pública y privada de las mismas.

Muchos de los primeros doctores en Biología doctorados en el país, salieron al extranjero con planes postdoctorales para completar su formación en universidades tradicionales con destacados grupos de científicos, incluyendo laboratorios de Premios Nóbel de Medicina y Fisiología. Es así como en la década de los ochenta, regresa a las Universidades Chilenas una nueva generación de doctores formados al más alto nivel científico, gozando de una sólida formación con amplios contactos profesionales en el extranjero, los cuales le permitió múltiples interacciones en todo el ámbito de su disciplina.

Durante la década de los 80 y 90 las Facultades de Biología o de Ciencias Biológicas del país experimentan un profundo recambio de sus cuadros docentes. Si bien muchas de ellas aún cuentan con profesores que se formaron inicialmente en las Escuelas de Medicina, una parte significativa de la generación de recambio goza de una formación profesional privilegiada para la docencia e investigación experimental. Estos profesionales demuestran además destrezas en los concursos públicos para el financiamiento de investigaciones cien-

tíficas de carácter básico, aplicado o ambos, tanto por agencias nacionales como internacionales. El financiamiento externo les permitió montar laboratorios relativamente modernos, con equipos avanzados y la contratación de personal de apoyo auxiliar, independientemente de las políticas de cada Facultad y sus principios administrativos.

Este auge de las Ciencias Biológicas es paralelo al desarrollo e importancia de CONICYT en el financiamiento científico nacional, permitiendo mejorar decisivamente la docencia de la Biología a través de proyectos de investigaciones. A partir de esta época CONICYT agilizó y profesionalizó los mecanismos de arbitraje y rendición de cuentas de los proyectos de investigación que inicialmente duraron un año. Con el respeto de la comunidad científica, éstos se extendieron hasta 3 y luego hasta por 4 años, otorgándole estabilidad y continuidad a la investigación y docencia avanzada. Durante la década de los 90, aparecieron los primeros llamados a concurso para proyectos de integración entre varios científicos, los llamados “proyectos complementarios”, que buscaban la interacción entre varios líderes nacionales con el propósito de armar equipos de investigación, más que facilitar el desarrollo de científicos en forma individual y aislada. Junto al financiamiento de proyectos los cuales permiten el desarrollo de áreas de investigación, CONICYT también expandió y consolidó las oportunidades de financiamiento de becas de doctorado para las nuevas generaciones.

Es necesario agregar que además de CONICYT, instituciones privadas como la Fundación Andes en Chile, Fundación Antorchas en Argentina, y su equivalente en Brasil, han jugado un papel destacado en la consolidación de las Ciencias, invitando a científicos de estos países a colaborar en proyectos bi o tripartitos comunes. Estas fundaciones disponen además de fondos para actividades muy específicas como el financiamiento de becas para años sabáticos, concurso de asistencia a congresos científicos internacionales de la especialidad, intercambio de estudiantes doctorales y de post doctorado entre países limítrofes. Además, otras agencias de gobierno otorgan fondos para proyectos de transferencia tecnológica o fondos de incentivo a la productividad.

7. BUSCANDO LA INTERDISCIPLINA,  
NACEN LOS CENTROS E INSTITUTOS DE INVESTIGACIÓN AVANZADA

Quizá fue el fuerte personalismo de los científicos chilenos y su relativo aislamiento en grupúsculos de docencia avanzada, lo que motivó durante la década de los 90 a dos iniciativas excepcionales con la esperanza de revertir esta situación, creando un nuevo espíritu en la investigación científica de punta. A finales de la década, CONICYT llamó a un concurso público para financiar el desarrollo de áreas prioritarias, a través del financiamiento de centros de estudios avanzados, donde un grupo homogéneo de científicos interactuara con el propósito de compartir oportunidades de equipamiento común, dictar cursos avanzados en temas de interés común, acentuando la docencia de doctorado y post doctorado, como en los centros avanzados de investigación del extranjero. De manera prácticamente paralela, el gobierno, a través de Mideplan, lanzó la Iniciativa Científica Milenio, a través de un llamado a concurso público para financiar los llamados Institutos de Investigación Avanzada. Éstos agrupan un número significativo de científicos líderes excepcionales y sus asociados, abarcando un campo más vasto de conocimientos dentro de las Ciencias Experimentales<sup>14</sup>. Paralelamente, se creó un concurso para financiar núcleos de 4-6 científicos en torno a una temática común y gravitante para las perspectivas científicas del país. Los científicos podían provenir de distintas facultades de una misma universidad e incluso de varias universidades del país. En Biología, se coronaron varios núcleos y se financiaron cuatro Institutos para cultivar la excelencia en la docencia e investigación de la biología. Uno se otorgó al Centro de Estudios Científicos con sede en Valdivia, otro abocado al desarrollo de la Biología Fundamental y Aplicada con sede en la P. Universidad Católica y la Universidad Andrés Bello más la Fundación Ciencia para la Vida. En la Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile se crearon dos institutos, uno dedicado a la Ecología y otro dirigido al estudio de la Biología Celular y Biotecnología.

<sup>14</sup> INICIATIVA CIENTÍFICA MILENIO, *Memoria bianual*, 2001-2002.

## 8. LA INDUSTRIA BIOTECNOLÓGICA, OTRA FUENTE DE ENSEÑANZA Y CULTIVO DE LA BIOLOGÍA EN CHILE

El desarrollo de la Biología Experimental alcanzó gran madurez durante la década de los años 90, lo que unido a la estabilidad y prosperidad económica del país, permitió el nacimiento de las primeras empresas con una naciente industria biotecnológica. Rápidamente se destacaron Bios-Chile, Bio-Sonda, Bio-Sigma, compañías abocadas a producir y comercializar productos biológicos made in Chile. Estas compañías se destacan porque además de producir localmente productos biológicos de alta calidad, contratan profesionales muy capacitados, algunos con grados de doctor. Además, la subsistencia de estas empresas depende en importante medida del desarrollo e innovación científica, lo que les llevó a montar sofisticados laboratorios donde se desarrollan avanzadas metodologías. Estas empresas sobresalen como atractivos focos intelectuales porque realizan investigaciones tecnológicas “de punta” y ofrecen entrenamiento a estudiantes y profesionales interesados en la biotecnología. Espero con optimismo que estas empresas, a través de sus centros de investigación y desarrollo, elaboren patentes industriales cuyos frutos signifiquen mayores oportunidades y contactos internacionales, consolidándose vigorosamente en el mercado biotecnológico actual.

## 9. A MODO DE RESUMEN Y PROYECCIONES

Es posible afirmar, sin equívocos, que en el lapso de casi medio siglo, la Biología en Chile se profesionalizó hasta consolidar un lugar privilegiado en las ciencias y en la cultura chilena. Entre sus hitos más significativos se puede citar con modestia pero auténtico orgullo, la creación de facultades de ciencias con pujantes departamentos de Biología a lo largo del país, que con los años dieron origen a la docencia de post grado, incluyendo los programas de doctorado. La investigación y docencia en las diversas disciplinas de la Biología moderna ha alcanzado niveles altamente competitivos y reconocidos internacionalmente a juzgar por la calidad e impacto de las publicaciones chilenas. El hecho que en los últimos años se pueda retener en el país una fracción de nuestros doctores para realizar

estudios post-doctorales en Chile, es otro aval de la calidad, madurez y prestigio de la docencia avanzada en nuestro campo. Recientemente hemos sabido que las investigaciones realizadas en Chile durante los últimos 30 años han sido cruciales en la formulación de patentes en el extranjero, hecho que esperamos despierte la motivación por la cultura de patentes nacionales. Los esbozos de una incipiente aunque aún tímida industria biotecnológica nacional, inclina a pensar que se han dado los pasos correctos para que nuestros graduados opten por oportunidades tanto académicas como industriales locales, en un país que comienza a valorar el desarrollo de micro empresas orientadas a la producción biotecnológica nacional.

Aunque no es fácil predecir que sucederá en los próximos 50 años con la docencia avanzada en Biología en Chile, es sin dudas posible pensar que las facultades de Biología logren alcanzar un desarrollo aún mayor, consoliden grupos de investigación cada vez más competitivos con amplias colaboraciones internacionales. Es factible pensar que las Facultades de Biología establezcan, de aquí a pocos años, alianzas estratégicas con otras facultades como Ingeniería, Agronomía, Economía Medicina y Medicina Veterinaria, entre otras, consolidando nuevos centros de desarrollo que aborden investigaciones interdisciplinarias con un fuerte componente industrial. Es así como la industria del salmón, la silvicultura, la conservación del bosque nativo, la vitivinicultura y enología, la ecología turística, así como la mejora genética de plantas y frutales, la refrigeración y conservación de frutas, etc, ofrezcan oportunidades de investigación y de docencia avanzada a través de centros de innovación de proyecciones incalculables para el país.

Si los programas de doctorado siguen formando científicos altamente calificados y competitivos con un buen ritmo, animo la esperanza que el esfuerzo "quijotesco" que desarrollaron un puñado de médicos visionarios durante la primera mitad del siglo pasado, dará un fruto abundante, fecundo y maduro para el bienestar de nuestras próximas generaciones. La buena reputación internacional que gozan nuestros doctores da un aliciente aún mayor para pensar que la acción de nuestros antecesores, pioneros de la investigación experimental chilena, fue un esfuerzo heroico por el bien de nuestro país. Sin embargo, todavía hay una tarea inmensa por continuar. Me alegra al constatar que la realización de la generación primera, fue una tarea proféticamente bien hecha.

## BIBLIOGRAFÍA

1. BARAHONA, Roberto, "Contribución de la Escuela de Medicina de la Universidad Católica de Chile a la educación médica", en: *Revista Médica de Chile*, Vol. 100, pp. 821-823.
2. BRAVO L. Bernardino. *La universidad en la historia de Chile 1622-1992*. Santiago: Pehuén editores, 1992.
3. CRUZ-COKE, Ricardo. "Cincuentenario de la gran reforma de la educación médica chilena (1945)", en: *Revista Médica de Chile*, Santiago, 1995, pp. 1041-1044.
4. CRUZ-COKE, Ricardo. "Historia de la obra científica de Eduardo Cruz-Coke Lassabe", en: *Revista Médica de Chile*, vol. 129, N°4, pp. 447-455, Santiago, 2001.
5. CHUAQUI, B. *Breve historia de la Medicina*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2001.
6. GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Pablo, "Ciencia y fe: el espíritu cristiano que aviva mi ánimo de investigación", en: *Bionoticias*, N° 5, pp. 16-20, Santiago: Facultad de Ciencias Biológicas, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1997.
7. GOIC, Alejandro, "El Dr. Claudio Costa Casaretto (1914-1999)", en: *Revista Médica de Chile*, vol 127, N° 10 Santiago, octubre 1999.
8. HEVIA F., Pilar, *El rector de los milagros, don Carlos Casanueva Opazo 1874/1957*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2004.
9. ILLANES, M. Angélica. *Historia social de la salud pública en Chile 1880-1973*, Santiago, 1993.
10. INICIATIVA CIENTÍFICA MILENIO, *Memoria bianual*, 2001, 2002.
11. KREBS, Ricardo; MUÑOZ, M. Angélica y VALDIVIESO, Patricio. *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1888 - 1988*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago, 1988, 2 vols. ilustr.
12. MÜLLER, Max. "Historia de la cátedra de anatomía y topográfica, 1959", en: *Anales de la Escuela de Medicina de la Universidad Católica*.
13. ORTIZ N., Frank J. *Médicos en la historia de Chile*. 2005.
14. SALINAS Araya, Augusto. "Habla Luco" en: *Ars Médica*, Vol 5, N° 7, 2003, pp. 109-115.
15. TEZANOS Pinto, S. *Breve historia de la Medicina en Chile*. Valparaíso: Editorial Universidad de Valparaíso, 1995.

16. VARGAS, Juan Eduardo; CHUAQUI, B., DUARTE, I. *Médicos de ciencia y conciencia*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2005.

# LA ENSEÑANZA DE LA INGENIERIA

BERNARDO DOMÍNGUEZ COVARRUBIAS  
*Pontificia Universidad Católica de Chile*

## RESUMEN

El artículo hace un análisis de la enseñanza de la ingeniería en Chile, presentando un resumen histórico, que comienza en la Universidad de Chile en 1852, cuando se inician las actividades de su Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, conducentes a la enseñanza de los estudios necesarios para formar ingenieros geógrafos, ingenieros civiles, ingenieros de minas, ensayadores generales y arquitectos. Continúa luego el análisis de la participación de la Universidad Católica de Chile y su curso preparatorio de matemáticas, precursor de su futura Escuela de Ingeniería, así como de otras universidades tradicionales en la primera mitad del siglo xx, y la fuerte expansión tras la creación de las nuevas universidades derivadas y privadas, en 1980.

A continuación se hace una breve descripción de estos estudios en el momento actual, precisando aspectos tales como la estructura de los programas de estudios, las especialidades y vacantes de ingreso en ingeniería civil, el alumnado y cuerpo de profesores, programas de magíster en ingeniería y en ciencias de la ingeniería, así como de doctorado. Se continúa con la investigación y la prestación de asesorías especializadas y su relación con la docencia, así como la necesidad –con miras a mantener estándares de calidad altos y homogéneos– de iniciar procesos de acreditación e internacionalización en la especialidad.

Concluye el autor por ofrecer un enfoque tocante a las perspectivas futuras de la enseñanza de la ingeniería, abarcando los desafíos en la renovación curricular, el mejoramiento de la calidad de la docencia y su relación con la investigación y el desarrollo, con un real sentido de servicio al país.

*Palabras clave:* enseñanza universitaria; desarrollo; historia educacional chilena; ingeniería; reforma curricular.

## ABSTRACT

This article makes an analysis of the education of engineering in Chile, presenting a historic summary that begins at the University of Chile in 1852, when the activities of its Faculty of Physics and Mathematic Sciences begin, conducive to the education of the necessary studies for the formation of geographer engineers, civil engineers, mining engineers, general testers and architects. It continues with the analysis of the participation of the Catholic University of Chile and of its preparatory mathematic courses, which are the precursors of the future School of Engineering, as well as of other traditional universities in the first half of the XX century, and the strong expansion after the creation of the new derived and private universities in 1980.

Continuing, it makes a brief description of the actual moment of these studies, specifying aspects such as the structure of the study programs, the specialties and vacancies for entering into civil engineering, the students and the group of professors, masters programs in engineering and in sciences of engineering, as well as doctorates. It continues with the investigation and the performance of specialized consultations and its relation with education, as well as the need—with the intention of maintaining high quality standards and homogeneous—of initiating an accreditation and internationalization process in the specialty.

The author concludes by offering an approach that treats the future perspectives of the education of engineering, enclosing the challenges in the curricular renovation and the upgrade of the education's quality and its relation with the investigation and development, all with a real sense of serving the country.

*Key words:* university education; development; history of the Chilean education; engineering; curricular reform.

## 1. INTRODUCCIÓN

¿Qué se entiende por Ingeniería? Sin duda, una respuesta completa y precisa permitiría analizar el tema de la enseñanza de la ingeniería con gran amplitud y profundidad. Sin embargo, esto no es fácil porque el concepto de Ingeniería ha evolucionado en el tiempo, adecuándose al desarrollo de los países y la satisfacción de sus necesidades.

En efecto, hoy, la Ingeniería es mucho más amplia y diversa que antes. El Instituto de Ingenieros de Chile propone como definición: "Ingeniería es la aplicación creativa de principios científicos y tecnológicos al diseño y desarrollo de estructuras, máquinas aparatos, procesos de fabricación, sistemas de todo tipo, obras de infraestructura e industriales, utilizándolos para construir u operar las mismas, o para predecir el comportamiento bajo condiciones operacionales específicas. Todo ello con adecuada consideración de la economía, la calidad y la seguridad de la vida de las personas y de la sociedad en general"<sup>1</sup>.

En este contexto, este artículo hace un análisis de la enseñanza de la ingeniería en Chile presentando un resumen histórico de los estudios de ingeniería, que se inician en la Universidad de Chile en 1852, continúan con la participación de otras universidades tradicionales en la primera mitad del siglo XX, y se expanden fuertemente con la creación de nuevas universidades derivadas y privadas en 1980. En una segunda parte se hace una breve descripción de estos estudios en el momento actual, y de sus perspectivas futuras.

En términos generales, es posible concluir que la enseñanza de la ingeniería en Chile ofrece estudios de altas exigencias, en permanente evolución y estrechamente vinculados al desarrollo tecnológico y económico del país, pero de un nivel de calidad disímil. A futuro, esta enseñanza debe renovarse e internacionalizarse, y intentando además obtener altos estándares de calidad para ella en todas las Facultades de Ingeniería del país.

## 2. ENSEÑANZA DE LA INGENIERIA: DESDE SUS INICIOS HASTA LA ACTUALIDAD

### 2.1 *Las primeras escuelas de Ingeniería (1852-1937)*

La *Historia de la Ingeniería en Chile* escrita por Sergio Villalobos<sup>2</sup> permite tener una visión de la Enseñanza de la Ingeniería en las primeras universidades chilenas en el tiempo, y apreciar como ella ha contribuído al desarrollo social y tecnológico del país.

<sup>1</sup> INSTITUTO DE INGENIEROS DE CHILE, "Perspectivas y desafíos de la ingeniería chilena", en: *Informe final y síntesis*, 2001.

<sup>2</sup> VILLALOBOS, Sergio (*et al.*), *Historia de la Ingeniería en Chile*, 1990.

En el Chile indiano, los estudios de Ingeniería propiamente tal no existieron. En efecto, desde la fundación de Santiago hasta la Independencia de Chile, la ingeniería practicada en nuestro país fue más bien una ingeniería militar. Se denominaba ingenieros a quienes estaban a cargo de la construcción de obras con fines militares. Las obras propiamente civiles eran muy reducidas y ejecutadas por profesionales prácticos como los alarifes, los agrimensores y los maestros de obras.

Sólo en la segunda mitad del siglo XVIII, la Universidad de San Felipe inauguró los estudios de Matemáticas. A fines de dicho siglo, la Academia de San Luis, con el objetivo de formar técnicos que impulsaran de actividades económicas del país, se transformó en el primer establecimiento educacional que propició una enseñanza técnica de carácter científico.

Recién en 1852, diez años después de la creación de la Universidad de Chile, inicia las actividades su Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. En 1853, el gobierno aprobó su plan de estudios para Ingeniería, propiciado por Ignacio Domeyko, que en su artículo número N° 1 dice: “en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad se enseñará los ramos de estudios necesarios para formar: Ingenieros Geógrafos, Ingenieros Civiles, Ingenieros de Minas, Ensayadores Generales, Arquitectos”. Los artículos siguientes de dicho plan indican las materias que deberán estudiar los alumnos, en particular los de ingeniería civil, señalando además que los estudios tendrán cuatro años de duración.

Entre los años 1889 y 1892 se organizaron las carreras conducentes a los títulos de Ingeniero Civil (de puentes, caminos y construcciones hidráulicas); Ingeniero de ferrocarriles, telégrafos y puertos, Ingeniero Geógrafo y de Minas, Ingeniero Industrial y Metalurgista, Ingeniero Civil e Ingeniero de Minas.

Un hito importante en la enseñanza de la ingeniería, señalado en el texto *Ayer y hoy, Escuela de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica* de las historiadoras Macarena Ponce de León, Francisco Rengifo y María José Vial<sup>3</sup> fue la fundación, en 1988, de la Universidad Católica de Chile y su Curso Preparatorio de Matemáticas, precursor de

<sup>3</sup> PONCE DE LEÓN, Macarena; RENGIFO S., Francisca y VIAL L. María José, *Ayer y hoy. Escuela de Ingeniería Pontificia Universidad Católica de Chile*, Santiago, 2002.

su futura Escuela de Ingeniería. Esta Universidad, tres años después de su fundación, transforma su Curso de Matemáticas en el primer Curso de Ingeniería, del que se titulan como Ingenieros Civiles, en 1897, sus dos primeros profesionales.

La Pontificia Universidad Católica, al igual que la Universidad de Chile, concentra los estudios de Ingeniería en una Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas tomando, desde un comienzo, la decisión que su enseñanza en ingeniería esté marcada por una sólida formación científica básica. Su Escuela de Ingeniería fue pionera en establecer convenios de estudios con universidades extranjeras de reconocido prestigio. El primer convenio, a comienzos del siglo xx, fue con la Universidad de Lovaina (Bélgica), y permitió que sus alumnos pudieran recibir su título de Ingeniero Civil en aquella universidad.

Aunque a fines del siglo xix Chile estaba muy lejos de ser un país industrializado, ya existía en aquel entonces una incipiente industria mediana, que demandaba nuevas orientaciones a la enseñanza de la ingeniería. Ello hace que la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile, en 1897, modifique su plan de estudios, estableciendo, entre otros aspectos la ampliación de los estudios de Ingeniería a cinco años y el reforzamiento de la enseñanza teórica. Posteriormente, en 1918, se aprueba un proyecto que aumenta los estudios de ingeniería a seis años, que establece un conjunto de requisitos para optar al título de Ingeniero Civil, que incluye un mayor trabajo experimental de laboratorio y que exige la realización de prácticas pre-profesionales en el sector productivo en períodos de vacaciones.

Por su parte, en 1923, la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad Católica, también realiza un completo proceso de revisión del plan de estudios de su Escuela de Ingeniería, aumentando la duración de los estudios a seis años. En 1927 realiza una separación entre los estudios científicos y la enseñanza profesional para, posteriormente, formular un programa que permita preparar en forma conjunta, tanto Licenciados en Ciencias Físicas y Matemáticas como Ingenieros Civiles. Este plan comenzó a operar en 1929.

Durante las primeras décadas del siglo xx, otras universidades, esta vez en provincias, comienzan a ofrecer estudios en Ingeniería.

En 1919 fue fundada la Universidad de Concepción con el objetivo de propender al desarrollo industrial de la región. Su primera especialidad en Ingeniería fue la de Químico Industrial, la que vinculó muy directamente al desarrollo económico de la zona a través de su Instituto de Investigaciones Tecnológicas.

En 1932, con el objeto también de responder a demandas de la industria, se crea la Universidad Técnica Federico Santa María. Esta es la primera universidad que se aparta del modelo introducido por la Universidad de Chile, ya que siguiendo el modelo de las escuelas técnicas alemanas, le da a sus estudios de Ingeniería una orientación mucho más técnica. Sus tres primeras carreras en ingeniería especializada, Eléctrica, Mecánica y Química (todas ellas de cinco años de duración), iniciaron sus actividades en 1937 y fueron en una verdadera innovación en el campo de la ingeniería en Chile.

Durante este período conviene destacar un hecho altamente significativo para el desarrollo de la enseñanza de la ingeniería: la fundación, en 1888, del Instituto de Ingenieros. Efectivamente, este Instituto se transformó rápidamente en el foro de la profesión, convirtiéndose en el interlocutor entre la Universidad y el Estado. A través de su revista *Anales del Instituto de Ingenieros*, fundada en 1889, comenzó a entregar su opinión tanto en temas atinentes a la ingeniería nacional como en referencia a los programas de estudios universitarios de ingeniería en Chile.

## 2.2 *Desarrollo de los estudios de Ingeniería en las universidades "tradicionales" (1937-1980)*

Con el inicio de las carreras de ingeniería en la Universidad Santa María, se consolida la enseñanza de la ingeniería en Chile. Esta actividad tiene ya características de alta exigencia académica, fuerte formación en ciencias básicas y estrecha relación con las necesidades del país, tanto en temas de infraestructura como de desarrollo industrial.

En efecto, los programas de estudios de Ingeniería han consolidado una estructura que contempla en los primeros años una cantidad importante de cursos de Matemáticas, Física y Química, rigurosos y exigentes, para continuar en años posteriores con ramos de Ingeniería en que se aplican estos conocimientos básicos. Los estu-

dios culminan con una Memoria de Título, trabajo final que la mayor parte de las veces es de investigación aplicada.

La duración oficial de los estudios es en esta época, de 6 años en las Universidades de Chile, Católica y de Concepción y de 5 años en la Universidad Santa María. La Memoria de Título, en general, agrega un año más a estos estudios.

En este escenario ya complejo y diversificado, comienza en 1947, a ofrecer estudios en Ingeniería la Universidad Técnica del Estado, fundada sobre las bases de la antigua Escuela de Artes y Oficio. Para esto, dicha Universidad transforma las carreras técnicas de mayor nivel de la mencionada Escuela en carreras de Ingeniería de 4 años de duración. Establece un carácter profesional para ellas y les da el nombre de Ingenierías de Ejecución. En las décadas siguientes, la Universidad Técnica se expande a regiones, abriendo sedes a lo largo de todo el país.

En este período comienzan también a ofrecer estudios, en los distintos niveles de ingeniería ya establecidos, las Universidades Católica de Valparaíso y Católica del Norte y la Universidad Austral, completándose así un cuadro de estudios, en que todas las Universidades existentes en el país enseñan Ingeniería en sus aulas. Conviene señalar además que ya en esa época, las carreras de Agronomía, Ingeniería Forestal y Economía, conducentes a los títulos de Ingeniero Agrónomo, Ingeniero Forestal e Ingeniero Comercial respectivamente, no eran consideradas carreras del área de la Ingeniería, sino carreras de sus disciplinas específicas.

Hacia fines de la década de 1940, probablemente a raíz del avance de las actividades industriales del país, se crea en las Universidades de Chile, Católica de Chile y Técnica del Estado, la carrera de Ingeniería Industrial, antecesora de la actualmente prestigiosa carrera de Ingeniería Civil Industrial.

También en esa época se aprecia en las universidades un incremento de su labor de investigación tecnológica, que en el caso de Ingeniería es de carácter aplicado y con mucho sentido de servicio país. De hecho, las principales escuelas de ingeniería cuentan ya con institutos de investigación tecnológica que prestan servicios, tanto a la docencia de sus propias carreras, como también a la industria y a instituciones gubernamentales del país. En esos años fueron creados el IDIEM en la Universidad de Chile y el DICTUC en la Pontificia Universidad Católica de Chile.

La inclusión de las memorias de título en los programas de estudios también ayudó a reforzar la labor de investigación aplicada. Un ejemplo notable de ello corresponde a las numerosas memorias realizadas en los laboratorios de hidráulica de la Universidad Católica (el más antiguo de Sudamérica) y de la Universidad de Chile, cuyos resultados se constituyeron en una gran contribución al desarrollo agrícola e hidroeléctrico del país. Fueron también la base del primer texto chileno de relevancia nacional e internacional en Ingeniería, el libro *Hidráulica* del profesor Francisco Javier Domínguez Solar.

Hacia fines de la década de los cincuenta se produce otro hito importante: las universidades de Chile y Católica de Chile elaboran e implementan nuevos planes de desarrollo en sus Escuelas de Ingeniería, los que tendrán una incidencia relevante en el desarrollo posterior de la enseñanza de la Ingeniería en Chile.

Los principales ejes de estos planes, que tomaron como modelo el sistema anglosajón de estudios de ingeniería, pueden resumirse en:

- a) la reorganización de las ciencias básicas de la Ingeniería;
- b) la modificación de la estructura curricular en un sistema semestral flexible de estudios con aprobación por ramos;
- c) la formación de un cuerpo de profesores de jornada completa de excelencia;
- d) el desarrollo de una infraestructura adecuada a los requerimientos universitarios;
- e) el aumento del número de alumnos y de ingenieros titulados;
- f) el desarrollo de la investigación básica y aplicada en consonancia con la realidad nacional, y
- g) la organización departamental de sus escuelas.

Estos planes requieren que las Facultades de Ingeniería realicen un esfuerzo importante en el perfeccionamiento de sus profesores. Por ello, ambas universidades inician el entrenamiento de sus profesores de jornada completa, en escuelas de postgrado de prestigias universidades de Estados Unidos de América y de Europa, dando con ello se un paso decisivo hacia la profesionalización de la enseñanza en las carreras de ingeniería civil chilenas.

### *2.3 Expansión del sistema universitario chileno a partir de 1980, y su impacto en la enseñanza de la Ingeniería en el período 1980-2005*

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que entró en vigencia en 1980, tuvo un gran impacto en el desarrollo de los estudios de ingeniería en Chile.

En efecto, con ocasión de dicha ley, la mayoría de las sedes de provincias de las universidades tradicionales se transforman en universidades derivadas autónomas, y por otra parte se crean en distintas regiones del país, nuevas universidades privadas.

La mayor parte de estas nuevas universidades contempla en su organización carreras de Ingeniería Civil, lo que aumenta fuertemente el número de estudiantes en esta área. Adicionalmente a ello, la política de financiamiento estatal de esos años, que otorga un aporte fiscal indirecto mayor a los estudiantes de ingeniería civil que a los estudiantes de ingeniería de ejecución, hace aún mayor este incremento.

Así, la oferta de vacantes de ingreso al primer año de ingeniería civil pasa en pocos años, de 2.500 vacantes que existían antes del año 1980, a más de 5.000 hacia fines de los ochenta, y llegando en 2005 a un número que bordea las 10.000 vacantes.

Por otra parte, la globalización y el acelerado desarrollo tecnológico mundial hacen que, junto al fuerte aumento de vacantes, se produzca una gran diversificación de áreas y especialidades en los estudios de ingeniería. A las ya clásicas especialidades en obras civiles, ingeniería industrial, electricidad, electrónica, mecánica, minas y química, se agregan programas de estudios en áreas relacionadas con los recursos naturales (ingeniería ambiental, biotecnología, bioprocesos), con las tecnologías de información y computación, con los sistemas y la logística y con la ciencia de los materiales.

La LOCE de 1980 establece también que en todos los programas de estudios de Ingeniería Civil se contemple el otorgamiento, previo al título profesional, de un grado académico intermedio: Licenciado en Ciencias de la Ingeniería.

La introducción de este grado de Licenciado tiene como consecuencia la formalización de los estudios de postgrado en Ingeniería. En efecto, las Universidades de Chile, de Concepción y la Pontificia Universidad Católica de Chile fortalecen sus incipientes postgrados ofreciendo primero programas de magíster, y luego programas de

doctorado en Ciencias de la Ingeniería. A estos programas se puede acceder no solo con el título profesional de Ingeniero Civil, sino también con el grado de Licenciado en Ciencias de la Ingeniería. Se puede constatar que en este período ya se ha consolidado el apelativo "civil" para las carreras de ingeniería que contemplan una sólida formación básica, una formación especializada de alto nivel y tienen, en general, una duración de estudios de 6 años.

La creación de los estudios de Magíster y de Doctorado en Ingeniería en dichas universidades como también en otras universidades tradicionales provoca una relación muy positiva entre la docencia, la investigación en Ingeniería y la realidad del país. En efecto la investigación requerida por estos programas es realizada por los mismos profesores que hacen la docencia de ingeniería, lográndose así una retroalimentación. Como además es de carácter aplicada, acerca la enseñanza a los problemas tecnológicos que tiene el país.

Es importante indicar también que en este período se constituyen un número importante de sociedades científicas de ingenieros en muy diversas áreas temáticas (ingeniería antisísmica, hidráulica, transportes, electricidad, industrial, informática). La labor de estas asociaciones refuerza y complementa la labor académica de las escuelas de Ingeniería, tal como ya lo hacían el Instituto de Ingenieros de Chile y el Colegio de Ingenieros.

Finalmente conviene señalar que, hacia fines de este período, los estudios de nivel profesional en ingeniería, pueden agruparse en un sistema con tres tipos de carreras dictadas tanto por universidades como por institutos profesionales, dependiendo su orientación, su nivel de exigencias y su duración. Éstas son:

- a) *Carreras de Ingeniería de Ejecución*, de orientación muy técnica y de cuatro años de duración, dictadas preferentemente por Institutos Profesionales, pero también por algunas Universidades.
- b) *Carreras de Ingeniería en...* (alguna especialidad de la Ingeniería), de orientación tecnológica con fuerte base en matemáticas y de 5 años de duración, ofrecidas normalmente por Universidades, pero recientemente también por algunos Institutos Profesionales.
- c) *Carreras de Ingeniería Civil*, que se caracterizan por una fuerte preparación en ciencias básicas, conocimientos de gestión y

una importante especialización tecnológica, tienen 6 años de duración y son ofrecidas sólo por Universidades.

Un estudio realizado por el Ing. Juan Music<sup>4</sup>, muestra que, ya en 2002 existía un gran número de estas carreras en Chile, como lo señala la siguiente tabla:

|               | Ingeniería<br>Civil | Ingeniería<br>Ejecución | Ingeniería en... | Total      |
|---------------|---------------------|-------------------------|------------------|------------|
| Universidades | 166                 | 120                     | 102              | 388        |
| Institutos    | 0                   | 72                      | 42               | 114        |
| <b>Total</b>  | <b>166</b>          | <b>192</b>              | <b>144</b>       | <b>502</b> |

La caracterización de la enseñanza de la ingeniería que se presenta a continuación en este artículo está restringida sólo a las carreras de Ingeniería Civil y a los programas de postgrado en Ingeniería que se ofrecen en las universidades.

### 3. CARACTERÍSTICAS ACTUALES DE LAS CARRERAS DE INGENIERÍA CIVIL EN CHILE

#### 3.1 *Estructura de los programas de estudios de las carreras de Ingeniería Civil*

Los planes de estudio de la mayoría de las carreras de Ingeniería Civil están conformados por un total de cursos que varía entre 50 y 60. Entre ellos hay cursos de ciencias básicas, cursos de ciencias de la ingeniería, cursos mínimos de especialización en ingeniería, cursos electivos de especialización (y formación profesional) y cursos de formación general (en humanidades, ciencias sociales y artes). Estos planes incluyen también dos prácticas profesionales y actividades de titulación final. La duración total de los estudios es de 11 a 12 semestres académicos.

<sup>4</sup> MUSIC T., Juan. *Estudio sobre la oferta de carreras de Ingeniería en Chile*, Santiago, 2002.

En los programas de estudios se contempla el otorgamiento del grado de Licenciado en Ciencias de la Ingeniería, después de aprobar los cursos básicos, los cursos mínimos de Ingeniería y, en algunas Facultades, después de aprobar un examen de Licenciatura. En general, la Licenciatura se realiza en 8 a 9 semestres.

El esquema curricular en Ingeniería Civil se puede resumir de la siguiente forma:

| CURSOS   | Nº CURSOS | SEMESTRES |
|--|-----------|-----------|
| * Ciencias Básicas<br>(Matemática, Física, Química, Economía)  | 15 a 20   | 3 a 4     |
| * Ciencias de la Ingeniería<br>(Ciencias Aplicadas)            | 10 a 15   | 2 a 3     |
| * Mínimos de Especialización en Ingeniería                     | 15 a 20   | 2 a 4     |
| * Electivos de Especialización en Ingeniería                   | 5 a 10    | 1 a 2     |
| * Formación General<br>(Humanidades, Artes, Ciencias Sociales) | 5 a 10    | 1 a 2     |

**PRÁCTICAS PROFESIONALES:**

- \* Práctica preprofesional 1 mes de trabajo como obrero
- \* Práctica profesional 1 mes de trabajo como ayudante de Ingeniero.

**REQUISITOS DE TITULACIÓN:**

- \* Obtención del grado de Licenciado en Ciencias de la Ingeniería
- \* Aprobación de un examen final de titulación sobre materias básicas y de la especialidad o de una memoria o proyecto final de título sobre un tema específico de Ingeniería.

**3.2 Carreras, especialidades y vacantes de ingreso ofrecidas en Ingeniería Civil por las universidades del país**

En el año 2005 las universidades chilenas (46 de ellas) tuvieron admisión en más de 210 carreras conducentes a títulos de *Ingeniero Civil*, en sus distintas especialidades, y realizadas en las diversas sedes a lo largo de todo el país.

Se ofrecieron 9916 vacantes de ingreso a primer año. Respecto a estos cupos, 4280 fueron ofrecidos por las universidades tradicionales, 3105 por las universidades derivadas y 2531 por las universidades privadas.

Un 40% de las vacantes corresponden al ingreso a un plan común de estudios, mientras que el 60% restante a planes diferenciados en distintas especialidades de la ingeniería, particularmente ingeniería industrial, informática y computación.

Las especialidades ofrecidas abarcan un espectro importante de áreas temáticas, entre las que se puede mencionar:

- a) *En Obras Civiles, Ciencias de la Tierra y Recursos Naturales*: Construcción, Estructuras, Geotécnica, Materiales de Ingeniería, Metalurgia, Minas, Transporte, Hidráulica, Oceanografía, Geografía, Medio Ambiente, Bioprocesos, Ingeniería Agrícola.
- b) *En Tecnologías*: Mecánica, Electricidad, Electrónica, Robótica, Automática, Telemática, Telecomunicaciones, Aeroespacial, Sonido y Acústica
- c) *En Sistemas e Informática*: Ingeniería Industrial, Sistemas de Gestión, Sistemas de Transporte, Logística, Informática.
- d) *En Ciencias*: Biotecnología, Ing. Biomédica, Ing. Química, Ingeniería Matemática.

Las tablas N° 1, N° 2 y N° 3, que se presentan al final de este artículo, contienen las nóminas completas de todas las carreras de Ingeniería Civil dictadas por las universidades del país en el año 2005, así como sus distintas especialidades y vacantes de ingreso ofrecidas para primer año. Estas tablas permiten apreciar la gran cantidad de carreras de este tipo que existe en el país, como también la diversidad de especialidades que se enseñan, y el gran número de cupos ofrecidos para ingresar a primer año.

### 3.3 Alumnado y cuerpo de profesores de las escuelas de ingeniería

#### a) Alumnado

El aumento del número de carreras de Ingeniería Civil y las diversidad de especialidades que se ofrecen han hecho que el número de estudiantes de Ingeniería Civil se aproxime a los 40.000. De acuerdo a datos de *Indíces*<sup>5</sup> en el año 2004, había un total de 38.036 alumnos de ingeniería, de los cuales 9.218 eran de 1° año.

<sup>5</sup> CONSEJO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, *Indíces 2005*, [www.cse.cl](http://www.cse.cl)

Los alumnos de Ingeniería son mayoritariamente hombres (más de un 80%) y de un nivel académico alto comparativamente con los estudiantes de otras carreras.

En efecto, la admisión 2005 de los 2.000 mejores puntajes en la PSU (ex PAA) un 32% de ellos (640 alumnos) corresponden a alumnos de Ingeniería Civil, un 32% a alumnos de Medicina, y el 36% restante a alumnos de todas las otras carreras que se estudian en Chile.

Sin embargo, este alto nivel académico, no está repartido uniformemente entre las distintas universidades, ya que más de 95% de ellos (627 alumnos) corresponden a alumnos de Ingeniería civil de la Pontificia Universidad Católica de Chile y de la Universidad de Chile. Esta diversidad en la calidad del alumnado trae como consecuencia un alto nivel de deserción en un grupo importante de las facultades de Ingeniería. Es así, que mientras en las Universidades Católica y de Chile la tasa de titulación bordea el 80% (lo que es un alto porcentaje de éxito), en el resto esta tasa, en promedio, no supera el 45%.

#### b) Cuerpo de profesores

La docencia en Ingeniería es realizada actualmente en forma mucho más profesional que antaño. Las principales universidades se han preocupado por perfeccionar a sus profesores, logrando que la mayoría de ellos hayan realizado estudios de postgrado, obteniendo grados de Master o Doctor (Ph.D) (sobre un 80%).

Los *profesores de jornada completa*, que en las universidades "tradicionales" conforma la mayoría del cuerpo académico (sobre un 70%), enseñan ciencias básicas, ciencias de la ingeniería y cursos de especialización de ingeniería, además de cubrir la docencia requerida por los Programas de Postgrado. Complementan su trabajo docente con actividades de investigación, asesorías especializadas y docencia de extensión. Los *profesores de jornada parcial* realizan usualmente la docencia de los cursos especializados y de formación profesional, y en su mayoría son Ingenieros de gran experiencia profesional y alta capacitación técnica, con estudios de postítulo ó postgrado.

### 3.4 *Programas de magíster en Ingeniería y en Ciencias de la Ingeniería*

Los programas de Magíster en Ciencias de la Ingeniería son actualmente muy numerosos en el país. La gran mayoría de las facultades de Ingeniería, tanto de las universidades tradicionales como privadas, contemplan en su enseñanza este tipo de programas.

Estos programas tienen una duración entre 3 y 4 semestres y se dictan, al igual que las menciones de las carreras de Ingeniería Civil, en una gran diversidad de áreas temáticas. Están abiertos a profesionales, generalmente Ingenieros Civiles, pero en varias universidades son también la continuación natural de los estudios después de la Licenciatura en Ciencias de la Ingeniería.

El nivel de calidad de los programas de magíster es muy variable, ya que no todas las Facultades de Ingeniería cuentan con los recursos y los profesores apropiados para esta labor. Este puede comprobarse en la Tabla N° 4 que nos indica que sólo 19 programas de Magíster en Ciencias de la Ingeniería de las universidades han sido acreditados por la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado, CONAP<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> COMISIÓN NACIONAL DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA, *Programas de Magíster y Doctorado acreditados por la CONAP*, 2005, [www.conicyt.cl](http://www.conicyt.cl)

Tabla N° 4  
PROGRAMAS DE MAGÍSTER ACREDITADOS POR LA CONAP, A JUNIO DE 2005

| Universidad            | Área del magister  | Período de acreditación                                |        |
|------------------------|--|--|--------|
| de Chile               | Ciencias de la Ingeniería, m/Transporte                        | 4 años   |        |
|                        | Ciencias de la Ingeniería, m/ Ing. Metalúrgica Extractiva      | 4 años   |        |
|                        | Ciencias de la Ingeniería, m/Mecánica                          | 2 años   |        |
|                        | Ciencias de la Ingeniería, m/Ing. Eléctrica                    | 4 años   |        |
| Católica de Chile      | Ciencias de la Ingeniería, m/Ing. Mecánica y Metalúrgica       | 4 años   |        |
|                        | Ciencias de la Ingeniería, m/Ing. Estructural y Geotécnica     | 4 años   |        |
|                        | Ciencias de la Ingeniería, m/Ing. Hidráulica y Ambiental       | 4 años   |        |
|                        | Ciencias de la Ingeniería, m/Ing. y Gestión de la Construcción | 4 años   |        |
|                        | Ciencias de la Ingeniería, m/Ing. Química y Bioprocesos        | 4 años   |        |
|                        | Ciencias de la Ingeniería, m/Ciencias de la Computación        | 4 años   |        |
|                        | Ciencias de la Ingeniería, m/Ing. de Transporte                |  |        |
|                        | Ciencias de la Ingeniería, m/Ing. Eléctrica                    |  |        |
|                        | Ciencias de la Ingeniería, m/Minería                           |  |        |
|                        | Ciencias de la Ingeniería, m/Ing. Industrial y de Sistemas     |  |        |
|                        | Técnica Federico Santa María de Antofagasta                    | Ciencias de la Ingeniería, m/Informática               | 2 años |
|                        |  | Ciencias de la Ingeniería m/Ing. de Procesos Minerales | 3 años |
|                        |  | Ciencias de la Ingeniería m/Ing. Bioquímica            | 2 años |
| Católica de Valparaíso | Ciencias de la Ingeniería m/Ing. Bioquímica                    | 2 años   |        |
| de Concepción          | Ciencias de la Ingeniería, m/Ing. Eléctrica                    | 4 años   |        |
|                        | Ingeniería Industrial  | 4 años   |        |

### 3.5 *Programas de Doctorado en Ciencias de la Ingeniería*

La enseñanza en Ingeniería a nivel de doctorado, es relativamente reciente en Chile y pocas universidades del país ofrecen programas de este tipo. Esto es entendible, ya que los Programas de Doctorado requieren contar con un cuerpo de profesores, con perfeccionamiento de Postgrado a nivel de Doctorado, que estén participando en trabajos de investigación y que estén publicando en revistas de circulación internacional. Esto sólo algunas facultades de Ingeniería del país lo logran en la actualidad.

La Tabla N° 5 presenta los programas acreditados por la CONAP<sup>7</sup>. En ella se puede constatar que 9 de los 13 programas de doctorados acreditados corresponden a sólo 2 universidades: la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile. También es destacable señalar que la Universidad Santa María y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso tienen acreditado un programa realizado en forma conjunta por ellas, caso bastante excepcional en el país.

<sup>7</sup> COMISIÓN NACIONAL DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA. *Programas de Magister y Doctorado acreditados por la CONAP*. 2005. [www.conicyt.cl](http://www.conicyt.cl)

Tabla N° 5  
PROGRAMAS DE DOCTORADOS ACREDITADOS POR LA CONAP, A JUNIODE 2005

| Universidad            | Área del doctorado   | Período de acreditación |
|------------------------|--|-------------------------|
| de Chile               | Ciencias de la Ingeniería, m/Ciencias de los materiales.   | 4 años                  |
|                        | Ciencias de la Ingeniería, m/Modelación matemática         | 6 años                  |
|                        | Ciencias de la Ingeniería, m/Fluido dinámica               | 2 años                  |
|                        | Ciencias de la Ingeniería, m/Química                       | 4 años                  |
|                        | Ingeniería Eléctrica                                       | 2 años                  |
| Católica de Chile      | Ciencias de la Ingeniería, Área Ing. Civil                 | 2 años                  |
|                        | Ciencias de la Ingeniería, Área Ing. Química y Bioprocesos | 4 años                  |
|                        | Ciencias de la Ingeniería, Área Ing. Eléctrica             | 4 años                  |
|                        | Ciencias de la Ingeniería, Área Ing. Civil de Industrias   | 2 años                  |
| de Santiago de Chile   | Ciencias de la Ingeniería, m/Ciencias e Ing. de Materiales | 2 años                  |
| de Concepción          | Ciencias de la Ingeniería, m/Ing. Química                  | 6 años                  |
|                        | Ciencias de la Ingeniería, m/Ing. Eléctrica                | 2 años                  |
| Santa María            |  |                         |
| Católica de Valparaíso | Biotecnología  | 2 años                  |

### 3.6 *Investigación y prestación de asesorías especializadas y su relación con la docencia en Ingeniería*

La formación de plantales de profesores, con un alto nivel de perfeccionamiento de postgrado y con dedicación de jornada completa más la creación de programas de doctorado en Ingeniería, ha permitido que se incremente el trabajo de investigación, tanto básico como aplicado, y ha permitido además una enriquecedora interacción entre docencia e investigación de alto nivel

En efecto, muchos profesores de Ingeniería han ganado concursos del Fondo de Ciencia y Tecnología (FONDECYT), del Fondo de Fomento del Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondef), lo que les ha

permitido financiar la realización de las tesis de Doctorado, tesis de Magíster y memorias de título previstas en la docencia de Ingeniería y que son indispensables para mantener un alto nivel de excelencia.

También ha contribuido a complementar y mejorar la docencia de la ingeniería, el trabajo de investigación aplicada, los servicios de laboratorio y control de calidad, y las asesorías especializadas que las principales facultades de ingeniería (Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica, Universidad de Concepción, Universidad Santa María y otras) realizan para la ingeniería nacional, empresas, instituciones públicas y gubernamentales.

Finalmente conviene señalar que en la actualidad, distintas asociaciones de ingenieros, participan y colaboran en forma indirecta en la enseñanza y la investigación de la ingeniería en Chile. Estas agrupaciones, tienen como actividades principales la organización de congresos, seminarios, simposios de investigación y enseñanza en las distintas áreas temáticas de la Ingeniería. Entre las más activas actualmente se pueden mencionar, el Instituto de Ingenieros de Chile, el Colegio de Ingenieros de Chile, Instituto de Minas de Chile, la Asociación Chilena de Ingeniería Antisísmica (ACHISINA), las Sociedades Chilenas de Ingeniería Hidráulica (SOCHID), de Geotecnia (SOCHIGE), de Ingeniería de Transporte (SOCHITRAN), de Mecánica computacional SCMC), la Sociedad Chilena de Ciencias de la Computación, el Instituto Chileno de Investigación Operativa (ICHIO), el Instituto Chileno de Ingeniería de Alimentos (ICHIA), la Sociedad Chilena de Transferencia de Calor y Masa, la Sociedad Chilena de Control Automático, el Capítulo Chileno del *Institut of Electrical and Electronical Engineering* (IEEE/Chile) y el Capítulo Chileno de la Asociación Interamericana de Ingeniería Sanitaria y Ambiental (AIDIS/Chile).

### *3.7 Acreditación e internacionalización de la enseñanza de la Ingeniería*

El gran crecimiento de las carreras de Ingeniería Civil del país ha hecho difícil mantener estándares de calidad altos y homogéneos en todas ellas. Por ello muchas universidades han emprendido acciones para lograrlo: realizar procesos de autoevaluación de sus carreras, sometiéndose posteriormente al sistema de acreditación de la Comi-

sión Nacional de Acreditación (CNAP)<sup>8</sup>, y fortalecer las actividades internacionales de investigación e intercambio de alumnos con universidades extranjeras de prestigio.

Al mes de julio de 2005 han completado con éxito sus procesos de acreditación en la CNAP<sup>9</sup>, sólo 38 carreras de Ingeniería Civil, las que se resumen en la Tabla N° 6.

Tabla N° 6  
CARRERAS DE INGENIERÍA ACREDITADAS  
POR LA CNAP A JULIO DE 2005

| Universidad                  | 7 años | 6 años | 5 años | 4 años | 3 años | 2 años | Total |
|------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| Católica de Chile            | 3 *    | 2      |        |        |        |        | 5 *   |
| Técnica Federico Santa María |        | 4      |        | 1      | 2      | 1      | 9     |
| De Concepción                | 1      | 4      | 2      | 2      |        |        | 9     |
| Católica de Valparaíso       |        | 1      | 1      | 2      | 2      |        | 6     |
| De Santiago de Chile         |        | 1      | 1      |        |        |        | 2     |
| Austral de Chile             |        |        | 1      |        |        |        | 1     |
| De la Frontera               |        |        | 1      |        | 1      |        | 2     |
| Diego Portales               |        |        | 1      |        |        |        | 1     |
| De Talca                     |        |        |        | 1      |        |        | 1     |
| De La Serena                 |        |        | 1      |        |        | 2      | 3     |
| Totales                      | 4      | 7      | 7      | 11     | 6      | 3      | 38    |

\* Estas carreras incluyen 16 diplomas de especialización diferentes.

Muchas universidades, tanto públicas como privadas, están haciendo esfuerzos para acrecentar sus relaciones académicas internacionales en Ingeniería realizando proyectos conjuntos de investigación con universidades europeas, norteamericanas, latinoamericanas y asiáticas, participando en distintas redes internacionales tales como las de la Comunidad Europea (Alfa, Erasmus) y teniendo programas, cada vez más numerosos y diversos, de intercambio de alumnos, tanto a nivel de ingeniería civil como de Doctorado en Ingeniería.

<sup>8</sup> Criterios de evaluación para las carreras de Ingeniería Civil, [www.cnap.cl](http://www.cnap.cl)

<sup>9</sup> *Ibid*

También en materia de relaciones internacionales, es destacable la Acreditación o Equivalencia Sustancial que otorgó el Accreditation Board of Engineering and Technology, ABET, de Estados Unidos a las carreras de Ingeniería Civil de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en 2003. Ello ha permitido a esta Escuela aumentar fuertemente sus actividades internacionales de investigación y de intercambio académico de sus alumnos.

#### 4. PERSPECTIVAS FUTURAS DE LA ENSEÑANZA DE LA INGENIERIA

##### 4.1 *Desafíos de la Ingeniería en Chile y sus implicancias en la enseñanza*

El análisis del futuro de la enseñanza de la Ingeniería requiere tener una visión del desarrollo futuro de la Ingeniería, propiamente tal como también de las perspectivas de desarrollo del país.

El Instituto de Ingenieros de Chile realizó el año 2001 un importante estudio sobre las *Perspectivas y Desafíos de la Ingeniería en Chile*<sup>10</sup>, en el cual planteó entre otros, los siguientes desafíos:

- a) Contribuir efectivamente al logro de una explotación sustentable de los recursos naturales del país, a la habitabilidad de las ciudades y del mundo rural.
- b) Aumentar la productividad y calidad de trabajo donde la Ingeniería ejerce diferentes grados de influencia, incrementando el valor agregado, la calidad de productos y servicios y generando una mayor cantidad de empleo.
- c) Dinamizar y acelerar el desarrollo del país, de sus mercados internos, de la calidad de vida de las personas y en general de la sociedad.
- d) Globalizar la Ingeniería Chilena, participando en la concepción y la realización de proyectos y obras de gran impacto a nivel nacional e internacional.
- e) Concebir y aplicar nuevas ideas que surgen de la ingeniería y la tecnología, produciendo obras y realizaciones que destaquen a

<sup>10</sup> INSTITUTO DE INGENIEROS DE CHILE, "Perspectivas...", *op. cit.*, (n. 1).

estas disciplinas y sus aportes, y los integren armónicamente con otras profesiones.

Estos desafíos implican a su vez desafíos para la enseñanza en Ingeniería, en diferentes ámbitos: realizar una renovación curricular, mantener y mejorar la calidad de la docencia, profundizar la relación entre investigación y docencia y lograr una mayor internacionalización de los estudios de Ingeniería

#### 4.2 *Renovación curricular en la enseñanza*

La renovación y adecuación de los programas de estudio de ingeniería es una tarea primordial al que se deben abocar las Facultades de Ingeniería y sus académicos como también las asociaciones científicas y académicas de los ingenieros. De hecho, esto ya ha comenzado. Un trabajo publicado en los *Anales del Instituto de Ingenieros de Chile*<sup>11</sup>, de los ingenieros y profesores universitarios Aldo Cipriano, Jorge Vásquez y Cristián Vial hace un análisis en profundidad de estos temas proponiendo interesantes medidas para una futura renovación curricular.

La labor de renovación curricular debe ser abordada con urgencia, y ojalá en forma conjunta por varias facultades de Ingeniería del país. Un buen ejemplo es el proyecto de Renovación Curricular de la Ingeniería Civil, que están realizando en forma conjunta la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile, gracias al financiamiento obtenido en el 6º Concurso del MECESUP 2005<sup>12</sup>.

El objetivo principal que tiene este proyecto es llevar a cabo un proceso de renovación curricular que asegure que sus egresados posean las competencias necesarias para desenvolverse con excelencia en el ámbito profesional, además de lograr que la docencia se realice a través del uso de metodologías centradas en el alumno, fomentando

<sup>11</sup> "Renovación curricular de la Ingeniería Civil en la Universidad de Chile y en la Pontificia Universidad Católica de Chile". Proyecto aprobado en el 6º Concurso del Fondo Competitivo MECESUP, 2005. [www.mecesup.cl](http://www.mecesup.cl)

<sup>12</sup> VÁSQUEZ, Jorge, CIPRIANO, Aldo y VIAL, Cristián, "Innovación curricular en Ingeniería Civil: una propuesta desde la perspectiva de la acreditación", en: *Informativo MECESUP* N° 285., 2005. [www.mecesup.cl](http://www.mecesup.cl).

el aprendizaje activo. El proyecto propone también realizar un análisis de la estructura de títulos y grados, y de la duración más apropiada de la carrera para garantizar que los egresados adquieran las competencias requeridas en forma eficaz. Por último, se propone una evaluación y un perfeccionamiento continuo de los programas de estudio. Iniciativas de este tipo, si tienen éxito, pueden servir de referencia para la enseñanza de la ingeniería en el sistema universitario nacional.

Es entonces conveniente insistir en la urgencia de abordar en el corto plazo, al menos los siguientes aspectos curriculares de los estudios de Ingeniería:

- a) Definición de un marco conceptual de un nuevo currículo que compatibilice una sólida formación en ciencias básicas con una formación muy eficiente y efectiva en las bases de las distintas especialidades de la Ingeniería.
- b) Innovación en la formación en las carreras de Ingeniería Civil, en sus currícula, en sus metodologías y medios de enseñanza, en el empleo de técnicas informativas y audiovisuales de apoyo a fin de estructurar el perfil de un profesional con capacidad de integración entre áreas afines, con espíritu emprendedor y de liderazgo y adaptado a las cambiantes tecnológicas.
- c) Fortalecimiento de Programas de Postgrado para asegurar una alta especialización, un mejoramiento y la calidad de competitividad de la Ingeniería Chilena y una mayor interrelación entre la investigación, la docencia y el desarrollo de nuestra sociedad.
- d) Adecuación de los estudios a los estándares y niveles de excelencia de las universidades de los países de mayor desarrollo en el mundo, particularmente universidades norteamericanas y europeas.

#### *4.3 Mejoramiento de la calidad en docencia: aportes del MECESUP y acreditación*

La renovación curricular que se debe realizar en la enseñanza de la Ingeniería, tiene que ser acompañada por la mantención de altos niveles de excelencia, rigurosidad y calidad de los estudios, como también por una necesaria articulación y estandarización con los planes de estudios, títulos y grados, tanto en el ámbito nacional como internacional.

Para ello se requiere aumentar el perfeccionamiento de los académicos, mejorar la infraestructura de laboratorios y bibliotecas, tanto reales como virtuales (digitales), y apoyarse mucho más activamente la docencia con tecnologías informáticas y audiovisuales. Estos aspectos, que ya están siendo abordados por varias de las Facultades de Ingeniería, las que han obtenido un importante apoyo financiero al ganar Concursos del programa MECESUP. Ello debiera mantenerse y ojalá intensificarse en el futuro.

Otra forma de mantener y mejorar los niveles de excelencia de las carreras de Ingeniería es realizar procesos de auto evaluación en las Escuelas de Ingeniería, en lo posible con participación de pares externos. Esto se puede lograr profundizando y ampliando su participación en los procesos de acreditación de la CNAP que contemplan este tipo de procedimientos. Adicionalmente, ello permitiría entregar una información más completa y objetiva, tanto a los postulantes a estudios de ingeniería, como a empresas e instituciones que contratan a los egresados. Así, parece muy conveniente impulsar una activa participación de las Escuelas de Ingeniería en los procesos de acreditación.

Respecto a articulación de planes de estudios, títulos y grados, actualmente varias universidades están proponiendo cambios, en el sentido de transformar la Licenciatura en Ciencias de la Ingeniería (de 4 años) en un primer grado terminal (como el Bachellor norteamericano), y considerar que el título de Ingeniero Civil sea equivalente al grado de Magíster en Ingeniería. Los profesores Cipriano, Vásquez y Vial han presentado una proposición al respecto, que está publicada en los informativos del MECESUP<sup>13</sup>.

El estudio de estos cambios se urgente, ya que su implementación puede permitir una gestión académica más eficiente y adecuada, tanto a las necesidades del país como a los requerimientos de una inserción plena a la ingeniería mundial. En efecto, el avance de la globalización requiere de esta adecuación y estandarización de los títulos profesionales y grados chilenos para poder homologarlos y hacerlos compatibles con los imperantes en Estados Unidos y los que existirán en Europa tras los Acuerdos de Bolonia<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> VÁSQUEZ, CIPRIANO y VIAL, "Innovación...", *op. cit.*, (n. 12).

<sup>14</sup> "The Impact of the Bologna Declaration on Engineering Education in Europe", SEFI, 2004.

#### *4.4 Incremento de la relación entre docencia, investigación y desarrollo*

La necesidad de tener una enseñanza de la Ingeniería de excelencia y con estándares internacionales, requiere un aumento importante de la actividad de investigación en las Facultades de Ingeniería del país. Esta investigación debe ser de alto nivel, de modo de insertarse en el mundo globalizado actual, como también debe tener un carácter aplicado de modo de responder a las necesidades de desarrollo tecnológico y social del país.

Consecuencia natural de esto es el necesario reforzamiento de los programas de postgrado, en particular los de Doctorado. En ellos, los temas de investigación tienen que tener las características antes señaladas: investigación de punta que sea reconocida mundialmente, e investigación relevante a temas que interesen al país, de modo de hacer un aporte real a su desarrollo.

El crecimiento de los programas de Doctorado debe realizarse sin disminuir la calidad de sus estudios. En este sentido, labores de acreditación como las que cumple la CONAP son particularmente relevantes y deben mantenerse. Un buen ejemplo de ello corresponde a la experiencia iniciada por la Universidad Santa María y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, que crearon un programa de Doctorado conjunto, en un tema interdisciplinario (Biotecnología), y lo sometieron rápidamente al proceso de acreditación en un esfuerzo por garantizar su calidad. Iniciativas como estas deben ser imitadas, ya que pueden facilitar la incorporación de más facultades de Ingeniería a este tipo de enseñanza, sobre todo en áreas en que la sinergia del trabajo de investigación es indispensable.

Finalmente, cabe mencionar que también es muy relevante contar con la participación cada vez más activa del sector industrial y empresarial del país, tanto en la orientación como en la ejecución de las actividades de investigación y de desarrollo que cumplen las universidades. Ellos pueden y deben hacer un aporte efectivo para que exista una importante y eficiente interrelación entre desarrollo, investigación y docencia en ingeniería, con un real sentido de servicio al país.

BIBLIOGRAFÍA

1. CIPRIANO, Aldo; VÁSQUEZ, Jorge y VIAL, Cristián. "Gestión académica en Ingeniería: experiencias en torno a visión de futuro". *Anales del Instituto de Ingenieros de Chile*. Vol. 117, N° 1. Santiago, 2005.
2. COMISIÓN NACIONAL DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA. *Programas de Magister y Doctorado acreditados por la CONAP*. 2005. [www.conicyt.cl](http://www.conicyt.cl)
3. CONSEJO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. *Índices 2005*. [www.cse.cl](http://www.cse.cl)
4. *Criterios de evaluación para las carreras de Ingeniería Civil*. [www.cnap.cl](http://www.cnap.cl)
5. INSTITUTO DE INGENIEROS DE CHILE. "Perspectivas y desafíos de la ingeniería chilena", en: *Informe final y síntesis*. 2001.
6. MUSIC T., Juan. *Estudio sobre la oferta de carreras de Ingeniería en Chile*. Santiago: Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, CNAP. 2002.
7. PONCE DE LEÓN, Macarena; RENGIFO S., Francisca y VIAL L. María José. *Ayer y hoy. Escuela de Ingeniería Pontificia Universidad Católica de Chile*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile. 2002.
8. "Renovación curricular de la Ingeniería Civil en la Universidad de Chile y en la Pontificia Universidad Católica de Chile". Proyecto aprobado en el 6° Concurso del Fondo Competitivo MECESUP, 2005. [www.mecesup.cl](http://www.mecesup.cl)
9. VÁSQUEZ, Jorge, CIPRIANO, Aldo y VIAL, Cristián.. "Innovación curricular en Ingeniería Civil: una propuesta desde la perspectiva de la acreditación", en: *Informativo MECESUP*, N° 285, 2005. [www.mecesup.cl](http://www.mecesup.cl).
10. VILLALOBOS, Sergio (*et al.*). *Historia de la Ingeniería en Chile*. Ediciones Hachette, 1990.
11. "The Impact of the Bologna Declaration on Engineering Education in Europe", SEFI, 2004.

ANEXO

Tabla Nº 1

NÓMINA DE CARRERAS, ESPECIALIDADES Y VACANTES DE INGRESO,  
OFRECIDAS EN INGENIERÍA CIVIL POR UNIVERSIDADES "TRADICIONALES",  
EN 2005

|                            |  |     |
|----------------------------|--|-----|
| U. de Chile                | Ing. Civil   | 540 |
|                            | Ing. Civil con Mención en Computación  |     |
|                            | Ing. Civil Electricista  |     |
|                            | Ing. Civil Industrial  |     |
|                            | Ing. Civil en Biotecnología  |     |
|                            | Ing. Civil en Materiales   |     |
|                            | Ing. Civil en Minas  |     |
|                            | Ing. Civil Mecánica  |     |
|                            | Ing. Civil Química   |     |
| Ing. Civil Matemática      |  |     |
| P. U. Católica<br>de Chile | Ing. Civil, con Diplomas en:<br>Construcción, Estructuras,<br>Geotecnia, Hidráulica,<br>Ambiental, Transportes, Minería                                      | 400 |
|                            | Ing. Civil de Industrias, con Diplomas en:<br>Mecánica, Electricidad,<br>Química Bioprocesos,<br>Computación, Hidráulica,<br>Ambiental, Transportes, Minería |     |
|                            | Ing. Civil Electricista  |     |
|                            | Ing. Civil en Computación  |     |
|                            | Ing. Civil Mecánica  |     |
|                            | Ing. Civil en Biotecnología  |     |
|                            | Ing. Civil   |     |
| U. de Concepción           | Ing. Civil   | 785 |
|                            | Ing. Civil Industrial  |     |
|                            | Ing. Civil Agrícola  |     |
|                            | Ing. Civil Biomédica   |     |
|                            | Ing. Civil Eléctrica   |     |
|                            | Ing. Civil Electrónica   |     |
|                            | Ing. Civil Informática   |     |
|                            | Ing. Civil Matemática  |     |
|                            | Ing. Civil Mecánica  |     |
| Ing. Civil Metalúrgica     |  |     |

|                                 |                                   |     |
|---------------------------------|-----------------------------------|-----|
|                                 | Ing. Civil Química                |     |
|                                 | Ing. Civil de Materiales          |     |
|                                 | Ing. Civil en Teleinformación     |     |
|                                 | Ing. Civil Aeroespacial           |     |
| U. T. Federico<br>Santa María   | Ing. Civil                        | 825 |
|                                 | Ing. Civil Eléctrica              |     |
|                                 | Ing. Civil Electrónica            |     |
|                                 | Ing. Civil Industrial             |     |
|                                 | Ing. Civil Matemática             |     |
|                                 | Ing. Civil Mecánica               |     |
|                                 | Ing. Civil Metalúrgica            |     |
|                                 | Ing. Civil Química                |     |
|                                 | Ing. Civil Telemática             |     |
|                                 | Ing. Civil Informática            |     |
| P. U. Católica<br>de Valparaíso | Ing. Civil                        | 540 |
|                                 | Ing. Civil Bioquímica             |     |
|                                 | Ing. Civil Eléctrica              |     |
|                                 | Ing. Civil Electrónica            |     |
|                                 | Ing. Civil Metalúrgica Extractiva |     |
|                                 | Ing. Civil Industrial             |     |
|                                 | Ing. Civil Informática            |     |
|                                 | Ing. Civil Mecánica               |     |
|                                 | Ing. Civil Química                |     |
| U. de Santiago<br>de Chile      | Ing. Civil en Electricidad        | 620 |
|                                 | Ing. Civil en Geografía           |     |
|                                 | Ing. Civil en Industrias          |     |
|                                 | Ing. Civil en Informática         |     |
|                                 | Ing. Civil en Metalurgia          |     |
|                                 | Ing. Civil en Minas               |     |
|                                 | Ing. Civil en Obras Civiles       |     |
|                                 | Ing. Civil en Química             |     |
|                                 | Ing. Civil en Mecánica            |     |
| U. Austral<br>de Chile          | Ing. Civil Ambiental              | 230 |
|                                 | Ing. Civil en Informática         |     |
|                                 | Ing. Civil en Obras Civiles       |     |
|                                 | Ing. Civil Industrial             |     |

|                          |  |     |
|--------------------------|--|-----|
| U. Católica<br>del Norte | Ing. Civil<br>Ing. Civil Ambiental<br>Ing. Civil Industrial<br>Ing. Civil en Computación e Informática<br>Ing. Civil Metalúrgica | 340 |
|--------------------------|--|-----|

---

Tabla N° 2

NÓMINA DE CARRERAS, ESPECIALIDADES Y VACANTES DE INGRESO,  
OFRECIDAS EN INGENIERÍA CIVIL POR UNIVERSIDADES "DERIVADAS", EN 2005

|  |   |     |
|--|---|-----|
| U. Arturo Prat                           | Ing. Civil Ambiental<br>Ing. Civil en Computación e Informática<br>Ing. Civil Industrial<br>Ing. Civil Metalúrgica    | 290 |
| U. Católica<br>de la Stma.<br>Concepción | Ing. Civil<br>Ing. Civil Industrial<br>Ing. Civil Informática   | 300 |
| U. Católica<br>de Temuco                 | Ing. Civil Ambiental<br>Ing. Civil Informática  | 160 |
| U. Católica<br>del Maule                 | Ing. Civil Informática  | 70  |
| U. de Antofagasta                        | Ing. Civil Industrial, con mención en:<br>Electricidad, Electrónica, Mecánica,<br>Minas, Química y Sistemas.          | 400 |
| U. de Atacama                            | Ing. Civil Industrial<br>Ing. Civil en Computación e Informática<br>Ing. Civil en Minas<br>Ing. Civil en Metalurgia   | 180 |
| U. de La Frontera                        | Ing. Civil Electrónica<br>Ing. Civil Industrial con mención en:<br>Bioprocesos, Informática                           | 120 |
| U. de La Serena                          | Ing. Civil<br>Ing. Civil Ambiental<br>Ing. Civil en Minas<br>Ing. Civil Industrial<br>Ing. Civil Mecánica             | 225 |
| U. de Los Lagos                          | Ing. Civil Industrial   | 50  |
| U. de Magallanes                         | Ing. Civil Mecánica<br>Ing. Civil en Electricidad<br>Ing. Civil en Química<br>Ing. Civil en Computación e Informática | 190 |
| U. de Playa Ancha<br>de Cs. Educación    | Ing. Civil Ambiental<br>Ing. Civil Industrial   | 60  |

|                                 |  |     |
|---------------------------------|--|-----|
| U. de Talca                     | Ing. Civil Industrial  | 140 |
|                                 | Ing. Civil en Computación  |     |
| U. de Tarapacá                  | Ing. Civil Eléctrica   | 300 |
|                                 | Ing. Civil Electrónica   |     |
|                                 | Ing. Civil Industrial  |     |
|                                 | Ing. Civil Mecánica  |     |
|                                 | Ing. Civil en Computación e Informática                                  |     |
| U. de Valparaíso                | Ing. Civil   | 50  |
|                                 | Ing. Civil en Informática  |     |
|                                 | Ing. Civil Industrial  |     |
|                                 | Ing. Civil Oceánica  |     |
| U. del Bío Bío                  | Ing. Civil   | 280 |
|                                 | Ing. Civil Industrial  |     |
|                                 | Ing. Civil en Automatización   |     |
|                                 | Ing. Civil en Informática  |     |
|                                 | Ing. Civil en Industrias Forestales                                      |     |
|                                 | Ing. Civil Mecánica  |     |
| U. Tecnológica<br>Metropolitana | Ing. Civil Industrial con mención en:<br>Ambiental, Sistemas de Gestión. | 290 |
|                                 | Ing. Civil en Computación con mención en:<br>Informática                 |     |

---

Tabla N° 3

NÓMINA DE CARRERAS, ESPECIALIDADES Y VACANTES DE INGRESO,  
OFRECIDAS EN INGENIERÍA CIVIL POR UNIVERSIDADES "PRIVADAS", EN 2005

|                                     |   |     |
|-------------------------------------|---|-----|
| U. Adolfo Ibáñez                    | Ing. Civil, Plan Común  | 230 |
| U. Adventista                       | Ing. Civil en AgroIndustrial<br>Ing. Civil en Informática   | 80  |
| U. Andrés Bello                     | Ing. Civil en Obras Civiles<br>Ing. Industrial<br>Ing. Civil en Computación e informática   | 150 |
| U. Bernardo<br>O'Higgins            | Ing. Civil Industrial   | 25  |
| U. Central<br>de Chile              | Ing. Civil en Obras Civiles<br>Ing. Civil en Computación e Informática  | 120 |
| U. de Aconcagua                     | Ing. Civil Industrial   | 60  |
| U. de Ciencias<br>de la Informática | Ing. Civil Industrial<br>Ing. Civil Informática   | 70  |
| U. de Las Américas                  | Ing. Civil Industrial<br>Ing. Civil Industrial con mención en:<br>Automática y Robótica, Logística y Transporte<br>Ing. Civil en Computación e Informática<br>Ing. Civil en Telemática<br>Ing. Civil en Obras Civiles | 345 |
| U. de Los Andes                     | Ing. Civil en Obras Civiles<br>Ing. Civil Eléctrica<br>Ing. Civil Industrial  | 260 |
| U. de Rancagua                      | Ing. Civil en Informática   | 40  |
| U. de Viña del Mar                  | Ing. Civil Industrial<br>Ing. Civil Informática   | 85  |
| U. del Desarrollo                   | Ing. Civil Industrial   | 120 |
| U. del Mar                          | Ing. Civil en Computación e Informática   | 120 |
| U. Diego Portales                   | Ing. Civil Industrial<br>Ing. Civil en Obras Civiles<br>Ing. Civil en Informática y Telecomunicaciones  | 330 |
| U. Gabriela<br>Mistral              | Ing. Civil Industrial y de Sistemas<br>Ing. Civil en Estructuras y Geotécnica<br>Ing. Civil en O. Civiles y Gestión de la Construcción  | 100 |

|  |   |     |
|--|---|-----|
| U. Iberoamericana<br>de C. y Tecnología    | Ing. Civil en Electrónica                                 | 15  |
| U. La República                            | Ing. Civil Industrial                                     | 30  |
| U. Marítima<br>de Chile                    | Ing. Civil Industrial                                     | 20  |
| U. Mayor                                   | Ing. Civil Electrónica                                    | 240 |
|  | Ing. Civil Industrial                                     |     |
|  | Ing. Civil Eléctrica con Diploma en<br>Telecomunicaciones |     |
|  | Ing. Civil Industrial con Diploma en Informática          |     |
| U. Puerto Varas                            | Ing. Civil Industrial                                     | 45  |
| U. San Sebastián                           | Ing. Civil en Informática                                 | 16  |
| U. Tecnológica<br>Vicente Pérez<br>Rosales | Ing. Civil en Sonido y Acústica                           | 30  |

---



# LA FORMACIÓN TÉCNICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ANTECEDENTES Y PERSPECTIVAS\*

MARCELO VON CHRISMAR WERTH  
*Rector Instituto Profesional DuocUC*

## RESUMEN

La aproximación histórica del trabajo sitúa el origen formal de la educación técnica en Chile en la Academia de San Luis, fundada en 1797, por Manuel de Salas, no obstante lo cual el impulso más decisivo a ese respecto se daría en 1849, cuando se creó la Escuela de Artes y Oficios, bajo la tuición de la Universidad de Chile. De ahí el artículo revisa el desarrollo de los distintos establecimientos dedicados a la instrucción técnica, tanto por iniciativa estatal, como por la de la Iglesia Católica. Se aborda la reestructuración del sistema educacional superior a partir de 1981, destacándose en el período dos instituciones, uno de origen público y otra privada, que representan los modelos emergentes que configuran las nuevas tendencias en el campo de la educación profesional y técnica: INACAP y DuocUC.

La Ley Orgánica de Enseñanza de 1990 introduce el tema del segundo acápite del artículo, realizando un análisis de la configuración actual del sistema educacional técnico superior, haciendo énfasis en el marco legal general y en la distribución resultante de la matrícula, caso este último donde se advierte una declinación en las cifras desde principios de la década de los 90. El autor da algunos argumentos que explicarían tal situación.

El desarrollo y las perspectivas de la educación técnica son objeto de una amplia discusión, comprendiendo aspectos relacionados con el capital humano, estudiando su situación actual de acuerdo al último censo (2002) y midiendo su nivel de desarrollo, con énfasis en los años totales de escolaridad. Así mismo

\* Este artículo contó con la colaboración de los señores Cristóbal Silva L. y Braulio Fernández B.

se realiza una comparación del nivel de la fuerza de trabajo versus el ingreso per cápita, tomando informaciones estadísticas de países de Latinoamérica y el Caribe, y del este de Asia.

La última parte está dedicada al caso chileno, sus fortalezas y debilidades, con el planteamiento de propuestas concretas para lograr un desarrollo más acelerado de la educación superior técnica, con claras repercusiones en el orden económico.

*Palabras clave:* capital humano; enseñanza técnica superior; escolaridad; desarrollo económico; historia educacional chilena.

#### ABSTRACT

The historic approximation of the document establishes the formal origin of technical education in Chile at the San Luis Academy, founded in 1797, by Manuel de Salas, nevertheless, the most decisive impulse in this aspect would be given in 1849, when the School of Arts and Crafts was created, under the tuition of the University of Chile. From that date on, this article reviews the development of the different organizations dedicated to technical education, not only for state initiatives but also for the one of the Catholic Church. It approaches the restructuring of the higher education system starting on 1981, with two institutions distinguishing in that period, one of public origin and the other private, which represent the emerging models that form the new tendencies in the professional and technical educational field: INACAP y DuocUC.

The Organic Law for Education from 1990 introduces the subject of the second subheading of this article, carrying out an analysis of today's configuration of higher technical education system, emphasizing the general legal framework and the distribution resulting of the registrations, in which case it may be observed a descent in the numbers from the beginnings of the 90's decade. The author presents some arguments that should explain such situation.

The development and the perspectives of technical education are a matter of wide discussion, including aspects involved with human capital, studying their actual situation according to the last census (2002) and measuring their levels of development, emphasizing the total years of school courses. A comparison of

labor forces versus the income per capita is carried out, gathering statistic information of Latin-American, the Caribbean countries, and form East Asia.

The last part is dedicated to the Chilean case, its strength and weaknesses, with the raising of a concrete proposal in order to achieve a more accelerated development of higher technical education, with clear repercussion in the economic order.

*Key words:* human capital; higher superior education; school courses; economic development; Chilean education history.

### 1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Los orígenes formales de la educación técnica en Chile suelen situarse en la fundación de la Academia de San Luis, en 1797, por don Manuel de Salas y Corbalán, “único ensayo que conocamos en la Colonia, de una escuela delineada para servir al hombre de trabajo, a las industrias, al comercio y a la producción del país. Se adelantó cerca de medio siglo a instituciones similares de América”<sup>1</sup>. Recién en 1849, y a raíz de las inquietudes de la Sociedad Nacional de Agricultura respecto al desarrollo científico y técnico, se crearía, bajo la tuición de la recientemente instalada Universidad de Chile (1842), la Escuela de Artes y Oficios, primera piedra de la educación técnica en el Chile republicano.

A efectos de dotar a la Escuela de Artes y Oficios de los recursos necesarios para la instrucción, se adquirieron las primeras máquinas y herramientas para los talleres y se contrataron en Francia los profesores. El 6 de julio de 1849, por decreto del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, se nombró a Salvador Sanfuentes Torres como superintendente de la Escuela y a Julez Jariez como director. Veinticuatro alumnos internos –12 de Santiago y 12 de provincia– fueron distribuidos en cuatro talleres: Herrería, Mecánica, Fundición y Carpintería. La Escuela debía entregar los medios para que “se labrase la felicidad futura, constituyendo un factor importante para el progreso industrial”<sup>2</sup>. Rápidamente el proyecto se fue expandiendo hacia Copiapó, La Serena y Antofagasta, y las Escuelas Industriales de Con-

<sup>1</sup> LABARCA, Amanda H., *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, 1939, p. 58.

<sup>2</sup> *La Escuela de Artes y Oficios*, Universidad de Santiago de Chile.

cepción, Temuco y Valdivia se unieron pronto al propósito de preparar mano de obra competente a los requerimientos del desarrollo industrial de las regiones. Todas estas escuelas, herederas del proyecto original de la Escuela de Artes y Oficios, pasaron a constituirse en las sedes de lo que sería la Universidad Técnica del Estado en 1947.

Los primeros intentos de formar institutos comerciales se encuentran en la iniciativa del Ministro de Balmaceda don Julio Bañados Espinoza, que no alcanzaría frutos sino hasta 1898, en que se crea el Instituto Comercial de Santiago<sup>3</sup>. Para 1925 existían ya 11 establecimientos de enseñanza comercial en diferentes ciudades del país. Las Escuelas Industriales y Mineras, por su parte, empezaron a difundirse con la agregación de un curso para formar ingenieros mecánicos y electricistas al servicio de la Armada, anexado a la escuela de Artes y Oficios, que desde 1900 comenzó a enviar a los alumnos más aventajados al extranjero. A semejanza de este proyecto se fundarían las Escuelas Prácticas de Minería en Copiapó, La Serena y Santiago. Las Escuelas Agrícolas, por su parte, encuentran su origen en una escuela anexa a la Escuela Normal, establecida en 1856, bajo el auspicio de la Sociedad Nacional de Agricultura<sup>4</sup>.

Pero la iniciativa por fundar instituciones dedicadas a la enseñanza técnica tenían también origen privado, como lo prueba la siguiente cita del testamento de don Federico Santa María, fundador de la Universidad Técnica que lleva su nombre:

“Deseo ante todo expresar a mis conciudadanos que los últimos treinta años de mi vida los consagré exclusivamente al altruismo y al efecto hice mi primer testamento en 1894, legando a la sociedad de Valparaíso una Universidad, pero en el transcurso del tiempo, la experiencia me demostró que aquello era un error y que era de importancia capital levantar al proletario de mi patria, concibiendo un plan, por el cual contribuyo, primeramente con mi óbolo a la infancia, enseguida a la Escuela Primaria, de ella a la Escuela de Artes y Oficios y por último al Colegio de Ingenieros, poniendo al alcance del desvalido meritorio llegar al más alto grado del saber humano”<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> LABARCA, *op. cit.*, p. 245.

<sup>4</sup> CAMPOS Harriet, Fernando, *Desarrollo educacional 1810-1960*, Santiago, 1960, p. 44.

<sup>5</sup> Testamento de don Federico Santa María, fechado en París en 1920.

En paralelo, la Iglesia Católica fue incrementando su participación en el desarrollo educacional del país, del que era pionera ya desde la Colonia. En efecto, buena parte de la enseñanza técnica, desde el último tercio del siglo XIX, estuvo a cargo de los Hermanos de Don Bosco o Salesianos, que dieron enseñanza profesional gratuita a jóvenes de las clases populares, estableciéndose por primera vez en Concepción, hacia 1887<sup>6</sup>. En 1888 se fundó la Universidad Católica de Chile, que posteriormente sería erigida por la Santa Sede como Pontificia Universidad Católica. De dicho proyecto, y en la línea del presente artículo, destacan las siguientes palabras de don Abdón Cifuentes:

“Es preciso fundar en una vasta escala y de una manera científica la enseñanza social del pueblo; es preciso abrir nuevos y variados horizontes a sus vocaciones de actividad y trabajo, es preciso multiplicar los medios de ganar la vida a esos millares de jóvenes que serían perversos literatos, pero que pueden ser verdaderos genios en la industria. Menos compendios de enciclopedias ambulantes y más trabajo, menos retórica y más industria, menos sofistas y más ingenieros, menos teorías y más ciencias aplicadas; eso es lo que este país nuevo y laborioso necesita para acrecentar su riqueza, su prosperidad y bienestar”<sup>7</sup>.

Esta concepción, proclive a la dignificación de la enseñanza técnica o “especial”, presente tanto en los sectores ligados a la industria y el comercio, como a las iniciativas educacionales privadas, en general vinculadas a la Iglesia, se encontraba, sin embargo, en fuerte contraposición con los ideales predominantes entre los grandes precursores del Estado Docente, que consideraban la formación técnica como una actividad mercantilizada, “subordinada a las leyes de la oferta y la demanda”. Don Valentín Letelier, probablemente la figura más importante de esta segunda corriente, llegaría a sostener que

“Toda instrucción especial, porque va tras el lucro, propende de suyo a materializar el alma. Es lo que todo corazón puro nota al contacto con aquellos hombres que en hora temprana de su vida se someten a sistemas de educación comercial e industrial. Es lo que resalta y repugna en la cultura general de Norteamérica. En los espíritus así educados no hay

<sup>6</sup> CAMPOS H., *op. cit.*, (n. 4), p. 44.

<sup>7</sup> Citado en KREBS, Ricardo; MUÑOZ, María Angélica y VALDIVIESO, Patricio, *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, Santiago, 1994, t. I, p. 17.

más preocupación que la del enriquecimiento, atrofian sus sentimientos más nobles y delicados y no comprenden como el filántropo y el político se avienen a consumir su actividad en obras improductivas”<sup>8</sup>.

Tal aproximación, a juicio de un discípulo del propio Letelier, don Luis Galdames, explicaría buena parte de “la desvalorización social de los estudios técnicos y de las profesiones correspondientes”<sup>9</sup>.

Bajo este predicamento la educación técnica tuvo, hasta mediados del siglo xx un escaso desarrollo. En 1907 todas las escuelas industriales del país no superaban, en conjunto, los 200 alumnos<sup>10</sup>. Para 1920, la enseñanza técnica atendía, a penas, el 4,5% del total de las personas que recibían cualquier tipo de educación en el país. Y no fue sino hasta el Gobierno de Pedro Aguirre Cerda, con la fundación de la CORFO y el gran impulso emprendido hacia la industrialización del país, en que la formación técnica pasó a ocupar una prioridad efectiva para el Estado. Ya para 1956 los establecimientos fiscales de diverso nivel que se ocupaban de este tipo de enseñanza contaban con una matrícula respetable de 70.663 estudiantes<sup>11</sup>.

Como se adelantara, en 1929 se creó la Universidad Técnica Federico Santa María, iniciativa privada fruto del legado de su fundador. En paralelo se fueron creando diversos centros privados autónomos, aunque bajo la supervigilancia académica de la Universidad de Chile, que se reservaba el otorgar los títulos. En efecto, por muchos años prevaleció en Chile el citado principio del “Estado docente”. La educación era responsabilidad del Estado y las entidades privadas que se dedicaban a la educación se entendían como “colabora-

<sup>8</sup> Citado por VIAL, Gonzalo, *Historia de Chile (1891-1973)*, Santiago, 1984, vol. I, tit. I, p. 166.

<sup>9</sup> GALDAMES, Luis, *Valentín Letelier y su obra 1852-1919*, Santiago, 1937, p. 236.

Si bien el propio Galdames sostiene que don Valentín Letelier, en sus actos, y particularmente desde su gestión en la Rectoría de la Universidad de Chile, dio pruebas de una actitud tanto más flexible que lo categórico de los juicios citados, reconoce también que estas ideas fueron generalmente asumidas por sus seguidores en grado extremo, y tanto, que “en países como Chile y demás de Ibero-América, donde el trabajo industrial o mercantil era tenido por fuente de provecho, pero no de honra, ese concepto se vigorizó aún más al amparo de maestro, con daño evidente a la economía particular y pública”.

<sup>10</sup> CAMPOS H., *op. cit.*, (n. 4), p. 44.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 51.

doras” de aquél. En la práctica esto implicó, entre otras cosas, que los alumnos de las universidades privadas establecidas desde la fundación de la Universidad Católica rendían exámenes ante comisiones de profesores de la Universidad de Chile. La gestión de don Carlos Casanueva, como Rector de la Universidad Católica, fue particularmente propicia a la vigencia de los ideales fundacionales de dicha corporación, proclives al fortalecimiento de la formación técnica, basados en los principios preconizados por la Encíclicas Sociales de la Iglesia. Bajo su rectorado alcanzarían fuerte impulso los cursos de electrotecnia y telegrafía que impartía el Instituto de Electrotecnia “Manuel Francisco Irarrázaval”, sostenido por el Patronato de Santa Filomena y dependiente de la Universidad, transformado en 1920 en el Instituto Politécnico Industrial y Comercial. El Instituto ofrecía las carreras de Sub-Ingeniero Electricista, Sub-Ingeniero Industrial y Sub-Ingeniero de Construcción, todos programas de tres años. Al decir del Rector Casanueva, “al ingeniero civil faltaba, no el brazo obrero, sino el colaborador o intérprete técnico de sus ideas que supiera discernir, y no como máquina y simple instrumento de trabajo”. Esta necesidad la cubría el sub-ingeniero formado por el Instituto, que siguiera funcionando con notable éxito hasta 1950 en que la Universidad constituyó la nueva Facultad de Tecnología<sup>12</sup>.

“Mientras tanto, el gobierno había fusionado en 1947 a varias escuelas vocacionales independientes de minería, ingeniería, y artes y oficios, con la Escuela de Ingeniería Industrial en Santiago y el Instituto Técnico Pedagógico, con el fin de formar una nueva universidad pública, la Universidad Técnica del Estado. Por su lado, la Universidad de Chile extendió su alcance a nivel nacional durante los años cincuenta y sesenta a través de una red de sedes regionales, un modelo que fue prontamente imitado por la Universidad Técnica del Estado y a su vez por la Universidad Católica, con sus propios sistemas de campus en regiones”<sup>13</sup>.

En 1981, el D.F.L. N° 1, del mismo año, reestructuró la organización de la educación superior chilena. La idea era mejorar la admi-

<sup>12</sup> KREBS (*et al.*), *op. cit.*, (n. 7), pp. 390-391.

<sup>13</sup> BERNASCONI, Andrés, *Organizational Diversity in Chilean Higher Education; Faculty Regimes in Private and Public Universities*, tesis para obtener el grado de Doctor en Filosofía, Universidad de Boston, 2003.

nistración, hacerla más dinámica y flexible, y aumentar las alternativas a la formación universitaria tradicional. Se distinguieron entonces tres tipos de centros de educación superior: las Universidades, los Institutos Profesionales (IP) y los Centros de Formación Técnica (CFT). A partir de este proceso de reestructuración, se establece un sistema oficial y general para el todo el país para el otorgamiento del "Título de Técnico de Nivel Superior".

En el desarrollo de la Educación Técnica en este período destacan dos instituciones, una de origen público y otra privado, que representaron los modelos emergentes que configurarían las nuevas tendencias en el campo de la educación profesional y técnica de nivel superior: INACAP y DuocUC.

### 1.1 *INACAP*<sup>14</sup>

En 1960, el Servicio de Cooperación Técnica (SERCOTEC), organismo estatal dependiente de la CORFO, constituye un Departamento de Formación Profesional con el fin de elevar el nivel de calificación de la fuerza laboral chilena. Para 1966, la importancia que adquiere la labor desarrollada por aquel departamento hace aconsejable la creación de un organismo autónomo; así, el 21 de octubre de ese año, nace la Corporación INACAP, con la misión de formar y capacitar al trabajador chileno. Los primeros cursos de capacitación que se imparten fueron en las áreas de metalmecánica, electricidad, electrónica y construcción.

En 1967 se inician las primeras carreras de formación técnica. Entre ese año y 1973, INACAP crea sus centros de capacitación en Santiago y regiones, con la cooperación de los gobiernos de Francia, Alemania, Dinamarca, Inglaterra, Italia, Bélgica y Suiza. En 1976 se dicta el decreto ley N° 1.446, que establece que la capacitación laboral debe realizarse por "Organismos Técnicos de Ejecución", constituyéndose INACAP como tal. En 1980 se eliminan los aportes gubernamentales destinados a financiar parte de las actividades de formación profesional, con lo que INACAP comienza a financiar con recursos propios sus acciones de capacitación y formación profesional.

En 1981, con ocasión de la reforma del sistema de educación superior del país, INACAP obtiene la calidad de Centro de Formación

<sup>14</sup> *Vd.* [www.inacap.cl](http://www.inacap.cl)

Técnica, con lo que pasa a entregar el título de Técnico Superior y el Instituto Profesional el de Ingeniero de Ejecución. En 1989, la Corporación de Fomento de la Producción deja de tener representación en INACAP. Se incorporan a su Consejo Directivo representantes de la Confederación de la Producción y del Comercio, quedando esta entidad a cargo de la administración de INACAP, junto con la Corporación Nacional Privada de Desarrollo Social y SERCOTEC. Cuenta actualmente con 48.000 alumnos en 26 sedes.

## 1.2 *DuocUC*

Como una forma de dar vigencia al ideal de extender la labor universitaria hacia sectores campesinos y obreros, en 1968, en el seno de la Pontificia Universidad Católica de Chile, un grupo de estudiantes, con el apoyo de docentes y con la intervención de los sindicatos, comenzaron a organizar una labor de capacitación en medios obreros, cuyos integrantes normalmente no tenían acceso a los estudios universitarios.

La iniciativa fue denominada Departamento Universitario Obrero Campesino y, a su amparo, se elaboraron programas de enseñanza de artesanía, secretariado, cooperativismo, jardinería, instalaciones eléctricas y otras actividades semejantes. El Departamento Universitario Obrero Campesino -DUOC-, sin contar con una estructura formal, fue cobrando cuerpo y creció rápidamente. Este acelerado desarrollo llevó a la Universidad a la conclusión de que era necesario darle una autonomía jurídica y de gestión, para que pudiera atender a sus fines específicos con una mayor eficacia, así como conseguir sus recursos propios sin recargar el presupuesto universitario.

En sesión de 7 de septiembre de 1973, el Consejo Superior de esa casa de estudios aprobó el proyecto de constituirlo como una fundación autónoma, vinculada a la Universidad. De esta manera, el año 1974, creada y organizada por la Universidad, nace la "Fundación DUOC de la Pontificia Universidad Católica de Chile", con personalidad jurídica, patrimonio y gestión propios; cuyo objetivo sería "programar y realizar labores educacionales destinadas a la formación técnica no universitaria, sub-técnica y de capacitación y perfeccionamiento de adultos".

Mediante los decretos supremos N° 205, de 31 de marzo de 1976, y N° 847, de 22 de marzo de 1979, el Ministerio de Educación otorgó reco-

nocimiento oficial a los programas de estudio de la Fundación DUOC.

La Fundación DUOC adaptó su estructura académica a las normativas establecidas por el DFL N° 1, de 1981, creando el “Centro de Formación Técnica Fundación DUOC” y el “Instituto Profesional DUOC”, obteniendo el reconocimiento oficial de los mismos en 1982 y 1983, respectivamente.

DuocUC es en la actualidad una de las instituciones de educación superior más importantes del país. Cuenta con una matrícula total de 30.500 alumnos, impartiendo 30 carreras de nivel técnico y 29 de nivel profesional. Sus actividades se desarrollan en seis sedes ubicadas en la Región Metropolitana, dos en la V Región, de Valparaíso y una en la VIII Región, del Bío-Bío.

Los proyectos educativos de INACAP y de DuocUC han sido examinados por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), garante de la calidad de las instituciones de Educación Superior en Chile. Ella les otorgó, en agosto de 2004, una acreditación institucional por un período de seis años sobre un máximo de siete, en los ámbitos de docencia de pregrado, gestión institucional y equipamiento e infraestructura. Esta situación las ubica dentro de las mejores y más confiables instituciones de educación superior del país.

## 2. CONFIGURACIÓN ACTUAL DEL SISTEMA

### 2.1 *El marco legal general*

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 (LOCE), otorga al Estado el mandato de reconocer como instituciones de educación superior a universidades, IP, CFT y escuelas matrices de las Fuerzas Armadas y de Orden. Sin embargo, y salvo indicar algunos aspectos formales relativos a la constitución y organización jurídica de estas instituciones, la propia ley no define cada categoría. Es decir, no entrega consideraciones o referentes objetivos que permitan distinguir o configurar sus respectivas naturalezas.

Sólo lo hace respecto al tipo o calidad de título que puede otorgar cada una, y que es en verdad el único criterio de diferenciación. En efecto, de acuerdo al tenor expreso del artículo 31 de la LOCE, estos títulos son:

| Tipo de establecimiento | Título que puede otorgar   |
|-------------------------|--|
| CFT                     | 1. Técnico de nivel superior.  |
| IP                      | 1. Títulos profesionales de aquellos que no requieran licenciatura.<br>2. Títulos técnicos de nivel superior en las áreas en que otorgan los anteriores  |
| Universidad             | 1. Títulos profesionales.<br>2. Toda clase de grados académicos en especial, de licenciado, magíster y doctor.<br>3. Corresponder exclusivamente a las universidades otorgar títulos profesionales respecto de los cuales la ley requiere haber obtenido previamente el grado de licenciado en las carreras que imparten <sup>15</sup> . |

Seguidamente, la LOCE señala las características de cada “título” (utilizamos aquí el término en sentido genérico), y que se resumen en el siguiente cuadro:

| Tipo de título               | Características  |
|------------------------------|--|
| 1. Técnico de nivel superior | Se otorga:<br>a) a un egresado de un centro de formación técnica o de un instituto profesional;<br>b) que ha aprobado un programa de estudios de una duración mínima de mil seiscientas clases;<br>c) y que le confiere la capacidad y conocimientos necesarios para desempeñarse en una especialidad de apoyo al nivel profesional. |
| 1. Profesional               | Se otorga:<br>a) a un egresado de un instituto profesional o de una universidad;<br>b) que ha aprobado un programa de estudios cuyo nivel y contenido le confieren una formación general y científica necesaria para un adecuado desempeño profesional.  |

<sup>15</sup> Hace sólo excepción del título de abogado: “No obstante, el otorgamiento del título profesional de abogado corresponde a la Corte Suprema de Justicia en conformidad a la ley” (artículo 31).

3. Licenciatura

Se otorga:

- a) al alumno de una universidad;
- b) que ha aprobado un programa de estudios que comprenda todos los aspectos esenciales de un rea del conocimiento o de una disciplina determinada.

4. Magíster

Se otorga:

- a) al alumno de una universidad
- b) que ha aprobado un programa de estudios de profundización en una o más de las disciplinas de que se trate
- c) se requiere tener grado de licenciado
- d) o un título profesional cuyo nivel y contenido de estudios sean equivalentes a los necesarios para obtener el grado de licenciado

5. Doctor

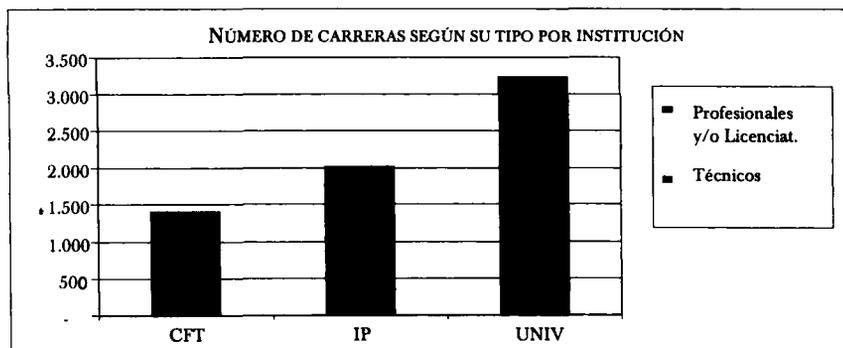
Se otorga:

- a) al alumno que ha obtenido un grado de licenciado o magíster en la respectiva disciplina
  - b) que haya aprobado un programa superior de estudios y de investigación,
  - c) y acredita que quien lo posee tiene capacidad y conocimientos necesarios para efectuar investigaciones originales.
  - d) En todo caso, además de la aprobación de cursos u otras actividades similares, un programa de doctorado deber contemplar necesariamente la elaboración, defensa y aprobación de una tesis consistente en una investigación original desarrollada en forma autónoma y que signifique una contribución a la disciplina de que se trate.
- 

Es decir, la LOCE “jerarquiza” a las instituciones por el marco de títulos que pueden otorgar, en cierto modo “de menos a más”: Los CFT sólo títulos técnicos de nivel superior; los IP, aquellos y títulos profesionales que no requieran Licenciatura; las universidades, títulos profesionales con o sin Licenciatura y, en forma exclusiva y excluyente, los tres grados académicos que reconoce la ley: Licenciatura, Magíster y Doctor. Sabemos, además, que la propia LOCE establece,

en su artículo 52, las 17 carreras que requieren necesariamente de Licenciatura. En los hechos, basadas en el dictamen 18.663, de 1996, de la Contraloría General de la República, muchas universidades ofrecen carreras conducentes a títulos de nivel técnico.

Como es sabido, la interpretación de la LOCE y los acuerdos del Consejo Superior de Educación (CSE) que otorgaron la autonomía a las universidades emergentes generaron, para la configuración actual del sistema, la coexistencia de las llamadas “universidades complejas” y las “universidades docentes”. En la práctica, y dada la lógica de “discriminación” por rango o jerarquía de títulos a otorgar de la misma LOCE y el dictamen aludido, han generado –y tal parece que lo seguir haciendo– un creciente desarrollo de las universidades hacia los ámbitos propios de los IP y CFT, fenómeno que denominaremos de “profesionalización” de la universidad<sup>16</sup>. En efecto, mientras los CFT e IP están constreñidos en su ámbito de oferta por las disposiciones de la ley, en la práctica una universidad puede expandirse prácticamente sin límites. El siguiente cuadro, correspondiente a la oferta de 2005, ilustra esta situación:



Fuente: CSE, 2005.

A lo anterior debe sumarse el hecho de que, desde el punto de vista aspiracional, la categoría “universidad” sigue siendo la primera de las preferencias de los alumnos que ingresan al sistema de educación superior.

<sup>16</sup> Recientemente INACAP ha anunciado la creación y desarrollo, en su seno, de la nueva Universidad Tecnológica de Chile.

3. Licenciatura

Se otorga:

- a) al alumno de una universidad;
- b) que ha aprobado un programa de estudios que comprenda todos los aspectos esenciales de un rea del conocimiento o de una disciplina determinada.

4. Magíster

Se otorga:

- a) al alumno de una universidad
- b) que ha aprobado un programa de estudios de profundización en una o más de las disciplinas de que se trate
- c) se requiere tener grado de licenciado
- d) o un título profesional cuyo nivel y contenido de estudios sean equivalentes a los necesarios para obtener el grado de licenciado

5. Doctor

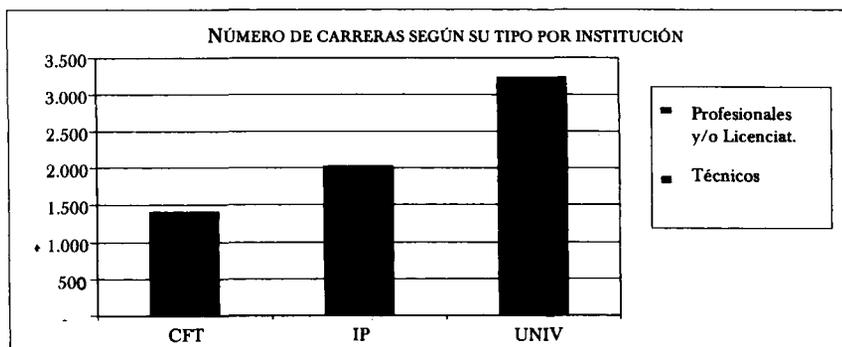
Se otorga:

- a) al alumno que ha obtenido un grado de licenciado o magíster en la respectiva disciplina
  - b) que haya aprobado un programa superior de estudios y de investigación,
  - c) y acredita que quien lo posee tiene capacidad y conocimientos necesarios para efectuar investigaciones originales.
  - d) En todo caso, además de la aprobación de cursos u otras actividades similares, un programa de doctorado deber contemplar necesariamente la elaboración, defensa y aprobación de una tesis consistente en una investigación original desarrollada en forma autónoma y que signifique una contribución a la disciplina de que se trate.
- 

Es decir, la LOCE “jerarquiza” a las instituciones por el marco de títulos que pueden otorgar, en cierto modo “de menos a más”: Los CFT sólo títulos técnicos de nivel superior; los IP, aquellos y títulos profesionales que no requieran Licenciatura; las universidades, títulos profesionales con o sin Licenciatura y, en forma exclusiva y excluyente, los tres grados académicos que reconoce la ley: Licenciatura, Magíster y Doctor. Sabemos, además, que la propia LOCE establece,

en su artículo 52, las 17 carreras que requieren necesariamente de Licenciatura. En los hechos, basadas en el dictamen 18.663, de 1996, de la Contraloría General de la República, muchas universidades ofrecen carreras conducentes a títulos de nivel técnico.

Como es sabido, la interpretación de la LOCE y los acuerdos del Consejo Superior de Educación (CSE) que otorgaron la autonomía a las universidades emergentes generaron, para la configuración actual del sistema, la coexistencia de las llamadas “universidades complejas” y las “universidades docentes”. En la práctica, y dada la lógica de “discriminación” por rango o jerarquía de títulos a otorgar de la misma LOCE y el dictamen aludido, han generado –y tal parece que lo seguir n haciendo– un creciente desarrollo de las universidades hacia los ámbitos propios de los IP y CFT, fenómeno que denominaremos de “profesionalización” de la universidad<sup>16</sup>. En efecto, mientras los CFT e IP están constreñidos en su ámbito de oferta por las disposiciones de la ley, en la práctica una universidad puede expandirse prácticamente sin límites. El siguiente cuadro, correspondiente a la oferta de 2005, ilustra esta situación:



Fuente: CSE, 2005.

A lo anterior debe sumarse el hecho de que, desde el punto de vista aspiracional, la categoría “universidad” sigue siendo la primera de las preferencias de los alumnos que ingresan al sistema de educación superior.

<sup>16</sup> Recientemente INACAP ha anunciado la creación y desarrollo, en su seno, de la nueva Universidad Tecnológica de Chile.

Así, la pregunta natural que surge entonces es si acaso las categorías originales señaladas por la LOCE (que no fueron definidas en cuanto a su naturaleza sino simplemente por el tipo de título a otorgar) seguir n siendo vigentes y se ajustan a la realidad que necesite el sistema cuando alcance su punto de inflexión en materia de crecimiento vegetativo.

## 2.2 Distribución resultante de la matrícula

La cobertura de la educación superior en Chile alcanza cifras superiores al 35% en la población entre los 18 y 24 años, con una distribución de alumnos que han privilegiado la matrícula universitaria por sobre la de los IP y CFT. La variación de la matrícula, así como el las instituciones del sistema, se muestra en el cuadro siguiente:

| Tipo de instituciones     | Matrícula |         |         | Número de instituciones |      |      |
|---------------------------|-----------|---------|---------|-------------------------|------|------|
|                           | 1995      | 2000    | 2005    | 1995                    | 2000 | 2005 |
| A Instituciones privadas  | 248.991   | 320.744 | 454.288 | 254                     | 224  | 213  |
| A1 Universidades          | 135.276   | 187.959 | 273.142 | 54                      | 48   | 48   |
| privadas antiguas         | 65.899    | 84.154  | 93.872  | 9                       | 9    | 9    |
| privadas nuevas           | 69.377    | 103.805 | 179.270 | 45                      | 39   | 39   |
| A2 No universidades       | 113.715   | 132.785 | 181.146 | 200                     | 176  | 165  |
| IP                        | 40.980    | 79.431  | 119.402 | 73                      | 60   | 48   |
| CFT                       | 72.735    | 53.354  | 61.744  | 127                     | 116  | 117  |
| B Instituciones públicas  | 95.949    | 131.128 | 156.356 | 16                      | 16   | 16   |
| B1 Universidades          | 95.949    | 131.128 | 156.356 | 16                      | 16   | 16   |
| B2 No universidades       | 0         | 0       | 0       | 0                       | 0    | 0    |
| IP                        |           |         |         |                         |      |      |
| CFT                       |           |         |         |                         |      |      |
| C Total público y privado | 344.940   | 451.872 | 610.824 | 270                     | 240  | 229  |
| Universidades             | 231.225   | 319.087 | 429.678 | 70                      | 64   | 64   |
| No universidades          | 113.715   | 132.785 | 181.146 | 200                     | 176  | 165  |

Fuente: CSE, 2005.

En este contexto, las instituciones específicamente dedicadas a la formación técnica, como son los CFT, luego de un acelerado desarro-

llo alcanzado en la década siguiente a 1981, reflejado tanto en número de instituciones como en matrícula, entraron desde la primera mitad de los 90 en un ciclo de manifiesta declinación, tendencia que apenas comienza a estabilizarse en los años más recientes. De hecho, según se observa en los antecedentes citados, este desarrollo ha sido marcadamente inferior al experimentado por la educación superior en su conjunto. Entre las causas que explican esta situación pueden incluirse las siguientes:

- a) *Debilidad de la base institucional en que operan los CFT.* Esta debilidad suele atribuirse a una alta atomización de la oferta, distribuida en un gran contingente de instituciones pequeñas, que no alcanzan tamaños suficientes para financiar inversiones de magnitud, requeridas para llevar a cabo proyectos educativos de calidad, exigentes de infraestructura y equipamiento tecnológico apropiado.
- b) *Estructura de financiamiento.* Desde que el Estado abandonara completamente la gestión de proyectos educativos en este ámbito, luego de la privatización de INACAP y la transformación en universidades de las instituciones profesionales derivadas de las antiguas sedes de la Universidad Técnica del Estado, el sector quedó entregado a la gestión y financiamiento únicamente de los agentes privados, sobre la base de la recaudación de aranceles y matrícula. Tratándose de una modalidad orientada, por su propia naturaleza, hacia los sectores sociales de menores ingresos, tales aranceles ocupan el nivel inferior del sistema, merced además de la escasa capacidad de pago de sus usuarios.
- c) *Ausencia total de incentivos y políticas públicas de promoción.* Las señales dadas por la autoridad han sido consistentemente contrarias a las categorías institucionales representativas de esta categoría, como son los CFT. A modo de ejemplo, cabe recordar que tales categorías quedaban excluidas de los mecanismos de financiamiento directo, reservados a las universidades del Consejo de Rectores, existentes antes de 1981 o sus derivadas, así como de los mecanismos indirectos, como donaciones susceptibles de franquicias tributarias, reservadas para las universidades e institutos profesionales. En el mismo sentido, la composición de los salarios en la administración pública no reconoce los títulos técnicos de nivel superior como habilitantes para la asignación profesional.

- d) *Inexistencia de mecanismos de articulación vertical.* La educación técnica se desenvuelve en un sistema educativo constituido por categorías institucionales que operan como compartimentos estancos, sin reconocimiento recíproco de los estudios cursados en otras entidades que no compartan el estatus definido en la LOCE y su normativa complementaria. Esta segmentación estratificada por niveles, fuerza a los postulantes a considerar la opción por una carrera técnica, de corta duración, como una opción terminal, que excluye la oportunidad de progresión hacia otros niveles superiores de formación profesional. Ingresar a una carrera técnica involucra, por consiguiente, la renuncia a toda aspiración de ascenso en la jerarquía profesional de la disciplina respectiva.
- e) *Superposición de contenidos curriculares con la Educación Media Técnico Profesional.* El fuerte impulso experimentado por esta modalidad de la educación secundaria, que alcanza el 40%<sup>17</sup> del estudiantado de este nivel, enteramente impartida por establecimientos municipales gratuitos o particulares subvencionados, contempla en los perfiles de egreso y programas oficiales de las diversas especialidades que otorga, objetivos en muchos casos equivalentes al nivel superior e incluso al profesional. Más allá de la improbable capacidad de los establecimientos de este nivel para alcanzar tales niveles de logro, los proyectos educativos de los CFT se encuentran ante el dilema de definir objetivos superiores, que topan con el nivel profesional y resultan difíciles de alcanzar en programas de dos años, o bien, ofertar programas o carreras con un bajo valor agregado, en términos formales, al menos, a los declarados por las modalidades técnicas de nivel medio, en campos afines.

Por los motivos anteriores es que las dos únicas experiencias que han resultado exitosas a un nivel relevante son las de INACAP y DuocUC. Ambas instituciones han desarrollado proyectos que integran el CFT a su IP, lo que les ha permitido optimizar recursos y gracias a ello mantener una oferta de calidad ampliamente reconocida.

En el último tiempo, algunas medidas, todavía precarias, han sido adoptadas por la autoridad, provocando, si no un ascenso de la co-

<sup>17</sup> Mineduc 2004.

bertura en esta rama de la educación terciaria, al menos la detención del proceso de caída que experimentara hasta principios de la década. Han contribuido a ello el acceso a fondos concursables del Programa MECESUP, junto al establecimiento de algunas becas excepcionales parciales<sup>18</sup>. Con todo, de no mediar un cambio radical en las políticas y prioridades públicas, difícilmente la educación técnica de nivel superior se desarrollará a la altura de las exigencias del desarrollo, en una sociedad globalizada.

### 3. EDUCACIÓN TÉCNICA: DESARROLLO Y PERSPECTIVAS

El capital humano, y especialmente el “avanzado”, es la vía clave para aprovechar las tecnologías a través de las destrezas adquiridas. Esta relación contribuye significativamente a explicar las diferencias de productividad e ingresos entre los países. Al reducir simultáneamente las brechas en materia de destrezas y de tecnología se eliminan de manera eficiente las brechas en la productividad.

A través de la educación secundaria y terciaria, y de la capacitación de los trabajadores, se pueden adquirir las destrezas que permiten que las empresas adopten y adapten las tecnologías existentes de manera más eficiente.

El proceso de globalización ha hecho que las empresas que pertenecen a sectores con una mayor exposición al comercio y a la inversión están sujetas a más presiones competitivas. Una forma de responder a esta presión por aumentar la productividad es adoptar y adaptar tecnologías más avanzadas, y contratar y capacitar trabajadores con mayor calificación.

Si se mantienen bajos niveles de educación, la apertura al comercio y la inversión contribuyen menos a la transferencia de tecnología y a la productividad total, dada la complementariedad entre tecnología y competencias laborales. Países con estas características no sólo

<sup>18</sup> El Programa de Becas Nuevo Milenio iniciado en el año 2001, ha otorgado 6.000 becas equivalentes a \$2.700 millones. Sus beneficiarios, sin embargo, no son exclusivamente alumnos de CFT. Por su parte, el Fondo Competitivo para Técnicos del Programa MECESUP, entre los años 2000 y 2002 aprobó 53 proyectos por \$11.200 millones.

corren el riesgo de no crecer dado el bajo nivel de oportunidades de sus trabajadores no calificados, sino también de incrementar la desigualdad en los ingresos.

Los países que han aumentado los niveles de educación creando una base amplia de escolaridad primaria y secundaria y al mismo tiempo han fomentado la adopción y la adaptación de nuevas tecnologías en las empresas, pueden obtener grandes retornos de los esfuerzos en apoyar la investigación y el desarrollo en el sector privado, estimular el desarrollo de redes de conocimientos (mejorando los vínculos entre las universidades y las empresas, tanto dentro del país como en el ámbito internacional), masificar la educación terciaria y apoyar los programas de postgrado, especialmente en ciencias e ingeniería. Chile es un buen ejemplo de un país que se encuentra en esta etapa.

Las competencias laborales que resultan imprescindibles en la actualidad, dados los rápidos cambios tecnológicos intensivos en destrezas, son la capacidad de aprender, de adaptarse, innovar, trabajar en equipo y relacionarse con una amplia variedad de actores.

El proceso de adquisición de destrezas y cambio tecnológico se centra en gran parte en la empresa, dado que es ahí donde se toman las decisiones sobre la fuerza laboral y de cómo y en qué se debe capacitar, al considerar los requerimientos que les permiten lograr los niveles que exige la competitividad. Los mercados laborales son quienes arbitran en forma más o menos eficiente, para los diferentes sectores, las posibilidades de desarrollo profesional y técnico de los trabajadores; así como también son quienes mejor asignan los recursos de capacitación.

En resumen, los antecedentes más relevantes para entender las enormes diferencias de los ingresos de los países se pueden encontrar en buena medida en los niveles de educación de su población.

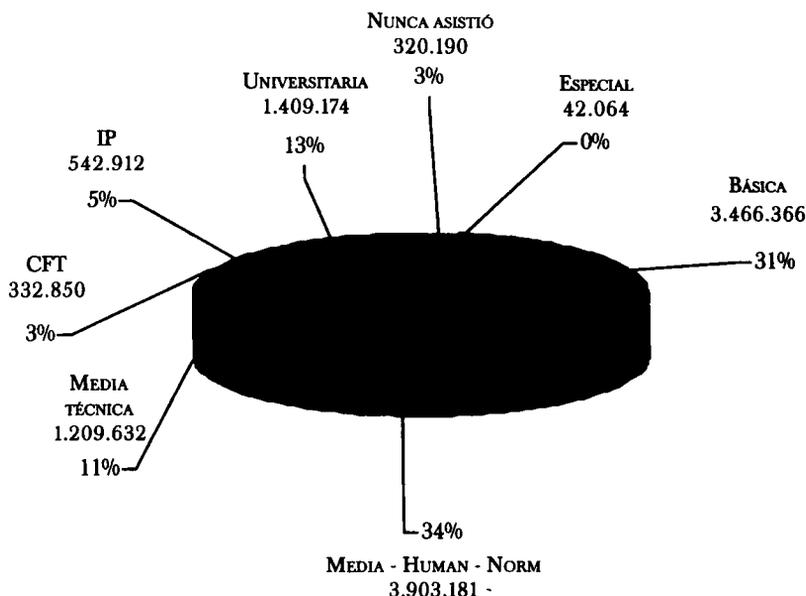
### *3.1 Acumulación de capital humano*

En el ámbito social y económico de los países depende muy fuertemente del conocimiento y destrezas de su población, es decir, de su capital humano. Éste, que para los individuos representa una inversión en sus capacidades que les permite aumentar sus ingresos personales, para las sociedades representa una fuente de bienestar. El

resultado de la educación superior del país se plasma en una acumulación de capital humano. La efectividad de su organización a través del tiempo se puede medir así en función de los niveles de educación alcanzada por la población.

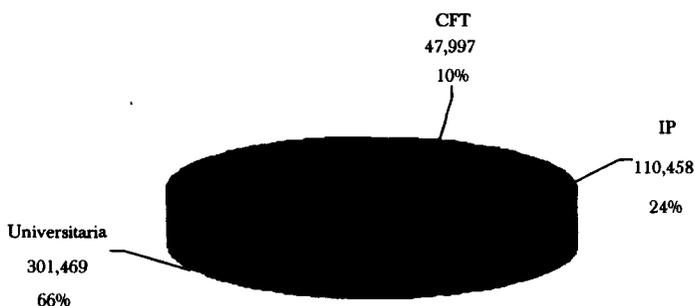
Según el Censo 2002, los mayores de quince años sumaron 11.226.309 habitantes; de éstos, el 21% declaró que el último nivel de enseñanza formal aprobado fue en una institución de educación superior. El 45% dijo haber aprobado como último nivel estudios la enseñanza media; el 31% enseñanza básica y el 3% nunca asistió a enseñanza primaria.

El siguiente gráfico así lo ilustra:



Fuente: *Censo 2002*.

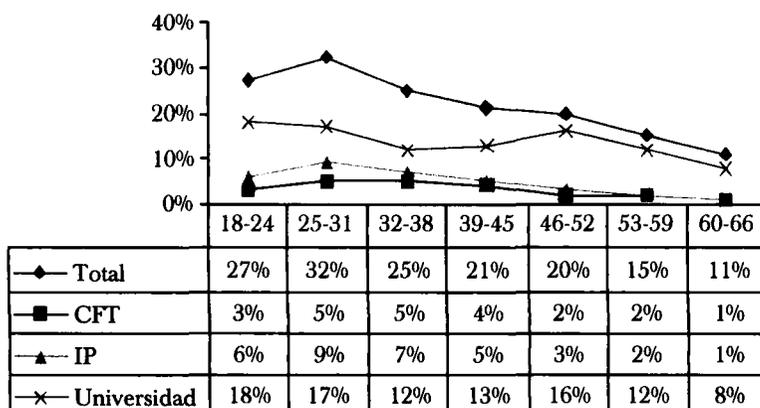
Respecto a la distribución de la población entre 18 y 24 años, según último nivel aprobado de enseñanza formal en el sistema de educación superior, la distribución de la cobertura se da de la siguiente manera: 459.924 personas tienen cursados estudios superiores, de las cuales el 66% tiene enseñanza universitaria, el 24% en IP y el 10% en CFT. Sin embargo, del total de personas que han aprobado cursos de nivel superior, el 67% aun sigue estudiando y no se han incorporado al mercado laboral:



Fuente: *Censo 2002*.

Respecto a la distribución de la población por rango de edad, nivel de estudios y ocupación, si se compara la participación de personas con estudios superiores por rangos de edad, se observa que la mayor participación se genera en entre los 25 y 31 años. Además, se observa que los porcentajes de participación de personas que pasaron por la educación superior disminuye en la medida que se avanza en los rangos de edad, llegando a la mitad de los valores alcanzados en las generaciones más jóvenes.

PORCENTAJE DE HABITANTES CON ESTUDIOS SUPERIORES POR RANGO DE EDAD

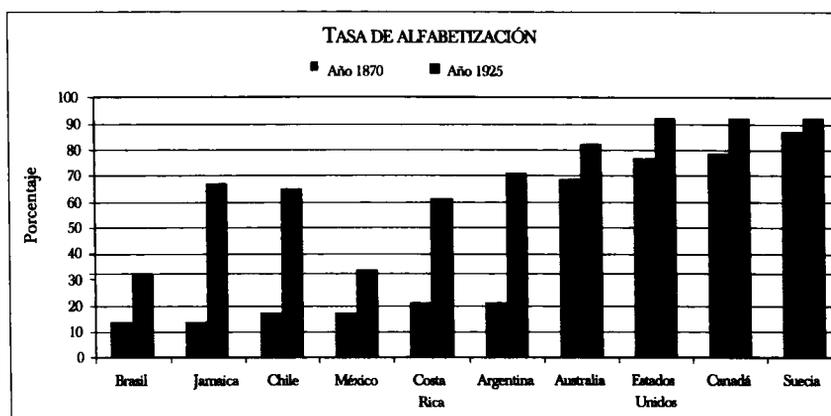


Fuente: *Censo 2002*<sup>19</sup>.

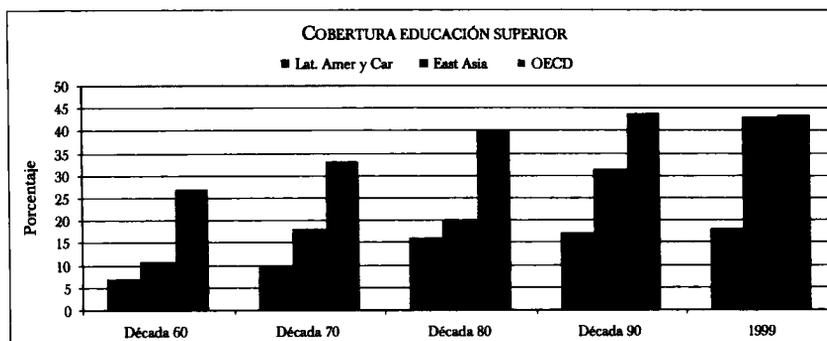
<sup>19</sup> Conviene observar que las cifras indicadas, especialmente para las personas mayores, podrían verse afectadas por procesos de regularización y convalidación de títulos en función de la experiencia verificada.

### 3.2 Desarrollo histórico de la formación de capital humano

Las diferencias en educación de las sociedades han estado presentes desde hace más de cien años. Cuando en 1870 la tasa de alfabetización en países hoy avanzados como Estados Unidos, Canadá y Suecia, llegaba a niveles cercanos a un 80%, en países de Latinoamérica y el Caribe no alcanzaba al 20%. Para 1925, algunos países latinoamericanos lograron disminuir esta diferencia; pero, para ese entonces, los países avanzados ya llegaban a más del 90% de alfabetización<sup>20</sup>.



La brecha en educación ha seguido creciendo. Mientras los países de Latinoamérica y el Caribe han debido focalizar su esfuerzo en aumentar los niveles de educación primaria y secundaria, los países de mayor nivel de desarrollo han aumentado su capital humano avanzado, orientando sus esfuerzos hacia la educación superior.



<sup>20</sup> PERRY, Guillermo, *Banco Mundial*, 2001.

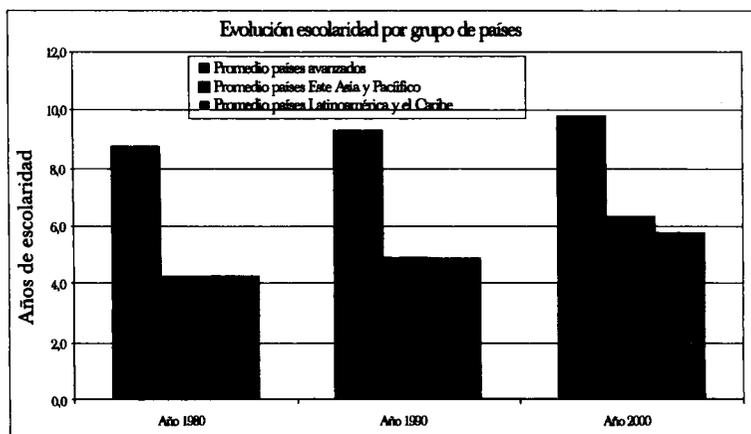
De este modo, las diferencias en los últimos 40 años han sido fuertemente definidas en el ámbito de la educación terciaria. En la década de los 60, la cobertura en educación superior en Latinoamérica y el Caribe llegaba a un poco más del 5%, en 1999 superaba el 15%. En este mismo período, en los países miembros de la OECD, la cobertura pasaba de un 25% a más de un 40% como promedio. Sin embargo, uno de los hechos más relevantes es el fuerte avance en esta materia en los países del este de Asia, los cuales pasaron de una cobertura de un poco más de 10% en educación superior a más de un 40%, igualando prácticamente a los países del OECD.

### 3.3 Brecha en el capital humano

Los parámetros que permiten medir el nivel de desarrollo del capital humano de una sociedad: años de escolaridad, niveles de educación de la población mayor de 25 años y cobertura de la educación superior; muestran un importante déficit para que Chile pueda competir adecuadamente en el mundo globalizado, tanto en lo que se refiere al capital acumulado como a su formación.

#### a) Años de escolaridad total

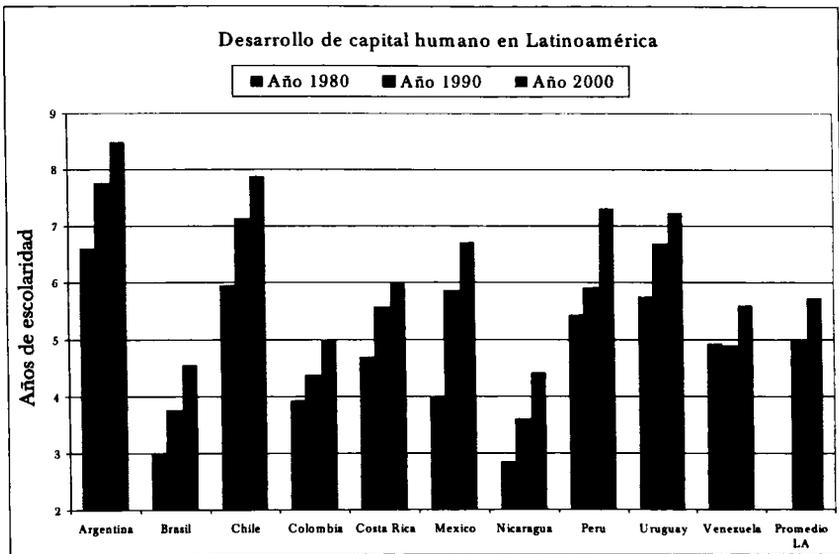
Los años de escolaridad total de la población son claves para un mejor entendimiento de la educación como soporte del desarrollo de los países. El siguiente cuadro muestra las diferencias entre tres grupos de países en años de escolarización total<sup>21</sup>.



<sup>21</sup> BARRO y Lee, 2000.

Mientras en los países avanzados los años de escolarización total llegan a casi diez en promedio en 2000, en los países del Este Asiático y el Pacífico llega a más de seis, y en Latinoamérica y el Caribe a menos de seis.

Dentro de Latinoamérica, los países con mayor nivel de escolaridad total son Argentina y Chile, con alrededor de 8 años en 2000. Los siguen Perú y Uruguay con más de 7 años. En el último lugar están Brasil y Nicaragua, con apenas 4,5 años de escolaridad total.



### b) Niveles de educación de la población mayor de 25 años

Para poder distinguir con mayor rigurosidad dónde se produce el déficit, es necesario determinar qué ha sucedido con cada nivel de educación de la población en el tiempo. Como se ve más adelante, las diferencias en los años de escolaridad, especialmente la educación superior, tiene una fuerte relación con el nivel de ingreso alcanzado por los países.

En el siguiente cuadro se muestra la comparación de los niveles educacionales entre los países avanzados y los países de Latinoamérica y el Caribe entre los años 1980 y 1999 para la población mayor de 25 años que es la que constituye la fuerza laboral de cada país<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> BARRO y Lee, 2000.

**AÑOS DE ESCOLARIDAD PROMEDIO  
EN PERSONAS MAYORES DE 25 AÑOS**

|  | Primaria |      | Secundaria |      | Terciaria |      | Total |      |
|--|----------|------|------------|------|-----------|------|-------|------|
|  | 1980     | 1999 | 1980       | 1999 | 1980      | 1999 | 1980  | 1999 |
| <b>Promedio</b>  |          |      |            |      |           |      |       |      |
| Países Avanzados                                       | 5,1      | 5,3  | 3,1        | 3,6  | 0,5       | 1,0  | 8,8   | 9,9  |
| Var%   |          | 4%   |            | 16%  |           | 75%  |       | 13%  |
| <b>Promedio Latinoam.<br/>y el Caribe</b>              |          |      |            |      |           |      |       |      |
|  | 3,0      | 3,9  | 0,9        | 1,4  | 0,2       | 0,4  | 4,1   | 5,7  |
| Var%   |          | 31%  |            | 59%  |           | 14%  |       | 41%  |
| <b>P. Avanzados /<br/>P. Latinoamérica y el Caribe</b> |          |      |            |      |           |      |       |      |
|  | 1,7      | 1,3  | 3,5        | 2,5  | 3,0       | 2,5  | 2,2   | 1,7  |

Se observa que las mayores diferencias entre estos grupos de países se producen en la educación secundaria y terciaria, en las cuales los países avanzados presentan más del doble de años de escolaridad que los países de Latinoamérica y el Caribe. El crecimiento mayor de los países avanzados en este período se ha referido a la educación terciaria; lo que empujar, como veremos a un mayor nivel de desarrollo económico de los mismos.

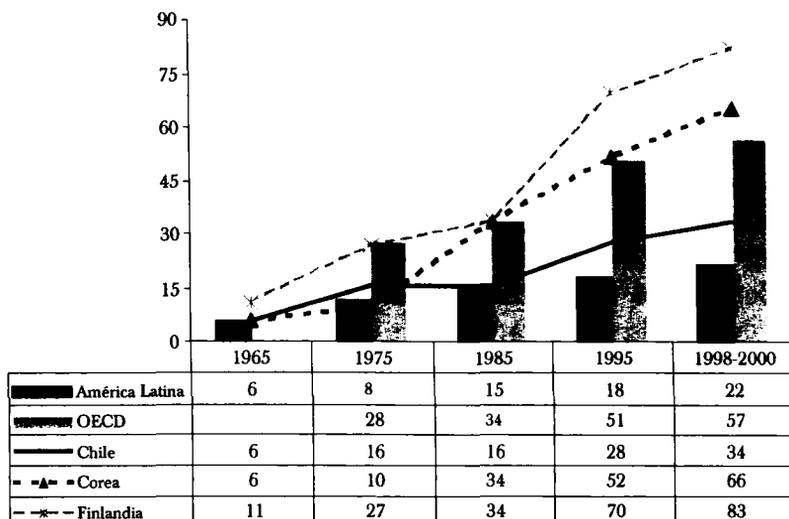
**c) Niveles de cobertura de la educación superior<sup>23</sup>**

En los últimos 35 años, la brecha en la cobertura de educación superior entre los países más avanzados y los de Latinoamérica y el Caribe se ha ido incrementando.

En el siguiente gráfico se ve cómo los países de Latinoamérica y el Caribe pasaron desde un 6% de cobertura en educación superior en 1965, a un 22% en 1998-2000. En el mismo período, en Finlandia, la cobertura pasó desde un 11% a un 83%. Por su parte, los países miembros del OECD, en promedio, pasaron desde un 28% en 1975 a un 57% en 1998-2000. Esto sitúa a los países de Latinoamérica y el Caribe en un nivel de cobertura inferior al que mostraban los países avanzados en 1975.

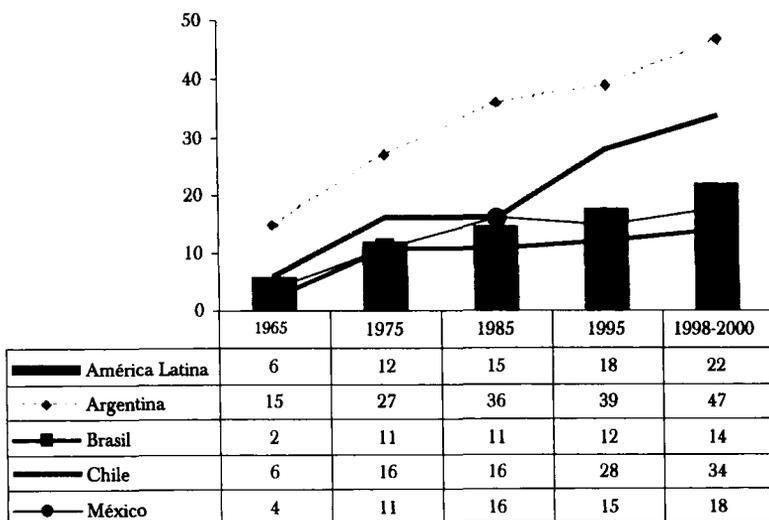
<sup>23</sup> *World Bank.*

COBERTURA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR



Dentro de Latinoamérica y el Caribe se observa que Argentina tiene la mayor cobertura de educación superior, cercana al 50%; seguida por Chile con un 34%. México y Brasil presentan menores niveles de cobertura.

COBERTURA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

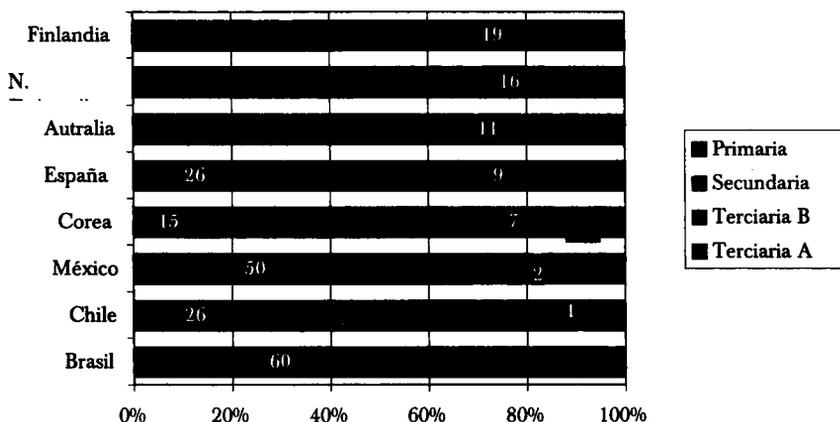


4. EDUCACIÓN DE LA FUERZA DE TRABAJO  
Y CRECIMIENTO DE LOS PAÍSES<sup>24</sup>

4.1 Nivel educacional de la fuerza de trabajo versus ingreso per capita

Si bien ha habido fuertes avances en materia de cobertura de educación superior en Latinoamérica y el Caribe, este esfuerzo es insuficiente y no se ha traducido en una acumulación del capital humano requerido para aprovechar adecuadamente los recursos y tecnologías de que disponen. Estos países están muy por debajo de lo que un país desarrollado requiere y por lo tanto significarán un freno a sus posibilidades de desarrollo. El siguiente gráfico muestra la composición de la fuerza de trabajo de cada país en términos de su nivel educacional. Se puede observar que los países con mayor desarrollo económico, tienen una alta concentración de trabajadores con nivel de educación terciaria. En cambio, países con menores índices de desarrollo económico, como México, Chile y Brasil, presentan mayores niveles de personas con educación primaria.

NIVEL EDUCACIONAL DE LA FUERZA DE TRABAJO 2001



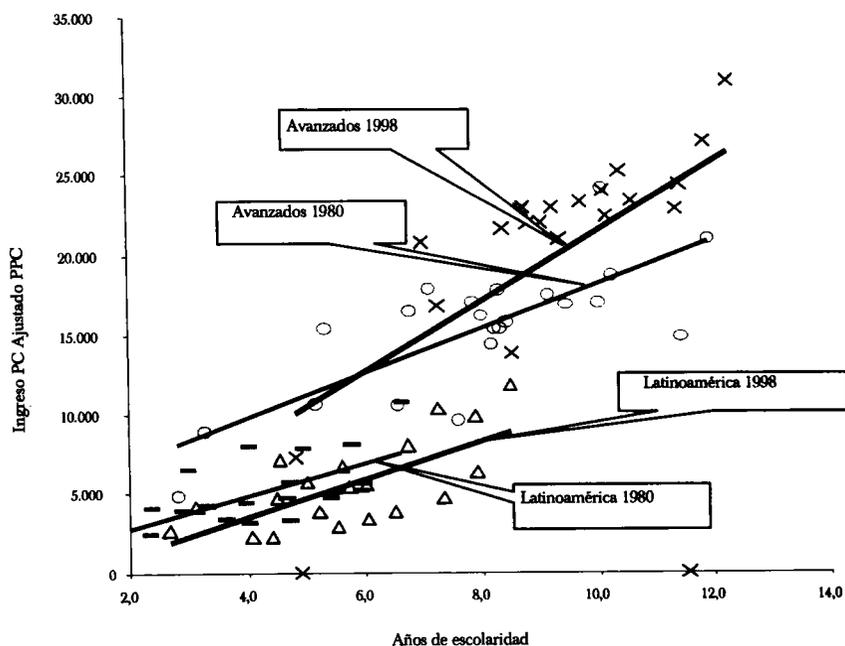
<sup>24</sup>OECD, 2001.

Adicionalmente, existen externalidades negativas asociadas a la baja cantidad de profesionales y técnicos dentro de la fuerza laboral. El que el resto de la fuerza laboral tenga relativamente bajas calificaciones, redundará en una mayor subutilización de los recursos disponibles y en un menor rendimiento del personal calificado por falta de posibilidades de interacción. Esto afecta directamente a la productividad total de los factores que, como se verá, ha sido el principal responsable del crecimiento económico en los períodos de rápido desarrollo.

Una forma de visualizar los efectos de tener una población con más años de escolaridad en las economías de los países, es la que se observa en el siguiente gráfico. En él se presenta la evolución del PIB per cápita ajustado por la paridad del poder de compra, entre 1980 y 1998, y la cantidad de años de escolaridad de la población mayor de 25 años durante el mismo período<sup>25</sup>.

PIB PER CÁPITA PPP VS. AÑOS DE ESCOLARIDAD ENTRE 1980 Y 1998

(LÍNEA TEND. LINEAL)



<sup>25</sup> FMI, mayo 2003; BARRO y Lee, 2000.

En el caso de los países de Latinoamérica y el Caribe, hubo importantes avances en materia de años de escolaridad, los que en promedio pasaron desde 4 a casi 6, lo que representa un 41% de aumento. Sin embargo, la pendiente de la línea de tendencia indica que lo mismo no sucedió con el ingreso per capita, el cual aumentó en una proporción bastante menor. En efecto, el ingreso *per capita* de los países de Latinoamérica y el Caribe, ajustado por paridad de compra, pasó desde US\$ 6.700 en 1980 a un poco más de US\$ 7.000 en 1998, lo que representa un 6% de crecimiento. Algo muy distinto ha sucedido en el caso de los países avanzados. El efecto del aumento en los años de educación total, que pasaron desde 8,8 a casi 10, un 13% de crecimiento, se vio más que reflejado en el aumento del ingreso *per capita*, el cual pasó desde US\$16.700 a casi US\$24.000, un 43% de crecimiento.

Este mayor rendimiento en términos económicos de los años de escolaridad en los países con economías avanzadas se debe a que estos, al tener ya prácticamente cubiertos sus requerimientos de educación primaria y secundaria, han focalizado sus esfuerzos de aumentar el capital humano hacia la educación terciaria; lo que ha generado externalidades positivas dadas por la mayor interacción de personas más capacitadas. Por consiguiente, los países de Latinoamérica y el Caribe deben trabajar en resolver cada uno de los niveles de educación: primaria, secundaria y terciario.

#### 4.2 PIB, productividad total de los factores y educación

El crecimiento de los países está asociado en forma positiva al crecimiento de la Productividad Total de los Factores (en adelante PTF). A su vez, como señalan varios autores, la PTF está asociada a la adopción y adaptación de las destrezas adquiridas a través de la educación, encontrando con ella una alta correlación; es decir, la educación es un factor determinante en el crecimiento de los países.

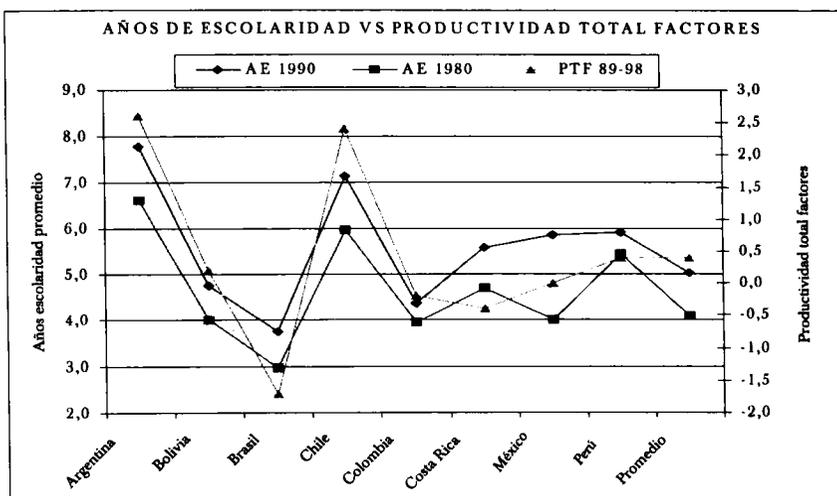
El siguiente cuadro ilustra el aumento en el PIB de Chile durante los últimos 25 años y la incidencia de la PTF, el Trabajo y el capital<sup>26</sup>:

<sup>26</sup> *Informe de Productividad*, diciembre 2002. Centro Nacional de la Productividad y la Calidad.

|           | Tasa de Crec. |      |         |         |
|-----------|---------------|------|---------|---------|
|           | del PIB       | PTF  | Trabajo | Capital |
| 1976-1980 | 6,8           | 3,2  | 2,4     | 1,2     |
| 1981-1985 | -0,1          | -2,3 | 1,2     | 1       |
| 1986-1990 | 6,5           | 2,2  | 2,0     | 2,2     |
| 1991-1995 | 7,5           | 3,3  | 1,4     | 2,8     |
| 1996-2000 | 4,6           | 1,6  | 0,5     | 2,5     |
| 1998-2001 | 2,9           | 0,4  | 0,1     | 2,4     |

Se puede observar cómo en los períodos de mayor crecimiento del PIB hay una mayor tasa de PTF.

Al analizar el caso de algunos países latinoamericanos, se comprueba cómo los años de escolaridad, considerados entre 1980 y 1990, están altamente correlacionados con el nivel de PTF de la década 1989-1998<sup>27</sup>.



### 4.3 El caso chileno

Durante las últimas décadas Chile ha experimentado un fuerte aumento en la cobertura de la educación superior, aunque este ha sido distinto según el nivel socioeconómico de la población. Se observan notorias diferencias entre los quintiles de ingreso de la población. En el año 2003, mientras en los estratos económicos de mayores ingre-

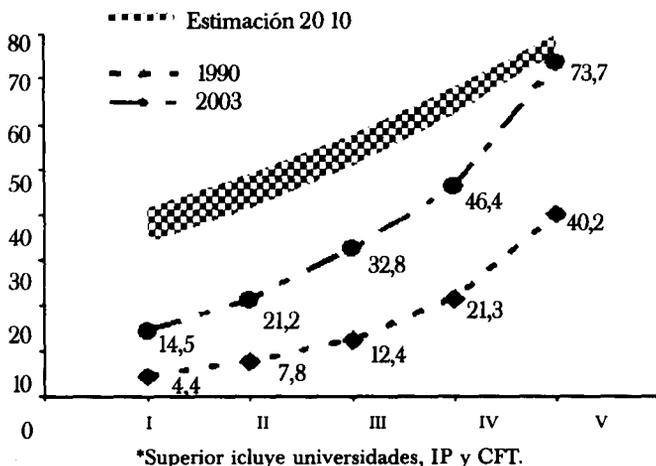
<sup>27</sup> BARRO y Lee, 2002; Centro Nacional de la Productividad y la Calidad, Inf. N° 7, marzo 2001.

tos (v quintil) un 73,7% de la población entre 18 y 25 años se encontraba estudiando en la educación superior –lo que representa niveles de cobertura incluso superiores a los de países avanzados–, en los estratos de menores ingresos (I q•Quintil) sólo una minoría, 14,5%, se encontraba estudiando<sup>28</sup>.

Dada esta situación, el aumento de cobertura del sistema, que se espera que el año 2010 llegue a un 45% en promedio, con una población estudiantil de unos 800.000 alumnos, deber basarse necesariamente en el aumento de los quintiles de menores ingresos. Ello producirá presiones por ayudas socioeconómicas mayores que el aumento de cobertura. Así mismo, debido a la diferencia en la calidad de la educación que muestran los colegios privados y públicos, las instituciones de educación superior deberán enfrentar el mayor costo que signifique suplir las deficiencias en la formación de los estudiantes de los quintiles de menores ingresos, como también el de un eventual aumento en las la deserción.

El gráfico siguiente muestra la situación de cobertura que presentó en los años 1990 y 2003 y una estimación de los rangos, por quintil de ingreso que se pueden esperar para el año 2010.

COBERTURA DE ENSEÑANZA SUPERIOR\* POR QUINTIL DE INGRESO AUTÓNOMO PER CÁPITA DEL HOGAR\*\* (PORCENTAJE)



Fuente: Casen 2003.

<sup>28</sup> Casen 2003.

## 5. CONCLUSIÓN

Desde 1983 hasta 2001 el crecimiento más importante en la oferta de la educación superior lo ha tenido la de tipo universitaria, donde destaca la oferta de instituciones privadas. Durante este período más que se triplicó la oferta universitaria, mientras que en el caso de la educación terciaria b, sólo aumentó a poco más del doble. Ello le hizo perder participación a esta última desde un 38% a un 29%<sup>29</sup>.

Los antecedentes presentados indican que las falencias de la educación en general, hacen necesario que en forma urgente se implementen políticas para desarrollar la educación, como camino que permita obtener un capital humano a fin que la economía pueda alcanzar niveles de competitividad semejantes a las de los países más avanzados y que también ofrezca oportunidades de movilidad social, a toda la población, mediante la integración de todos los sectores, que aseguren niveles de equidad que correspondan a un país moderno y desarrollado.

Políticas focalizadas hacia un desarrollo rápido de la educación superior técnica, tendrían claras ventajas puesto que demandan menores recursos económicos, entregan resultados en plazos más inmediatos (programas de educación más cortos), permiten a sus egresados una mayor facilidad de inserción laboral debido a las competencias que les entrega y ayuda a una mejor retención de estudiantes dado que las carreras son más cortas y los estudios mas cercanos a aplicaciones concretas.

A continuación se presentan una serie de propuestas para alcanzar estos objetivos en plazos relativamente cortos:

- a) Focalizar el esfuerzo en la educación media y en carreras breves que aceleren las posibilidades de ingreso al mundo laboral.
- b) Fomentar el aumento de la velocidad de generación de técnicos de nivel superior (carreras de dos años), lo que ayudaría a disminuir más rápidamente y a bajo costo el déficit de personas capacitadas dentro de la fuerza de trabajo.
- c) Utilizar las políticas de financiamiento para establecer los incentivos que permitan lo anterior (políticas de créditos y be-

<sup>29</sup> Ministerio de Educación, Chile.

cas). La rentabilidad social es mayor si se potencia la educación superior vocacional (dos años) en los sectores de la población que tienen calidad deficitaria de la educación secundaria y además escasez de recursos para acceder a la educación superior universitaria.

- d) Mejorar la articulación: es necesario y urgente revisar y cambiar la estructura de grados y títulos para hacerla más flexible. Ello debe permitir también que los alumnos que abandonen sus estudios puedan adquirir alguna competencia demostrable y rentable en el mercado laboral.

El mundo moderno está basado en el conocimiento, y es su aprovechamiento y desarrollo lo que constituye la mayor riqueza de las naciones. Los países de mayor nivel de desarrollo han sabido tomar ventaja enfocando sus políticas hacia el aumento de capital humano. Durante décadas han aumentado en primer lugar su alfabetización, educación primaria, secundaria y finalmente su educación superior.

Chile, a pesar de ser el país que ha obtenido los mejores resultados en productividad y aumento de las tasas de escolaridad en la región, aun presenta importantes carencias en educación superior en cuanto a cobertura y calidad, y enormes diferencias entre los distintos sectores socioeconómicos de su población.

Se necesita, por tanto, generar incentivos para el aumento del capital humano en el más corto de los plazos, para poder acceder a la adopción y adaptación de los conocimientos y tecnologías vigentes en el mundo actual.

El acceso a la educación debe ser garantizado, en cada etapa, para todos los estudiantes que hayan superado con éxito las etapas anteriores, y que demuestren interés por continuar avanzando en su formación. Para las familias con ingresos insuficientes, se requiere establecer políticas de créditos y becas que permitan superar los altos costos de oportunidad en el corto plazo.

Finalmente, para elevar la calidad y productividad del sistema de educación superior y ponerlo a la altura de las exigencias de una economía basada en el uso intensivo de conocimientos, se necesita revisar y cambiar la estructura de grados y títulos para hacerla converger con aquella que uniformemente están adoptando los países más avanzados.

Asimismo, es necesario establecer procedimientos internacionalmente validados de evaluación y aseguramiento de la calidad y aumentar la información dentro del mercado de la educación superior.



## SINTESIS CURRICULAR DE LOS AUTORES

**JOAQUÍN BARCELÓ LARRAÍN:** profesor en Filosofía, Universidad de Chile; Filosofía y Lenguas Clásicas, Universidad de Chile, 1948-1952; estudios de Filosofía Romanística e Historia del Arte en la Universidad de Friburgo, Alemania, 1953-1956; Filosofía, Universidad de Munich, Alemania, 1960-1961. Profesor extraordinario de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, 1964. Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Chile, 1974-1975 y 1979-1985; rector de la Universidad Nacional Andrés Bello, 1996-2000. Premio Academia, de la Academia Chilena de la Lengua, 2004.

**ANTONIO BENTUÉ BENTUÉ:** doctor en Ciencias de la Religión, mención teología protestante, por la Universidad de Strasbourg, Alemania; su área de desarrollo académico es la Teología dogmática; profesor titular de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Autor de numerosos artículos de su especialidad.

**BERNARDINO BRAVO LIRA:** abogado, licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales por la Pontificia Universidad Católica de Chile; profesor ordinario de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. Ha realizado investigaciones en el *Institut F. Frühmittelalterforschung*, de la Universidad de Münster, 1970-1972 y en el *Max-Planck-Institut F. Europäische Rechtsgeschichte*, en Francfort, 1984. Miembro de la Sociedad Chilena de Historia y Geografía y del Instituto Internacional de Historia del Derecho Indiano. Premio Ricardo Levene, Buenos Aires. Académico de número de la Academia Chilena de la Historia, del Instituto de Chile.

**JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER RIED:** abogado, licenciado en Ciencias Jurídicas, por la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1967; sociólogo, estudios de doctorado, Sociología de la Educación, Universidad de Oxford, Reino Unido, 1973-1975. Profesor y director de Investigación de la Escuela de Gobierno de la Universidad Adolfo Ibáñez; profesor-investigador de la Facultad Latino Americana de Ciencias Sociales, FLACSO, desde 1976. Ex Ministro Secretario General de Gobierno y ex Ministro de Educación. Miembro del Consejo Superior de Educación, hasta septiembre de 1994. Académico de número de la Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales, del Instituto de Chile.

**JOSÉ LUIS CEA EGAÑA:** abogado, licenciado en Ciencias Jurídicas por la Pontificia Universidad Católica de Chile; magíster en Ciencia Política y doctor en Derecho por la Universidad de Wisconsin, Estados Unidos de América. Profesor titular de Derecho Político y Derecho Constitucional en las facultades de Derecho de la Universidad de Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile; presidente del Tribunal Constitucional de la República. Académico de número y vicepresidente de la Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales, del Instituto de Chile.

**RICARDO CRUZ-COKE MADRID:** médico-cirujano por la Universidad de Chile, historiador de la Medicina; posgrados en Medicina en la Universidad de París, Hospital Broussais, 1954, en Nefrología, Hospital Necker, 1957 y Genética, Hospital John Hopkins, 1965. Profesor titular de Medicina de la Universidad de Chile; director del Museo Nacional de Medicina de la misma casa de estudios. Académico de número de la Academia Chilena de Medicina, del Instituto de Chile.

**BERNARDO DOMÍNGUEZ COVARRUBIAS:** ingeniero civil por la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1967; Ingenieur Hydraulicien, Université de Toulouse, Francia, 1969; Diploma de Estudios Especializados, D.E.A. Université Paul Sabatier, Toulouse, 1975; Docteur Ingenieur, Institut National Polytechnique de Toulouse, 1977. Profesor titular de ingeniería hidráulica, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

**MARÍA DE LA LUZ DOMPER RODRÍGUEZ:** ingeniero comercial con mención en Economía de la Pontificia Universidad Católica de Chile y master en Macroeconomía Aplicada de ese mismo plantel. Desde 1993 es investigadora del Programa Económico del Instituto Libertad y Desarrollo y profesora auxiliar del curso Competencia y Mercado en el Instituto de Economía de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

**JUAN PABLO GARCÍA-HUIDOBRO TORO:** profesor titular de la Pontificia Universidad Católica de Chile; doctorado en Farmacología por la Universidad de California en San Francisco y estudios de postdoctorado en las Escuelas de Medicina de San Francisco (UCSF) y Universidad de Nueva York (NYU). Líder en Farmacología Molecular, ha dirigido numerosas tesis de posgrado. Miembro del Centro de Regulación Celular y Patología y del Instituto Milenio en Biología Fundamental y Aplicada.

**ALEJANDRO GOIC GOIC:** médico cirujano por la Universidad de Chile; posgrados en Medicina Interna, en la Universidad de Chile, 1955-1959, en Medicina Picosomática, Oklahoma University, 1967-1969, y en Gastroenterología, Harvard University, 1984. Profesor titular de la Universidad de Chile, decano de la Facultad de Medicina de la misma casa de estudios en tres períodos (1972-1974 y 1986-1994). Maestro de la Medicina Interna Chilena, otorgado por la Sociedad Médica Santiago, 2005. Académico de número y presidente de la Academia Chilena de Medicina, del Instituto de Chile; miembro del Consejo Superior de Educación.

**ANDRÉS GUESALAGA MEISSNER:** ingeniero civil de industrias, mención Electricidad, por la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1984; Ph. D., Universidad de Manchester, Inglaterra, 1990; profesor adjunto de Ingeniería Eléctrica, automatización, en la Escuela de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente ocupa el cargo de director de investigación y posgrado de dicha Escuela.

**MIGUEL LETELIER VALDÉS:** músico, estudió en el Conservatorio Nacional de Música de la Universidad de Chile; cursó la carrera de

Composición con los profesores Gustavo Becerra, Domingo Santa Cruz y otros maestros. Estudios de órgano con maestro Julio Perceval, en Argentina; becado en el Instituto Torquato di Tella, Buenos Aires; estudios de posgrado en París, con el organista J. J. Grünenwald y O. Messiaen. Cursos de perfeccionamiento en órgano y composición en la *Musikhochschule* de Hamburgo, Alemania, 1973. Profesor titular de la cátedra de órgano de la Facultad de Artes, de la Universidad de Chile. Académico de número de la Academia Chilena de Bellas Artes, del Instituto de Chile.

FERNANDO LOLAS STEPKE: médico cirujano, psiquiatra por la Universidad de Chile; licenciado en Historia por la Universidad de Chile, *Geschichte*, historia, Universidad de Heidelberg, Alemania. Profesor titular del Departamento de Psiquiatría, Facultad de Medicina, Universidad de Chile; vicerrector académico y estudiantil de la Universidad de Chile, 1993-1998. Académico de número de la Academia Chilena de la Lengua, del Instituto de Chile; vicepresidente del Consejo Superior de Educación.

CRISTIÁN LARROULET VIGNEAUX: ingeniero comercial de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Master en Economía, con especialidades en Finanzas Públicas y Regulación, de la Universidad de Chicago, Estados Unidos de América, 1978-1980; decano de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad del Desarrollo. Profesor del Instituto de Economía de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Director Ejecutivo de Libertad y Desarrollo, desde su fundación en 1990; miembro de *The Mont Pelerin Society*, 1996. Académico de número de la Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales, del Instituto de Chile.

HUGO MONTES BRUNET: abogado, profesor de Castellano; doctor en Filología Románica por la Universidad de Friburgo, Alemania. Profesor de Literatura Española e Hispanoamericana en las universidades de Chile y Católica de Chile. Rector del colegio San Esteban. Premio Nacional de Ciencias de la Educación, 1995. Académico de número de la Academia Chilena de la Lengua, del Instituto de Chile.

FRANCISCO ORREGO VICUÑA: abogado, licenciado en Ciencias Jurídicas por la Universidad de Chile; doctorado en Derecho Internacional, London School of Economics and Political Science, Universidad de Londres. Profesor de Derecho Internacional Público en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile; director del Instituto de Estudios Internacionales de la Universidad de Chile, 1974-1983, 2001. Miembro del *Institut de Droit International*, Estrasburgo, 1997. Premio Nacional de Humanidades y Ciencias Sociales, 2001. Académico de número de la Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales, del Instituto de Chile.

LUIS RIVEROS CORNEJO: profesor de Estado en Historia y Geografía Económicas, Universidad Técnica del Estado, 1968-1973; licenciado en Filosofía, con mención en Historia Económica, Universidad de Chile, 1974-1976; *Master of Arts in Economics* y *Doctor of Philosophy* (Ph. D.), University of California, Berkeley, Estados Unidos de América, Graduate Program Department of Economics, 1980-1982. Profesor titular de de la Universidad de Chile. Decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile, 1994-1998; rector de la Universidad de Chile. Académico de número de la Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales, del Instituto de Chile.

PEDRO PABLO ROSSO ROSSO: médico cirujano por la Universidad de Chile; posgrados, Pediatría, Universidad de Chile, 1966-1969; Crecimiento y Desarrollo Infantil y Nutrición, Departamento de Pediatría, Cornell University Medical College, Nueva York, 1970-1984. Profesor asociado de Pediatría y subdirector del Instituto de Nutrición Humana, Jefe de División Crecimiento y Desarrollo, Universidad de Columbia. Decano de la Facultad de Medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1991-2000; rector de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Premio *Agnes Higgins*, otorgado por March of Dimes/Birth Defect Foundation. Académico de número de la Academia Chilena de Medicina, del Instituto de Chile.

FERNANDO SILVA VARGAS: abogado, licenciado en Ciencias Jurídicas por la Pontificia Universidad Católica de Chile, historiador. estu-

dios de doctorado, Facultad de Derecho, Universidad de Sevilla, 1966-1967. Profesor titular del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile; profesor adjunto de Historia del Derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1989; secretario general de la Universidad Técnica Federico Santa María, Valparaíso, 1969-1972. Presidente del Instituto de Chile y de la Academia Chilena de la Historia.

**JUAN CARLOS SKEWES VODANOVIC:** antropólogo por la Universidad de Chile; doctor en Antropología por la Universidad de Minnesota, Estados Unidos de América, 2000. Profesor asociado del Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad Austral de Chile, Valdivia. Miembro de la American Anthropology Association y del Colegio de Antropólogos de Chile.

**MARIO TORAL MUÑOZ:** pintor, estudios de pintura en la Escuela de Bellas Artes de Montevideo, Uruguay, y de grabado en el Taller de Henri Adam, en la *Ecole des Beaux Arts* de Paris, 1958-1963. Profesor de pintura en la Pontificia Universidad Católica de Chile; actual decano de la Facultad de Artes de la Universidad Finis Terrae, en Santiago. Su primera exposición individual la realizó en Brasil, en el Museo de Arte Moderno de São Paulo, y desde entonces ha expuesto en Europa y América. En 1975 obtuvo la beca de la Fundación Guggenheim. Académico de número de la Academia Chilena de Bellas Artes, del Instituto de Chile.

**ADRIANA VALDÉS BUDGE:** profesora de Estado en Castellano por la Pontificia Universidad Católica de Chile; crítica de literatura y artes visuales, traductora. Profesora titular de Teoría Literaria y de Literatura Latinoamericana en el Instituto de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1970-1975. Directora de la División de Documentos y Publicaciones de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, de las Naciones Unidas. Académica de número de la Academia Chilena de la Lengua, del Instituto de Chile.

**JUAN EDUARDO VARGAS CARIOLA:** historiador, profesor de Historia y Geografía por la Pontificia Universidad Católica de Chile; doctor en Historia de América, Universidad Hispalense de Sevilla, España, 1982. Profesor titular en el Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile; profesor visitante del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Madrid, 1994. Premio Miguel Cruchaga Tocornal, otorgado por la Academia Chilena de la Historia, 1969. Académico de número de la Academia Chilena de la Historia, del Instituto de Chile

**CARLOS P. VÍO LAGOS:** licenciado en Medicina, Universidad Austral, Valdivia, 1976; médico cirujano, Universidad de Chile, 1976. Cursos de pregrado, Fisiología de Sistemas, Biología del Desarrollo; posdoctorado en Endocrinología, Fogarty International CTR (N.I.H.), Departamento de Farmacología, New York Medical College, Estados Unidos de América, 1980-1983; especialización, Fisiología y Fisiopatología renal. Profesor titular y director de Investigación y Posgrado de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

**MARCELO VON CHRISMAR WERTH:** ingeniero civil de industrias, con mención en Mecánica, por la Pontificia Universidad Católica de Chile; doctor en ingeniería industrial de la E.T.S.I.I. de la Universidad Politécnica de Madrid. Profesor de la Escuela de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Director ejecutivo de la Fundación Duoc, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, rector del Instituto Profesional DuocUC. Autor de diversas publicaciones en medios nacionales como extranjeros.



# NORMAS EDITORIALES

La calidad de los artículos que se remitan es evaluada por la Comisión Editora, la cual, junto al Director de los *Anales*, puede realizar observaciones a los autores acerca de sus colaboraciones.

Los trabajos que se envíen habrán de ser originales e inéditos, y cumplir en su presentación formal con los requisitos que se indican; en caso contrario, la Comisión los traducirá a tales normas.

## 1. PRESENTACIÓN Y EXTENSIÓN DE LOS ARTÍCULOS

Los originales se presentarán con su redacción definitiva, escritos en computador, con una extensión no superior a treinta (30) páginas, en hojas tamaño carta *standar*, a espacio y medio y en dos ejemplares. Además se solicita un *diskette* (Word 5.0 o superior, para PC).

El tipo de letra es Times New Roman, 12, para el texto, y 10 para las notas a pie de página.

Se pueden enumerar los capítulos ocupando para ello números arábigos; cualquier otra subnumeración –en lo posible deberá obviarse– habrá de comprender el sistema alfa-numérico siguiente, que con claridad muestra el orden secuencial de las materias:

## VIDA Y OBRA DE ANDRÉS BELLO (título, en altas)

- 1.- PALABRAS PRELIMINARES
- 2.- CARACAS (1781 – 1810) LA PRIMERA FORMACIÓN.
  - 2.1 *Familia*
  - 2.2 *Educación*
  - 2.3 *Trabajo en la administración indiana.*

a) Desempeño en la Junta Central de la Vacuna (1807-1808) y en la Junta de Caridad.

b) Oficial Mayor de la Gobernación.

3.- LONDRES (1810 – 1829), EL PERFECCIONAMIENTO INTELECTUAL (...)

4.- Santiago (1829 – 1865), años de producción (...)

5.- Conclusiones.

#### BIBLIOGRAFÍA.

La primera página se encabeza con el título, que debe ser preciso y descriptivo.

Bajo el título irá el nombre del (los) autor (es), con sus apellidos, seguidos con la referencia a su calidad dentro de su Academia respectiva, *v. gr.*: Académico de Número, Académico Correspondiente, etcétera.

Se pide a los autores agregar un resumen del contenido y objetivos fundamentales de sus artículos en no más de doscientas (200) palabras, para su posterior traducción, y formación de los resúmenes o *abstracts* correspondientes, incluyendo seis u ocho palabras claves, identificatorias del contenido del trabajo.

Todas las páginas del artículo deben numerarse correlativamente.

Si el artículo incluyera cuadros estadísticos, gráficos (a un solo color) o tablas comparativas, se harán llegar ya realizados y diagramados en hojas aparte del texto, con la señalización precisa de su ubicación dentro de él, y su leyenda pertinente. Para las ilustraciones se acompañarán fotografías nítidas de las mismas, preferentemente en blanco y negro, y a su reverso el detalle de su título o tema, más los datos necesarios para su oportuna individualización o una copia digital en una resolución mínima de 300 dpi o puntos por pulgadas, grabadas en formato de imagen TIF; si se tratara de alguna obra de arte, deberá indicarse con precisión los datos mínimos de su individualización, autor, tipo de obra y soporte (*v. gr.*, óleo sobre tela), formato, año de creación, y colección en que se encuentra.

Las citas textuales deben ir entre comillas; la puntuación irá después de ellas y, al concluir la cita, se hará la referencia necesaria, indicando su procedencia. En caso de que las citas excedan las cinco líneas, éstas irán en párrafo aparte, sangrado hacia la derecha.

## 2. NOTAS BIBLIOGRÁFICAS A PIE DE PÁGINA Y BIBLIOGRAFÍA

### 2.1 *Las llamadas a las notas*

Deben hacerse en el texto, en números arábigos consecutivos.

El texto de las notas incluirá, únicamente, el nombre del (los) autor (es) —en VERSALES y no en las llamadas ALTAS o MAYÚSCULAS—, seguido del título del trabajo, la designación del número de edición y las especificaciones de tomo y páginas citados cuando corresponda. En caso de que la obra citada corresponda a la primera edición, no es necesario expresar esta particularidad en la cita. La referencia bibliográfica completa se desarrollará al final del artículo en la bibliografía.

Ejemplo de nota de pie de página:

WALSH, William Th., *Isabel de España*, 2ª ed., p. 145.

Ejemplo de la misma obra, desarrollada en la bibliografía:

WALSH, William Th., *Isabel de España*.— 2ª ed.— Madrid: Palabra, 1996, 635 + cinco p.

En caso de que se cite en más de una oportunidad la misma obra de un autor, la referencia completa se omitirá —ésta sólo se reserva para la primera cita—, indicándola simplemente por el apellido del autor y *op. cit.* (*opus citate*). Si la cita corresponde a la misma inmediatamente anterior —en todos sus elementos— se pondrá *Ibid.*

Si se citan obras precedentemente citadas, se utilizará, además, el sistema siguiente:

1. HERRERA, Felipe, *op. cit.* (n. 6), pp. 109-110.
2. HERRERA, Felipe, *Visión ...* (n. 6), p. 100.
3. HERRERA, Felipe, *Experiencias universitarias* (n. 8), p. 54.

En el caso precedente, en la nota (1) se supone que en el trabajo viene citada, hasta ese instante, una única obra de Herrera, cuya cita inicial ocurrió en la nota 6; de ahí que ahora se ocupa solo el *op. cit.*, remitiendo a la cita donde el lector encontrará los datos mínimos de

edición desarrollados. Así, en lo sucesivo, ese libro bastará que sea citado como *op. cit* e indicando entre paréntesis la nota en que se la citó por primera vez.

En el segundo caso (2), se supone que a esas alturas del trabajo se han citado otros trabajos del mismo autor y, por ende, se hace necesario individualizar a cuál se hace referencia; para ello al nombre del autor se sigue ya no *op. cit* —que permitiría equívocos— sino que se incluye el título abreviado de la obra en sí (generalmente las primeras palabras del mismo), seguido del número de la nota en que se desarrolló primero (n. 6).

En el tercer caso (3) tenemos que el otro libro de Herrera citado fue el de *Experiencias Universitarias*, desarrollado por primera vez en la nota 8, de ahí que en lo sucesivo, cualquier nueva referencia a algún trabajo de ese autor, deberá realizarse indicando las primeras palabras de su título (*Visión... o Experiencias Universitarias*), seguidas del paréntesis respectivo que remita a la primera nota en que se describió el texto por primera vez.

## 2.2 Bibliografía

Al final de cada artículo se incluirá la bibliografía de las fuentes ocupadas para su redacción. Las entradas se ordenarán por estricto orden alfabético por el primer apellido del autor; habiendo varios trabajos de una misma firma, se ordenarán en forma cronológica. Cada entrada se enumerará consecucionalmente.

En la bibliografía solo se colacionarán los textos efectivamente ocupados en la preparación del trabajo; si hubiese alguna discusión bibliográfica, ésta se desarrollará en el texto mismo y las citas en una nota expresamente dedicada a ello.

Con respecto al procedimiento para preparar las entradas en la bibliografía, deben considerarse las siguientes normas:

- a) *Si se trata de un libro*: se indicarán primero los apellidos (paterno y materno, si fuera necesario) y después, separado por una coma, el nombre del autor. En caso de haber dos autores, se los menciona de la misma manera, interponiendo entre ambos un punto y como (;); si hubiera más de dos, se coloca el nombre del primero seguido de la abreviatura, en cursiva, *et*

*al. (et altere, o sea, “y otros”).* A continuación, después de un punto, se cita el título del texto, completo y como aparece en el original; si hay subtítulo también se incluye a continuación del título, antecedido por dos puntos (:), todo ello en *cursiva*. Enseguida, si los hubiere –y de ellos se dejara constancia en la portada– se agregan los nombres de prologuistas, traductores, etc. (en redondas). A lo visto se concluye con un punto, que será seguido por un guión largo (-) indicando entonces la edición que corresponda, y finalizando su cita con un punto y luego otro guión largo. Luego vendrán los datos de: lugar de edición, que se separará del nombre del editor (abreviado “Ed.”) o del impresor por dos puntos (:), para concluir, después de una coma (,) con la información acerca del año de edición o publicación. Si no hay lugar de edición o impresión, se colocará *s.l.* en cursiva (*sine loco*, “sin lugar”), si no hay nombre de editor o impresor *s.n.* (*sine nomine*, “sin nombre”); si no hay fecha de impresión o edición, se colocará la del *copyright*, antecedida por “c”, si no hubiere *copyright*, aproxímese –si se puede– la fecha anteponiendo “ca” (*circa*) y la fecha o siglo aproximado que se estima. Si no hubiere modo de determinar la fecha, lisa y llanamente colóquese *s.f.* (sin fecha). Inmediatamente después del punto vienen los datos de volúmenes (si son más de uno), o de número total de páginas que tiene el libro, incluyendo las de distinta numeración.

## Ejemplos:

- 1.- TÁCITO, Cornelio. *Anales*. Estudio preliminar de Francisco Montes de Oca.– 3ª ed.– México: Porrúa, 1991, xli + tres + 282 + veintidós p.
  - 2.- MEZA Villalobos, Néstor. *Historia de la política indígena del Estado español en América: Las Antillas, el distrito de la Audiencia de Santa Fe*. Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, 1975, 1059 p., ilust.
- b) Si se trata de un trabajo consultado en un compendio, después de indicar el nombre del autor o de los autores del artículo como se hace en el caso de los libros, debe anotarse el título del trabajo entre comillas; luego, separado por coma se escribe el

término “en:” seguido de los apellidos y nombre del compilador o editor –si los hubiere– señalando entre paréntesis y en forma abreviada tal circunstancia (comp.), (ed.) A continuación, después de una coma, el título completo del compendio, en cursivas, lugar de edición, editor o impresor y año de edición o impresión. Al concluir, después de coma, las páginas en que se encuentra el trabajo aludido.

Ejemplo:

3. DÍAZ, Hernán; ZAÑARTU, Vicente. “Orígenes del hombre americano”, en: RÍOS, Alberto (ed.) *Estudios existenciales del presente*, 6ª ed. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI, 1949, pp. 122-173.

c) *Si se trata de un artículo de revista o de cualquier publicación periódica*, se menciona al (los) autor (es) como en los casos precedentes, luego, después de un punto, y entre comillas, el título del artículo, seguido de la palabra “en”, el título de la revista en cursivas, una coma, y en forma consecutiva el tomo o volumen, y el número de la publicación (abreviados como t. (tomo), vol. (volumen), vols (volúmenes), el número de las páginas que abarca el artículo y un punto. Después el lugar de edición, dos puntos (:), nombre de la entidad responsable de la edición, coma y año o bien día, mes y año de la publicación.

Ejemplos:

4. CORNELL, Bradford. “The Money Supply Announcements Puzzle: Review and Interpretation”, en: *The American Economic Review*, vol. 73, N°4 pp. 644-646. Los Angeles, Estados Unidos: Robert W. Clower ed., septiembre de 1983.
5. AGO, Roberto. “Rencontres avec Anzillotti”, en: *Boletim da Sociedade Brasileira de Direito Internacional*, año XLV, N° 81/83, pp. 17-19. Brasilia: la Sociedad, julio-noviembre de 1992.

d) *Si se tratara de un artículo de periódico*, la entrada se hace de idéntica forma que la ocupada para las revistas, salvo que después del título del periódico –o diario– se añade el lugar de edición, la fecha completa de aparición, y después de una coma, la o las páginas que abarca el texto. Si el artículo aparece en algún suplemento del periódico, debe dejarse constancia de ello.

Ejemplos:

6. ALESSANDRI Besa, Arturo. "Pesimismo ciudadano", en: *El Mercurio*, Santiago de Chile, 13 de diciembre de 1995, p. A2.
7. ORTIZ, Daniel. "Obras inéditas de Aureliano Oyarzún", en: *El Mercurio*, (suplemento) *Artes y Letras*, Santiago de Chile, 19 de octubre de 1980, p. 3.

e) Las citas de un capítulo de un libro deberán ajustarse a la siguiente normativa: la entrada del autor, y el título del capítulo pertinente, de idéntica forma al seguido en artículos de revistas o periódicos, luego las palabras "en" o "en su", según corresponda a una obra colectiva, o bien a una obra del mismo autor citado, y luego, después de un punto, los datos de lugar de edición, dos puntos (:), editor, como y fecha de edición, coma, el tomo o volumen y las páginas que abarca.

Ejemplo:

8. GUZMÁN Brito, Alejandro. "La codificación del Derecho Público y Privado basada en los principios, I: El proyecto de Francisco Ramón Vicuña (1828)", en su: *Andrés Bello codificador: Historia de la fijación y codificación del derecho civil en Chile*. Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, 1982, t. I, pp. 165 - 169.

### 3. Otras indicaciones

- 3.1. Las cursivas se ocuparán para palabras extranjeras, latín, nombres de barcos, y títulos de libros y revistas, así como para destacar, dentro de una cita, alguna palabra o párrafo en particular, en cuyo caso el autor deberá dejar expresa constancia en que ese destacado le corresponde. En el destacado, *jamás* se ocuparán ni el subrayado, ni mucho menos las **negritas**, tampoco el *e s p a c i a d o*, que hacen desmerecer la composición del texto impreso, afeándolo;
- 3.2. Las comillas simples se emplean para indicar el significado de las palabras, por ejemplo: Tomado del alemán *singen* 'cantar';
- 3.3. El uso de abreviaturas debe ser moderado; de ocuparse algunas no registradas frecuentemente por la costumbre, el autor

- debe dejar constancia de su significado en una nota preliminar, antes de que comienzan las citas o referencias;
- 3.4. En los artículos de geografía de Chile, el nombre de las regiones debe ir en forma completa.

Ejemplo:

V Región de Valparaíso.

VII Región del Maule.

- 3.5. Una primera revisión de las galeradas correrá por cuenta del editor, garantizándose que las pruebas reproduzcan fielmente el original remitido por el autor; después se remitirán a sus autores para la revisión final.

